

Los centros educativos de nivel terciario como política focalizada de educación de adultos

El vínculo Estados y sindicatos en educación en la Argentina

Autor:

Belmes, Armando Pablo

Tutor:

Abrate, Juan Pablo

2013

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Tesis de Maestría en Educación
Pedagogías críticas y problemáticas
socioeducativas

Los Centros Educativos de Nivel Terciario
como política focalizada de educación de
adultos.

El vínculo Estado y sindicatos en
educación en la Argentina.

Lic. Armando Pablo Belmes

Director Dr. Juan Pablo Abratte

Noviembre de 2013

Índice

| | |
|--|-----|
| Presentación | 4 |
| Introducción | 10 |
| 1. Consideraciones metodológicas | 16 |
| 2. Marco referencial. | |
| Elementos centrales para el análisis de los CENT | 20 |
| 2.1 <i>La perspectiva crítica en la educación de adultos</i> | 23 |
| 2.2 <i>La teoría del capital humano</i> | 31 |
| 2.3 <i>La relación entre educación y trabajo</i> | 34 |
| 2.3.1. <i>Nivel educativo e inserción laboral</i> | 36 |
| 2.3.2. <i>Formación- trabajo y curriculum</i> | 39 |
| 3. El origen de los CENT | 48 |
| 4. Formulación y desarrollo de la propuesta | 66 |
| 5. Los CENT como vector de análisis de la relación entre los sindicatos y el Estado | 86 |
| 5.1. <i>Sindicatos y Educación</i> | 86 |
| 5.2. <i>CENT y sindicatos ayer y hoy</i> | 99 |
| 6. Comentarios finales | 114 |
| 7. Bibliografía | 126 |
| 8. Anexos | 137 |

Presentación

En las páginas que siguen, se presenta una aproximación al estudio de los Centros Educativos de Nivel Terciario (CENT) como expresión de una política focalizada de educación de adultos dirigida a trabajadores sindicalizados en actividad y, a la vez, como vector de análisis de la articulación entre el Estado y las organizaciones gremiales de trabajadores.

A comienzos del año 2002 el entonces Secretario de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Daniel Filmus, dispuso la transferencia de los CENT de esa jurisdicción de la Dirección del Área de Educación del Adulto y del Adolescente a la Dirección General de Educación Superior (DGESUP), creada dos años antes.¹

Los CENT se sumaban a las seis Tecnicaturas de Nivel Superior que ya pertenecían a la DGESUP –dos de ellas recientemente creadas y las otras cuatro transferidas durante los años '90 de la Nación a la Ciudad de Buenos Aires- conformando un área de formación técnica superior al interior de esa Dirección General.

En un estudio diagnóstico, en carácter de miembro del equipo técnico constituido en el área creada a partir del traspaso, señalaba entre las cuestiones centrales a revisar, una que emergía con nitidez y revistaba especial interés, la que diez años después es objeto de esta tesis de Maestría: la (pérdida de) identidad de los CENT.

En ese momento algunos docentes y en especial directivos y supervisores, afirmaban con preocupación y fastidio que se había desvirtuado la *esencia* de los CENT.

Dos motivos eran señalados como principales causantes de esa situación indeseada:

- por un lado el traspaso de estas instituciones creadas con la impronta de la educación de adultos al nivel superior -con sus implicancias en la organización institucional, en la modalidad de acceso a los cargos y en el gobierno- y,
- por otro, la declinación de los sindicatos que, debido a la merma en el número de afiliados aportantes por efecto del descenso en la actividad económica y el aumento del desempleo, disminuyeron sensiblemente los recursos asignados a los CENT, o directamente se desprendieron de acciones educativas, lo que obligó a algunos de ellos a continuar funcionando en condiciones precarias en escuelas públicas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

De la identidad de los CENT y de las vicisitudes que atravesó trata este trabajo.

¹ Resolución SED N° 803/02

Los CENT fueron creados en el año 1983, por la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) del Ministerio de Educación de la Nación en convenio con distintas organizaciones sindicales, organizaciones intermedias y organismos del Estado² con la finalidad de:

“Dar una respuesta profesional a las exigencias del adulto inserto en su campo laboral” y el objetivo consistía en “brindar al adulto que poseía el nivel medio y desempeñaba una actividad laboral, la oportunidad de realizar sus estudios de nivel terciario que tienen la particularidad de estar integrados totalmente con el perfeccionamiento técnico de su ámbito laboral y tienden a cubrir tramos intermedios entre el nivel medio y el universitario”³.

La creación de esta alternativa educativa dirigida a trabajadores adultos sindicalizados se sitúa en un contexto signado, entre otros, por dos fenómenos concurrentes que atravesaron las décadas precedentes en una dimensión que excedió el plano local.

Por una parte, en lo que podría caracterizarse como los últimos reflejos del estado de bienestar, la puja de las organizaciones sindicales por la obtención de mayores márgenes en la disputa por los recursos del estado para ser destinados a mejorar las condiciones comparativas de sus afiliados.

En este sentido señalan Brown y Erie (1984):

“Lo característico de las organizaciones públicas es que funcionan en medio de conflictos socioeconómicos profundamente enraizados, siendo su creación una respuesta a tales conflictos. El poder burocrático depende del carácter y resultado del conflicto social. Es que si en los comienzos del desarrollo capitalista, el conflicto de clases estaba predominantemente localizado en las luchas en los lugares de trabajo, hoy exceden las disputas por el salario y las condiciones de trabajo y se plantean como lucha por el control del estado”.

Asimismo, y como parte de una ola expansiva de la educación superior a escala global, el desarrollo de un sector emergente -instituciones y carreras de formación técnico profesional de nivel superior no universitario- que creció a la par de las instituciones y carreras universitarias tradicionales.

² Entre otros, Luz y Fuerza, Sindicato del Seguro de la República Argentina, Federación de Empleados de Comercio, Asociación Bancaria, Unión Personal Civil de la Nación, Asociación de Trabajadores del Estado, Asociación del Personal de Organismos de Previsión Social, Federación Sindicatos Unidos Petroleros del Estado, Unión Docentes Argentinos, Unión de Obreros y Empleados Municipales; Municipalidades de Luján, General Rodríguez y Moreno, Administración Nacional de Aduanas, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación, Gobierno del (entonces) Territorio Nacional de Tierra del Fuego.

³ Resolución 425/83. Ministerio de Educación. Anexo I

A partir de los años sesenta los países desarrollados introdujeron alternativas no universitarias en los sistemas de educación superior con la intención de atender, simultáneamente, el crecimiento sostenido del número de egresados de la educación media resultante de la ampliación de la matrícula de ese nivel educativo; los nuevos requerimientos de formación del sector productivo derivados del avance científico y tecnológico; la necesidad de cursos más cortos y menos costosos que permitieran disminuir las erogaciones gubernamentales destinadas al sector y; el interés de los gobiernos por establecer algún control oficial sobre los currículos, planes de estudio y normas académicas (Sigal y Wentzel, 2002; García de Fanelli y Trombetta, 1996).

Estas alternativas no universitarias permitían dar cuenta del requerimiento social de un acceso más equitativo a la educación superior y al mercado laboral y de la aparición de un variado y nuevo universo de alumnos reingresantes a los sistemas educativos, aspirantes a cursos de capacitación y nivelación, etc. A su vez minimizaban las dificultades de las universidades para responder adecuadamente a las nuevas demandas de orden económico y social (Sigal y Wentzel, 2002; Sigal, 1999; Gómez Campo, 1989).

Con los años, la expansión de la educación superior no universitaria en Argentina, al igual que en el resto de América Latina, fue configurando un sistema binario que se desarrolló de manera poco planificada y asistemática, a través de un proceso espontáneo y errático que, lejos de responder a una política deliberada con objetivos claros y continuidad en el tiempo, ha sido una respuesta inorgánica a desafíos diversos, que contribuyó a generar un sistema heterogéneo, desarticulado, superpuesto y fragmentado (Belmes, 2008 y 2007; Belmes et al, 2005; Diríe y Oiberman, 2003; Sigal y Wentzel, 2002; Porto y Sigal, 2001; Camillioni, 2000; Jallade, 1998; García de Fanelli y Trombetta, 1996).

Pareciera lógico que así haya sucedido. Afirma Oszlak (1980) que el ámbito institucional del estado es una privilegiada arena de conflicto político donde pugnan por prevalecer intereses contrapuestos y se dirimen cuestiones socialmente problematizadas. En ese marco, el aparato estatal no es resultado de un proceso racional ni de un diseño planificado y coherente, sino más bien, producto de una trayectoria errática, sinuosa y contradictoria que se manifiesta en múltiples formas organizativas y variadas modalidades de funcionamiento, cuya cristalización es, en buena medida, producto de las alternativas de los conflictos sociales dirimidos en esta arena.

En este escenario se inscribe, en nuestro país, la creación de los CENT como parte de un segmento institucional diferente del universitario, con una oferta curricular de carácter práctico en profesiones ligadas predominantemente a los servicios y, en menor medida, a la industria y el comercio.

La oferta académica de los CENT quedó circunscripta desde el inicio casi exclusivamente al sector servicios: Administración Pública, Informática Bancaria, Análisis de Sistemas, Análisis de Balances y Créditos, Comercio Internacional, Auditoría Bancaria, Administración y Comercialización de Seguros, Aduanero, Relaciones Laborales, Administración de Empresas, Seguridad Social y Análisis Clínicos.

La emergencia de este segmento de educación terciaria puede leerse, desde cierta perspectiva, como la alternativa que permitió preservar a la universidad de la irrupción de nuevas y numerosas camadas de estudiantes menos capaces (García de Fanelli y Trombetta, 1996). Desde una óptica diferente aparece como respuesta a las demandas populares por educación (Filmus, 1992) a partir de la voluntad de política educativa del Estado de promover la educación del adulto replanteando el modelo educativo tradicional vigente.

El planteo fundacional de los CENT se articulaba alrededor de un sentido de mejora en las condiciones de empleo de los trabajadores, enmarcado en algunos de los avances conceptuales y metodológicos de la educación de adultos que, en el plano nacional e internacional, crecieron a la luz de corrientes pedagógicas emancipadoras.

En ese sentido, puso en tensión dos paradigmas teóricos: la pedagogía de la liberación que pregnó la renovación de la educación de adultos en los años '60 hasta mediados de los '70 (Sirvent, 2008; Rodríguez, 1996) y la retórica del capital humano hegemónica en el campo educativo.

Se trata, con variaciones en la modalidad que adoptó en cada una de las instituciones, de una experiencia singular de educación de adultos de nivel superior no universitario (NSNU) que no ha sido explorada de modo sistemático, sino tangencialmente abordada a través de indagaciones dispersas sobre cuestiones puntuales.

Trabajos previos, realizados a partir de la expansión de la oferta de carreras y de instituciones de NSNU en los años '90, registran estudios interesados principalmente en dos aspectos: i. Las particularidades de la organización institucional diferenciada de las universidades al interior del nivel superior y ii. La (des)vinculación de la oferta académica de las demandas sociales y los requerimientos del “mundo del trabajo”.

En la primera línea se inscriben, por ejemplo, los trabajos realizados en el marco del Programa de Reformas de la Educación Superior Técnica No Universitaria (PRESTNU) MCyE – BID (915/OC-AR) por Delfino, Gertel, Sigal y Freixas (1998) y por José y Alvarez (1996), como los de Belmes et al (2005); Sigal y Wentzel (2002); Trombetta (1998); Fanelli y Trombetta (1996) y Pereira et al (s/d).

A la segunda perspectiva refieren, por ejemplo, los trabajos de Diríe y Oiberman (2003) que estudiaron la oferta en relación con la demanda de formación técnica superior no universitaria en dos provincias; de

Dirié (2005) que estudió la demanda de técnicos superiores en la CABA y de Belmes (2007) que estudió la evolución de la oferta de formación técnica superior en relación con los indicadores económicos y laborales de la CABA

El propósito del estudio que se presenta a continuación se funda en el interés por comprender la dinámica que experimentó el mandato fundacional y el modo en que se dirimió -al interior de las propias instituciones- la tensión entre los dos paradigmas teóricos que lo constituyen: la pedagogía crítica y la retórica⁴ educativa del capital humano.

Asumiendo que “*la realidad solo habla cuando se la interroga*” (Castells y De Ipola, 1972, citado en Guber, 2005), las preguntas que guían esta investigación son, en términos generales, por qué, para qué y cómo se implementaron los CENT como política focalizada de educación de adultos.

En particular interesa indagar:

i. Cuál es el discurso que ha pregnado las prácticas académicas e institucionales de los CENT -la retórica educativa que ha atravesado las últimas décadas el campo pedagógico, subsidiaria de un proyecto hegemónico que ha supeditado la educación a los requerimientos del mercado de trabajo y la producción capitalista, o un discurso emancipador que le atribuye a la educación una función transformadora de la sociedad y de mejoramiento de las condiciones de vida, en particular, de los sectores más desfavorecidos- y en qué condiciones se tramitó esta disputa al interior de las instituciones -qué actores, en qué circunstancias y en función de cuáles argumentos se decidió la orientación académico-institucional de los CENT.

ii. Cuál ha sido en su génesis -y es en la actualidad- la relación entre el Estado y los sindicatos en este recorte particular del campo educativo dedicado a la formación para el trabajo y, en ese mismo sentido, cuál ha sido la formulación inicial y las reformulaciones de los conceptos de educación y de trabajo y de la relación entre educación y trabajo expresada en la documentación.

Luego de una introducción en la que, a modo de contextualización, se brinda una panorámica de los aspectos centrales de los CENT, en el primer capítulo se explicita el abordaje metodológico.

En el segundo capítulo se presentan como marco referencial aquellos conceptos y nociones que refieren a los elementos centrales de la

⁴ Ratínoff (1994) alude a retórica en el sentido de macrovisiones que, en cada época, reflejan preocupaciones y propósitos del momento desde perspectivas que coordinan, movilizan y se autolegitiman a través de criterios que se imponen al resto de la sociedad. Un ejemplo de retórica que hegemonizó el discurso educativo en nuestro país es lo que Ayuste y Trilla (2005) denominan pedagogías macroeducativas reformistas auspiciadas por organismos internacionales.

propuesta educativa de los CENT, en particular los conceptos relevantes de la pedagogía crítica en el campo de la educación de adultos y de la teoría del capital humano, haciendo especial referencia a la relación entre educación y trabajo.

En el tercer capítulo se trata el origen de los CENT a través de la identificación de los elementos relevantes del contexto en que surgieron. Se introducen las voces de quienes participaron de su gestación enmarcadas en el análisis de las políticas educativas de la época, así como de los antecedentes más cercanos.

En el cuarto capítulo, a partir de los testimonios recogidos y de la documentación relevada, se presenta la propuesta académico institucional de los CENT y se analizan los modos en que se planteó y tramitó en las instituciones la tensión entre los paradigmas teóricos de la pedagogía crítica y la teoría del capital humano.

En el capítulo cinco se explora la evolución de la participación de los sindicatos en la gestión de los CENT, en forma paralela con la situación gremial del país durante el período estudiado.

En el capítulo final se enuncian algunas conclusiones preliminares y planteamientos para orientar futuras indagaciones. Por último se presenta la bibliografía de referencia y los anexos con documentación consultada.

Introducción

Los CENT fueron creados a partir de convenios suscriptos el 30 de diciembre de 1982 entre el Ministerio de Educación de la Nación y entidades públicas y privadas.

En los fundamentos de la Resolución Ministerial 425/83 que los crea se enuncian sus lineamientos centrales: extensión de la educación de nivel terciario, compromiso comunitario en la tarea educativa y, específicamente en materia de educación de adultos, dar cuenta de las necesidades educativas relativas a la “*creciente demanda laboral altamente especializada*”.

La citada Resolución, además de los objetivos y finalidad (Anexo I) y el Reglamento Orgánico (Anexo II) de los CENT, aprueba los planes de estudio de: Técnico Superior en Administración Pública, en Administración Pública con Orientación Municipal, en Informática Bancaria, en Análisis de Sistemas, en Análisis de Balances y Créditos, en Comercio Internacional, en Auditoría Bancaria, en Administración de Seguros, en Comercialización de Seguros, Aduanero, en Relaciones Laborales, en Administración de Empresas, en Seguridad Social y en Análisis Clínicos (Anexos III a XV)⁵.

Desde 1983, en que comenzaron a funcionar los primeros CENT, hasta que fueron transferidos a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires a partir de 1992, se firmaron ochenta convenios de creación (aunque no todos llegaron a ponerse en funcionamiento).

Tal como se puede observar en el Cuadro 1 del Anexo:

- En relación con su localización geográfica, de los 58 CENT que llegaron a funcionar, más de un tercio (22) tiene sede en la Ciudad de Buenos Aires y el resto está distribuido en distintas ciudades del país.
- La mayor parte de los convenios (28) se firmó con distintas organizaciones gremiales y, en menor medida, con municipios; organismos nacionales; fundaciones; empresas del estado o provinciales; mutuales y cámaras empresarias.
- Respecto de la oferta académica, el mayor número de carreras corresponde a diversas modalidades de la Administración.

De los 81 títulos impartidos en total, algo más de la mitad (42) corresponde a la carrera Administración –de empresas (10), pública (9), bancaria (6) y, en menor medida, comercial, legislativa, mutuales y cooperativas, educativa, etc.

Es igualmente significativo el número de CENT en los que se imparten las carreras Sistemas, Informática y Comercio Exterior.

⁵ Ver Anexo

La inmensa mayoría de las instituciones ofrece una sola carrera, salvo en diez casos en los que se imparten al menos dos carreras

- Considerando la fecha de creación, la mayoría de los CENT fue creado antes de 1990, sólo una tercera parte de los centros fueron creados a partir de 1991

En particular, de los 16 CENT que iniciaron la experiencia en 1983 y que concentran el interés de este trabajo:

- Ocho fueron creados a partir de convenios firmados con distintas organizaciones gremiales: Sindicato del Seguro de la República Argentina (2), Asociación Bancaria (2); Asociación de Trabajadores del Estado; Asociación de Personal de Organismos de Previsión Social; Federación Sindicatos Unidos Petroleros del Estado y Unión Docentes Argentinos;

- Cuatro con municipios de la provincia de Buenos Aires (Luján; Moreno; Gral. Rodríguez y Cnel. Rosales);

- Dos con organismos nacionales (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación y Administración Nacional de Aduanas);

- Uno con la mutual Cristiana Ayuda Familiar de Rosario y

- Uno con el Gobierno del entonces Territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

A continuación se apuntan algunas notas que ayudan a poner los CENT objeto de este estudio en contexto:

En la Ciudad de Buenos Aires –donde se localiza geográficamente esta investigación- los CENT forman parte desde el año 2002 de la oferta de educación superior no universitaria. Antes, hasta 1994, la jurisdicción no tenía bajo la órbita del gobierno local instituciones de este nivel de enseñanza.

Previo a la transferencia de los servicios educativos a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires (Ley 24.049), las instituciones de NSNU dependían de los organismos a cargo de la prestación del nivel medio de educación del Ministerio de Educación de la Nación hasta los '80, en que, tanto en el gobierno nacional como en algunas provincias, se comenzaron a crear agencias, departamentos y oficinas específicas para la gestión del nivel superior no universitario.

En febrero de 1992 la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires firmó el Convenio con la Nación por el cual se transfirieron diversos tipos de instituciones que pueden ser calificadas como de NSNU: Escuelas Normales, Institutos de Educación Superior, Institutos Superiores del Profesorado, Escuelas Nacionales de Enseñanza

Artística, los Centros Educativos de Nivel Terciario y los Centros Nacionales de Formación Profesional.

Un dato relevante de este proceso en la Ciudad de Buenos Aires es que reprodujo la dependencia orgánico–funcional previamente existente en el nivel nacional: las instituciones que dependían de las Direcciones Nacionales de Educación Artística o de Educación Técnica (o del Consejo Nacional de Educación Técnica) fueron absorbidas por las direcciones de Educación Artística y del Adulto de la Ciudad de Buenos Aires respectivamente; mientras que las restantes instituciones quedaron bajo la órbita de la Dirección de Formación Docente (Álvarez y Ruiz, 2003; Belmes et al., 2005).

En 1996, se creó la Dirección de Educación Superior a cargo exclusivamente de las instituciones de formación docente, mientras que la Dirección de Área de Educación del Adulto y del Adolescente se hizo cargo del gobierno y supervisión de los CENT transferidos.

En el año 2002 la Secretaría de Educación porteña transfirió los CENT desde el área de Educación de Adultos a la recientemente creada Dirección General de Educación Superior y, en 2008 se formalizó la Dirección de Formación Técnica Superior, de la cual dependen los Institutos de Formación Técnica Superior –denominación actual de los CENT en la Ciudad de Buenos Aires.

Los CENT son parte de las 181 unidades educativas en las que se dictan exclusivamente carreras de formación técnico profesional de NSNU en la Ciudad de Buenos Aires⁶.

Al contrario de lo que ocurre en el resto del país, la mayor parte de las unidades educativas en las que se imparte formación técnico profesional de nivel superior, corresponden al sector de gestión privada. Del total de unidades educativas en las que se imparte formación técnico profesional de nivel superior no universitario, 151 (83.5%) corresponden a gestión privada y solo 30 (16.5%) al sector estatal. Debe señalarse que respecto de la formación docente la proporción se invierte.

Pareciera ser que en la Ciudad de Buenos Aires existe una especialización según sector: la formación docente es mayoritariamente de gestión estatal y la formación técnico-profesional de nivel superior predominantemente privada.

El conjunto de unidades educativas que imparten formación técnico profesional de nivel superior (no universitario) registraba en 2010 un total de 65.623 alumnos matriculados. De ellos, 54.551 (83%) asistían a institutos de gestión privada y 11.072 (17%) a institutos de gestión

⁶ Fuente: Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Investigación y Estadística. Relevamiento Anual 2010. Datos provisorios.

estatal, observando una proporción casi idéntica a la que se registra respecto del total de unidades educativas⁷.

En el total de la matrícula que se registra en estos establecimientos se observa un predominio femenino tanto en el sector de gestión estatal (63,2%) como de gestión privada (54.8%).

En la composición de la matrícula por edad en el sector estatal prevalecen tanto los alumnos de 20 a 24 años como los jóvenes y adultos de 30 años y más. En conjunto ambos grupos etarios constituyen el 70% del total de matrícula. En el caso del sector de gestión privada, el rango de menores de 20 años y el de entre 20 y 24 años, en conjunto conforman casi el 55% del total.

En el total de establecimientos de educación superior no universitaria de formación técnico profesional exclusivamente se imparten 61 carreras distintas. Ahora bien, mientras en los de gestión privada se dictan 54 carreras, en los estatales 33 solamente⁸.

Las diez carreras que absorben mayor matrícula son, en ese orden, Comercio Exterior, Comunicación Social, Enfermería, Dibujo y Diseño, Comercialización, Organización y Gestión, Administración, Psicología, Seguridad Industrial y Hotelería y Gastronomía, con más del 65% del total de matriculados.

Aún en un marco de gran dispersión, particularmente en el sector de gestión privada, parece razonable que la gran mayoría de las carreras que se ofertan y que tienen matrícula más numerosa, correspondan a los servicios, ya que el perfil económico productivo de la Ciudad está claramente orientado hacia este sector que realiza los aportes más significativos, tanto en términos de generación del producto como del empleo.

Para finalizar esta introducción, en un estudio anterior (Belmes A, 2007) en que se analiza la evolución de los CENT en relación con el desenvolvimiento de los indicadores económicos y laborales de la Ciudad de Buenos Aires, los caracterizábamos como instituciones pequeñas, que ofrecen casi exclusivamente una sola carrera y otorgan en su gran mayoría el título de Técnico Superior en una determinada especialidad, a la cual en general remite el título y, aunque no es una condición excluyente, guarda relación con la rama de actividad de la entidad conveniente.

En dicho trabajo afirmábamos que se trata en rigor de carreras conveniadas, con escasa interconexión entre sí y con el resto del sistema educativo, especialmente con la educación técnico profesional de nivel medio, así como al interior del propio nivel superior; además de una débil vinculación con el mercado de trabajo.

⁷ Ídem anterior

⁸ Ídem anterior

Destacábamos también la estructura curricular rígida y secundarizada, que requiere de la asistencia diaria obligatoria de los alumnos durante tres años para el cursado en simultáneo de un excesivo número de materias y el hecho que, sin el prestigio de la universidad, evidenciaba similares problemas presupuestarios y de eficiencia interna: considerable desgranamiento y baja tasa de egreso.

La estructura curricular y la vinculación con el mercado de trabajo, por su relevancia, merecen especial atención en el marco de esta investigación ya que, en ambos casos, representan el eje vertebrador del mandato fundacional: una propuesta educativa flexible y dinámica adecuada a las características y necesidades de los adultos trabajadores tendiente al mejoramiento de sus condiciones de empleabilidad de los trabajadores.

Guelman y Levy (2009) rescatan el concepto de empleabilidad de la 88 Conferencia Internacional del Trabajo (2000):

“La empleabilidad de una persona individual supone su capacidad para obtener y mantener un empleo y para mejorar su productividad y perspectivas de ingresos, compitiendo eficazmente en el mercado de trabajo, así como su movilidad profesional, su capacidad de «aprender a aprender» con vistas al nuevo mercado de trabajo y las nuevas oportunidades de empleo, de integrarse plenamente en la vida económica y social y, en general, de trabajar y vivir bien en una sociedad de conocimiento avanzado, de comunicaciones y de tecnología. Los activos de empleabilidad comprenden conocimientos, capacitaciones y actitudes”.

Parece entonces de fundamental importancia el contacto con empresas privadas, públicas y del tercer sector y con organismos y dependencias de los diversos niveles de la administración pública, tanto en relación con el diseño académico e institucional, como con el contexto de realización de la formación de los alumnos.

Sin embargo, Sigal y Wentzel (2002) afirman que este aspecto representa un déficit sustantivo de estas carreras, debido a que el sector público educativo ha definido tradicionalmente la oferta desatendiendo, incluso con desconfianza, todo contacto con las demandas de los sectores sociales y, sobre todo, del sector productivo, en particular de los empresarios.

Este déficit, apuntan Sigal y Wentzel, tiene su impacto en la formación de los alumnos, a pesar de que los planes contemplan la realización de prácticas, internas o externas, y en algunos casos también de pasantías.

Si bien las carreras de creación o rediseño reciente incluyen en su carga horaria un porcentaje sustantivo destinado a las prácticas profesionalizantes, la falta de articulación con empresas y organismos

públicos, tanto de las instituciones, como del gobierno del subsistema, obturan -cuando no imposibilitan- las condiciones para su realización.

Esta breve caracterización introductoria de los CENT en general –su dimensión, origen, especialidades y localización- y, en particular de la Ciudad de Buenos Aires en la actualidad –sus notas académicas e institucionales más relevantes- pone en cuestión la vinculación con el mundo del trabajo, lo cual, a la vez que interpela el mandato fundacional, nos sitúa definitivamente ante las preguntas acerca del origen de los CENT y la dinámica que adquirió esta política focalizada de educación de adultos y la relación entre el Estado y los sindicatos en este recorte particular del campo educativo dedicado a la formación para el trabajo.

1. Consideraciones metodológicas

Teniendo en cuenta, como se advierte en la presentación, el escaso abordaje sistemático registrado en sus tres décadas de existencia, se encaró un estudio de carácter exploratorio sobre los CENT caracterizados como experiencia de política focalizada de educación de adultos.

El objeto del estudio⁹ está centrado en la modalidad que adoptó la propuesta académico-institucional y las sucesivas reconfiguraciones y las vicisitudes en la vinculación con las organizaciones gremiales de trabajadores desde su creación hasta la fecha.

Se determinó el universo de análisis conformado por los CENT (con la denominación que posean en la actualidad) iniciales, aquellos que fueron creados por la R M 425 de 1983 del Ministerio de Educación en convenio con organizaciones sindicales que permanecen en funcionamiento.

Se priorizó los centros que reunían estas condiciones porque permiten dar cuenta del seguimiento de la experiencia desde su origen y, simultáneamente, del modo singular en que se ha expresado la relación entre el Estado y los sindicatos:

- CENT N° 1 (actualmente Instituto de Formación Superior Técnica -IFTS- N° 1 CABA) convenio vigente con Sindicato del Seguro de la República Argentina
- CENT N° 5 (actualmente Instituto de Formación Superior Técnica -IFTS- N° 5 CABA) convenio original con Asociación Bancaria
- CENT N° 7 (actualmente Instituto de Formación Superior Técnica -IFTS- N° 7 CABA) convenio original con Asociación de Trabajadores del Estado (ATE)
- CENT N° 9 (actualmente Instituto de Formación Superior Técnica -IFTS- N° 9 CABA) convenio original con Asociación de Personal de Organismos de Previsión Social (APOPS);
- CENT N° 19 (actualmente Instituto de Formación Superior Técnica -IFTS- N° 4 CABA) convenio con Unión Docentes Argentinos (UDA)

⁹ El objeto de estudio, según Guber (2005), es una “relación problemática” no evidente formulada por el investigador sobre la base de ciertos supuestos acerca de cómo es el mundo y como funciona en el caso específico que se analiza.

Para llevar adelante la investigación se definió una estrategia metodológica cualitativa basada en la triangulación de distintos tipos de fuentes:

1. *Rastreo bibliográfico y documental.*

Además de la indagación en la bibliografía que aborda las diversas temáticas que se tratan en el estudio, se relevó la documentación normativa específica: Resolución de creación de los CENT; Reglamento orgánico; Planes de estudio y normativa específica de la Ciudad de Buenos Aires que se consignan en el Anexo.

2. *Entrevistas.*

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a funcionarios de la ex DINEA; dirigentes de los gremios convenientes y autoridades de los CENT seleccionados que desempeñaron cargos directivos al momento de la creación y otras lo hacen en la actualidad.

Se trató de darle voz a aquellos que han contribuido a configurar esta singularidad denominada CENT, de reconstruir la experiencia desde la “perspectiva de los actores” y de tratar de comprenderla a partir de la interpretación de los procesos de significación atribuidos por los propios sujetos y las relaciones de estas significaciones con los contextos en que se produjeron.

Guber (2005) denomina “*perspectiva del actor*” al universo de referencia compartido que subyace y articula el conjunto de prácticas, nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales.

No debe entenderse que la perspectiva del actor está subsumida exclusivamente en el plano simbólico y en el nivel subjetivo de la acción, puesto que se toma la acción en su totalidad, es decir, considerando el significado como parte de las relaciones sociales.

Los significados se organizan según el marco de referencia común a un determinado grupo social. Esto no significa que la perspectiva del actor será un marco unívoco igualmente compartido y apropiado por todos, pero sí que determina el universo social y culturalmente posible, así como las acciones y nociones que estarán referidas y enmarcadas en el.

La nómina de entrevistados comprende:

- ✓ Funcionarios de la ex DINEA
 - Héctor Perillo, Director de DINEA entre 1989 y 1992, ex docente de CENS y CENT y actual rector del IFTS (antes CENT) N° 4;

- Juan Carlos Roisecco, Director de DINEA entre 1983 y 1989 y, al momento de la entrevista, Director de Formación Técnica Superior de la CABA y
 - José Azerrat, primer supervisor general de DINEA, ex docente de adultos y, al ser entrevistado, supervisor de educación media del GCBA y docente del IFTS N° 4.
 - Germán Iglesias, supervisor de DINEA y, a partir de la transferencia a la Ciudad de Buenos Aires, supervisor de Educación de Adultos y posteriormente de la Dirección de Formación Técnica Superior GCBA.
 - Mario Orlando, supervisor de DINEA y ex Director de Educación de Adultos de la CABA; en la actualidad supervisor de la Dirección de Formación Técnica Superior GCBA.
- ✓ Dirigentes gremiales
- Dr. Enrique Bonomi, ex secretario de cultura del Sindicato Unido Petroleros del Estado (SUPE).
 - Eduardo López, ex secretario de prensa y cultura del Sindicato del Seguro de la República Argentina
 - Roberto Serrao, secretario de cultura del Sindicato de Empleados de Comercio y Director del Centro de Formación Profesional N° 10, Ministerio de Educación de la CABA
- ✓ Rectores de CENT
- Eduardo Acosta Miguens, ex docente y actual rector IFTS (antes CENT) N° 5
 - Ricardo Bosco, ex secretario académico y actual rector IFTS (antes CENT) N° 8. Ex Secretario Académico de la Universidad Tecnológica Nacional.
 - Daniel Filmus. Ex docente de CENS y ex rector del CENT N° 2 (actual IFTS 1) entre 1983 y 1989; ex Secretario de Educación del GCBA y ex Ministro de Educación de la Nación. Actual Senador Nacional
 - María Gloria Duarte. Ex docente y actual rectora del IFTS (antes CENT) N° 9.
 - Mabel Hoyos, rectora del IFTS (antes CENT) N° 7 desde el año 1989 y docente del mismo instituto entre 1985 y 1989.
 - Nelda Kömkle, ex docente y actual rectora IFTS (antes CENT) N° 1.

- Ignacio Páez Mañá, ex docente de CENS y ex rector del CENT (actual IFTS) N° 1 entre 1983 y 1990
- Julio Trillo, ex docente y ex rector del CENT (actual IFTS) N° 3 (anteriormente 15). Ex instructor de la escuela de Formación Sindical SUPE

3. *Relevamiento y análisis de información referida a la evolución de la actividad sindical en nuestro país*

En particular se indagó en aquellas organizaciones gremiales involucradas directamente por convenio con las instituciones objeto de la investigación, de modo de analizar la relación situada entre el estado y los sindicatos en educación.

2. Marco referencial.

Elementos centrales para el análisis de los CENT

El estudio se orientó al análisis de los CENT como expresión de una política pública focalizada de educación de adultos, como un recorte del papel del Estado en la educación.

Una política pública es el conjunto de tomas de posición -tácitas o explícitas- de diferentes agencias e instancias del aparato estatal que expresan una determinada modalidad de intervención del Estado, en relación con una cuestión que despierta la atención, interés o movilización de actores de la sociedad civil (Oszlak y O'Donnell, 1982).

Es la expresión del Estado en movimiento; representa una toma de posición del propio Estado frente a una determinada "cuestión" socialmente problematizada, como parte de un proceso social más abarcativo, que incluye a una multiplicidad de actores sociales -clases o fracciones de clase, movimientos sociales, organizaciones e individuos estratégicamente ubicados respecto a esa cuestión- además de los aparatos del Estado, todos los cuales toman posición en torno al problema motivo de esa determinada política pública (Twaites Rey, 2005; Oszlak, 1980).

En esa línea pueden entenderse los CENT como una política pública focalizada, en el sentido que el Estado dirige recursos públicos hacia un grupo específico de la población -trabajadores adultos sindicalizados en actividad- para lograr ciertos objetivos de política educativa.

La focalización -uno de los conceptos estelares del paradigma de formulación de la política social compensatoria en el modelo neoliberal-, según Brodershon (1999, citado en Costa, 2009), es estrictamente una modalidad de intervención pública que procura asegurar que un programa /proyecto provea la satisfacción requerida exclusivamente a una determinada población objetivo.

De acuerdo con esta conceptualización una política focalizada permite identificar con la mayor precisión posible a los beneficiarios potenciales, diseñando el programa de actuación con el objetivo de asegurar un impacto elevado sobre los grupos seleccionados (Franco, 2001, citado en Costa, 2009).

El desarrollo de la focalización en las reformas de segunda generación de los '90 se basa en la utilización de conceptos como eficacia, eficiencia y racionalidad y se asocia con el objetivo de conseguir un uso más eficiente de los escasos recursos existentes (Costa, 2009).

Los partidarios de la focalización afirman que es una estrategia con menores costos que las políticas de tipo universal y que, además,

permite llegar con mayor eficacia y pertinencia a los sectores más necesitados de la sociedad.

Se trata, ciertamente, de un concepto controversial; la focalización se funda en una concepción del estado basada en su subsidiariedad: el gasto público debe dirigirse a la población en comprobada situación de pobreza y necesidad, mientras que el mercado será la vía para distribuir los recursos del resto de la población.

El concepto de desarrollo social, en este contexto, es sustituido por el de compensación social y, de este modo, la política social pierde su función integradora para convertirse en una actividad fundamentalmente asistencial, subsidiaria con respecto a los servicios ofrecidos por el mercado (Bonal y Tarabini, 2003).

En el caso de los CENT se trata de una acción dirigida inicialmente a un grupo poblacional específico: trabajadores adultos sindicalizados con desempeño en el circuito formal de la economía en una actividad particular relacionada con la oferta académica.

Se plantea el interrogante de si corresponde denominar política focalizada de educación de adultos a esta acción que tiene por destinatario un universo para el que no existió con anterioridad una oferta académica específica, es decir, que nunca fue incluido o que fue sistemáticamente expulsado del nivel superior del sistema educativo, o bien debe considerársela como formando parte del conjunto más amplio de la política educativa.

Resulta fértil para dirimir esta cuestión recurrir al concepto de demanda potencial de educación (Sirvent et al, 2006) que:

“refiere al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, que pueden o no concretarse a través de la inserción en alguna de las ofertas existentes. En términos operativos, se identifica a partir de datos cuantitativos referidos al nivel educativo alcanzado por la población según el Censo Nacional de Población y Vivienda (Indec)”.

Partimos del supuesto que, en sus inicios, la propuesta formativa de la DINEA estaba dirigida específicamente a un universo poblacional particular y que, parafraseando a Postman (1999)¹⁰, *creó el sujeto “adultos trabajadores sindicalizados en actividad” de una política focalizada.*

No obstante, circunscribir la focalización de esta política educativa a la categoría sector poblacional y/o a la función de compensación, peyoriza lo distintivo de la propuesta académica de los CENT que, se trata más

¹⁰ “Lo que hace que las escuelas sean públicas no es tanto que las escuelas tengan objetivos comunes como que los tengan sus alumno (...) la educación pública no sirve a un público, sino que lo crea”.

adelante, radica en la articulación con diversas entidades convenientes –particularmente sindicales-, en la adscripción a una condición de actividad y en la modalidad de gestión de los establecimientos. En este caso el concepto de focalización cobra un nuevo sentido alejado de la perspectiva neoliberal.

Se consideró además la experiencia CENT como vector de análisis de la articulación en el plano educativo entre el Estado y las organizaciones gremiales de trabajadores.

En ese sentido, Filmus (1992) advierte acerca de la ausencia de estudios específicos sobre la vinculación del movimiento obrero y la educación, tanto desde el campo educativo como desde el sindicalismo. Resulta llamativo, sostiene, que el movimiento de educación popular surgido en América Latina no rescate suficientemente las experiencias del movimiento obrero organizado, del mismo modo que no hayan puesto su mirada en el aspecto educativo los que han investigado el sindicalismo y que, hasta los mismos sindicatos, tampoco se hayan encargado de indagar y valorizar sus propias acciones educativas.

En la misma dirección Carlos Nuñez (1982), citado en Filmus (1992) afirma:

"La educación popular encuentra sus primeras raíces en la práctica educativa del movimiento obrero y popular latinoamericano, cuyos esfuerzos de autoeducación prefiguraron o anticiparon problemas y respuestas relativamente similares a las que hoy confronta el movimiento de educación popular, este movimiento ha priorizado siempre el trabajo con otros sectores sociales (campesinado, marginados urbanos, subproletariado, etc.) e incluye en pocas ocasiones las experiencias de educación sindical como una modalidad propia de la educación popular".

Más cercano en el tiempo, un artículo de Kremenchutzky (2005) en el que releva trabajos sobre educación, trabajo e inserción social organizados o ejecutados por diferentes ministerios (en muchos casos evaluaciones de programas públicos financiados por organismos de crédito), fundaciones, universidades y/o centros de investigación; identifica a la formación para el trabajo desarrollada por sindicatos como un área vacante o escasamente explorada.

En este capítulo se formulan algunas precisiones útiles para enmarcar el planteo inicial de los CENT, en particular acerca de la pedagogía de la liberación que pregnó la renovación de la educación de adultos y de la retórica del capital humano que hegemonizó el campo educativo, así como de los conceptos de educación y de trabajo y de la relación entre ambos.

2.1. La perspectiva crítica en la Educación de Adultos

En 1994 Lidia Rodríguez advertía acerca de la dificultad para delimitar la educación de adultos como objeto de estudio, debido a la amplitud y vaguedad del concepto que ha tenido diferentes connotaciones a lo largo de la historia y que agrupa prácticas diversas sustentadas en criterios disímiles.

Por ejemplo, si el criterio de agrupamiento es la modalidad, se habla de educación básica, alfabetización, educación comunitaria, etc.; si se agrupa según los destinatarios, entonces es educación de indígenas, inmigrantes, obreros, mujeres y; en ocasiones se llega a identificar a la educación de adultos con la educación no formal en general.

En la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Hamburgo, 1997) en una definición amplia y abarcativa, se entiende por educación de adultos:

"Al conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica". (Unesco, 1997).

En sus orígenes -desde la ley 1420 (1884)- la educación de adultos fue concebida como un aspecto marginal del sistema educativo nacional. Con el mismo modelo que se fue consolidando en la Escuela Normal de Paraná y bajo el supuesto (o la ilusión) de que la instrucción primaria integraría a la totalidad de la población y que en ese caso la atención de los adultos no alfabetizados (sobre todo la población inmigrante) perdería sentido, se planteó una estrategia de coyuntura destinada a desaparecer de un modo natural a medida que las poblaciones en edad de hacerlo concurrían a la escuela, que terminó convirtiéndose en un problema de estructura (Pineau, 2004; Roitenburd, 2002).

García Huidobro señala que, a diferencia de los países centrales en donde la educación de adultos aparece como respuesta a profundas transformaciones culturales que hacen insuficiente u obsoleto el conocimiento transmitido a través del sistema escolar, en América Latina *"se define por relación con la pobreza. Se trata de una educación enfrentada a sectores pobres que son analfabetos o tuvieron un acceso muy limitado a la escuela"* (1985).

En ese sentido, para Lidia Rodríguez (1996) la educación de adultos que se fue constituyendo como hegemónica a lo largo del siglo XX:

“Es un derivado necesario de un sistema escolar incapaz de completar el proyecto fundacional de ‘civilizar’ a los hijos de gauchos, inmigrantes, ‘cabecitas’, obreros, marginados, aborígenes; es un espacio de cierre del discurso que no abandona (ni perdona) a los que desertan, repiten y no pueden o se resisten a ser incorporados a la cultura escolar moderna y los transforma en ‘adultos’ y ‘analfabetos’”.

Roitenburd (2002) sostiene que “desde los orígenes del sistema (la educación de adultos) alude a una población en mayor o menor medida carenciada, demandante de una acción compensatoria de la desigualdad para insertarse tanto en la producción como en el ejercicio de una ciudadanía participativa”.

En esa dirección, para García Huidobro (1994) la educación de adultos, además de un intento por compensar el déficit que produce el Sistema Educativo, constituye una herramienta para incorporar a los sectores populares como consumidores de la sociedad capitalista.

Se pueden identificar, siguiendo a Rodríguez (1996) dos momentos a lo largo del siglo pasado de consolidación de ese discurso hegemónico: el primero, en la segunda década del siglo, cuando se empiezan a evidenciar las limitaciones del sistema escolar infantil para garantizar el mandato civilizador y el segundo, que resignifica el mandato fundacional “en el marco de la promesa desarrollista” entre 1955 y 1976.

En el primer caso, en el año 1922, el Consejo Nacional de Educación dicta una nueva reglamentación para la Educación de Adultos, estableciendo tres tipos de escuelas¹¹, con lo cual el estado asume el papel central de prestador y regulador, creando un subsistema que incorpora de manera parcial las demandas respecto de la formación para el trabajo y la flexibilización curricular y, en paralelo, produce la desaparición o el debilitamiento de multiplicidad de experiencias y discursos que la sociedad civil había sido capaz de generar.

Respecto del segundo momento Rodríguez (1996) señala:

“La identidad entonces consolidada, no tendrá fisuras importantes sino hasta fines de los años 50. La Pedagogía de la Liberación y la Educación Popular, especialmente la figura de Paulo Freire, marcarán un nuevo punto de inflexión en la historia de la

¹¹ - Escuelas primarias, correspondientes a las tres primeras secciones del ciclo de las diurnas; superiores, correspondientes a cuatro o cinco secciones de las mismas escuelas; y complementarias, donde se enseñaba: aritmética comercial, cocina, corte y confección, dactilografía, dibujo industrial, geografía, economía argentina, historia argentina, idioma nacional (correspondencia comercial), idiomas, labores, música (canto coral), taquigrafía y teneduría de libros –en la actualidad cursos especiales de las escuelas primarias de adultos

modalidad. Los principales elementos de esas nuevas Pedagogías, habían estado presentes en la sociedad argentina hacia fines del siglo pasado”.

El testimonio de Sirvent (2004) grafica de un modo elocuente este momento:

“En mi caso personal y en el de muchos colegas, iniciamos trabajando en educación popular de jóvenes y adultos desde los principios de los años 1960, cuando la educación popular en Argentina entraba a jugar claramente como soporte de la construcción del conocimiento necesario para la elaboración de un proyecto popular del sujeto histórico del cambio social, que para muchos de nosotros era la clase obrera organizada en las zonas urbanas”.

El movimiento de la Pedagogía de la Liberación tuvo en Paulo Freire a la figura de mayor influencia en el campo de la educación popular de adultos¹².

A partir de la construcción de un nuevo sujeto pedagógico -el oprimido-reconfigura el discurso educativo en su conjunto.

Según Tadeu da Silva (1999), clave en la configuración de una pedagogía liberadora es el concepto de "educación bancaria", que sintetiza la crítica de Freire al curriculum tradicional concebido sobre la base de una visión epistemológica que concibe el conocimiento constituido de informaciones y de hechos a ser simplemente transferidos del profesor al alumno. De allí la analogía con el depósito bancario. En esta concepción de educación, el educador ejerce siempre un papel activo, y el educando una recepción pasiva.

Como alternativa Freire le opone el concepto de "educación problematizadora" que supone una comprensión diferente de lo que significa conocer: el conocimiento es siempre conocimiento de alguna cosa, luego, no existe escisión entre el acto de conocer y aquello que se conoce.

El conocimiento es siempre intencionado, en el sentido de que está siempre dirigido a alguna cosa. El acto de conocer no es para Freire, un acto individual. Conocer implica intersubjetividad mediada por los objetos a ser conocidos. Es a través de esa intercomunicación que los hombres se educan mutuamente intermediados por el mundo cognoscible. El acto pedagógico resulta entonces dialógico.

¹² A partir de sus obras iniciales *Educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del oprimido* (1970), este último es el que en verdad lo hace conocido y reconocido internacionalmente. El primero está relacionado al pensamiento de la llamada "ideología del desarrollo" que caracterizaba el pensamiento de izquierda de la época. En el segundo el concepto de desarrollo es reemplazado por el de revolución (Tadeu da Silva, 1999).

En la perspectiva de la educación problematizadora, todos los sujetos están activamente envueltos en el acto de conocimiento. El mundo -objeto a ser conocido- no es simplemente comunicado, el acto pedagógico no consiste simplemente en comunicar el mundo, sino que educador y educandos crean dialógicamente un conocimiento del mundo.

En esta perspectiva es la propia experiencia de los educandos, la fuente primaria de búsqueda de los "*temas significativos*" o "*temas generadores*" que van a constituir el "*contenido programático*" de la educación de adultos.

Otro de los elementos que tiene implicancias curriculares es la concepción de cultura -que no hace una distinción entre cultura erudita y cultura popular-. como resultado de cualquier trabajo humano. En ese sentido, tiene más sentido hablar de "*culturas*".

De estos planteamientos surgieron algunos "*principios*" que pregnaron la práctica de la educación de adultos del período como proceso de concienciación: la alfabetización -y la educación en sentido amplio- como crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado; el respeto a los saberes y a la autonomía del ser de los educandos como organizadores del currículo y la praxis como método, como inquebrantable unión entre acción y reflexión

Ejes centrales de política educativa de este segundo momento son la primera Campaña Nacional de Alfabetización (1965)¹³ y la creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) en 1968, hitos en la construcción de la especificidad y el impulso del subsistema de educación de adultos estatal.

Lidia Rodríguez (1996) destaca el impacto de estos lineamientos:

“En múltiples y dispersos espacios de la cotidianeidad del enseñar y aprender de los sectores populares, nacen los gérmenes de lo que se va a ir consolidando como la pedagogía de la liberación. La ilusión desarrollista, en contacto con la complejidad y riqueza cultural de los grupos populares en la Argentina de los 60, se va transformando en la esperanza freireana. Esa línea va a orientar el accionar de la gestión de la DINEA”

La política educativa de la DINEA de los ‘70 se funda en la noción de educación permanente frente a los requerimientos educativos de un nuevo escenario y las limitaciones de la educación tradicional:

¹³ El Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos, inscripto en la Campaña Universal aprobada por Resolución de las Naciones Unidas en 1963 y auspiciada por UNESCO, aprovechó -adecuándolos a las necesidades de los alumnos adultos- los recursos de infraestructura y docente del sistema educativo con una organización curricular flexible.

“Si la dinámica del mundo actual requiere un continuo enriquecimiento cultural del hombre, la respuesta es esencialmente educativa. Pero no será ya la educación tradicional quien la proporcione (...) Concebida para una sociedad de escaso dinamismo, poco ofrece al mundo mutable de nuestros días (...) La realización del hombre de hoy es la resultante de un perfeccionamiento integral y sin solución de continuidad de la persona humana, desde su nacimiento hasta su muerte”¹⁴

El concepto de educación permanente que sostiene la DINEA en esta época –en el que coexisten la reivindicación del adulto como sujeto de derecho a la educación con una visión del adulto como recurso humano y sujeto del desarrollo nacional- interpela la concepción del hombre, de la sociedad y de la política, a la vez que pone en cuestión, tanto los objetivos, como los contenidos y la estructura de los sistemas educativos: *“(...)La educación de adultos es llamada hoy a ocuparse de la movilización de todos los hombres activos en el campo de la producción con vistas a convertirlos en recursos humanos eficientes en el proceso de desarrollo nacional”¹⁵*

Resulta interesante, por lo disruptivo con los lineamientos tradicionales, el intento por romper –en el plano discursivo al menos- con el carácter “reparatorio” tradicionalmente asignado a la educación de adultos: *“La tarea de la educación de adultos no se basa hoy en la corrección de los defectos de la instrucción escolar”¹⁶.*

Un concepto clave en la concepción de educación de adultos de DINEA – y de fuerte impacto en la formulación de los CENS y los CENT- es el de integralidad que supone que:

“Para su realización como persona y como integrante de una comunidad, el hombre necesita de la formación cultural y de la capacitación profesional (...) el desfase o la exclusión de uno de ellos deteriora la integralidad formativa, indispensable para que el hombre entienda el contexto y participe eficiente, libre y responsablemente en su dinámica”¹⁷

Pueden enmarcarse también en estos conceptos de integralidad y educación permanente los cursos técnicos de formación profesional para adultos de carácter terminal que, además de otras acciones –bajo modalidades no formales o informales- fue desarrollando el Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (CONET) a comienzos de los ’70.

Estaban por un parte, los Cursos de Formación de Adultos, de Formación de Adolescentes, de Formación de la Mujer, de Formación Especial y de Formación Permanente destinados a egresados del ciclo

¹⁴ DINEA (1971) Fundamentos y alcances de la educación del adulto en la Argentina. MCyE

¹⁵ Ídem anterior

¹⁶ Ídem anterior

¹⁷ Ídem anterior

básico, que duraban un año y formaban auxiliares técnicos y, por otra, los Cursos de Formación de Operarios y los Cursos a Término, de capacitación a jóvenes y adultos (que acreditaran estudios primarios) que trabajaban, que duraban dos años y otorgaban distintos certificados de aptitud (Pineau, 1997).

El mismo Pineau (1997) afirma que el desarrollismo tecnocrático con resabios espiritualistas que orientó la educación técnica en este período -que bien puede extenderse a la formación para el trabajo en jóvenes y adultos- interpelaba al alumno en tanto mano de obra portadora de capital humano.

A la luz de este planteo es posible comprender el concepto de integralidad -en el sentido espiritualista de formación integral de la persona- como fantasía de completud, a partir de la necesidad de vincular educación y mundo laboral como condición de posibilidad de desarrollo del espíritu por medio del trabajo.

Bajo esta impronta fueron creados los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) por Resolución Ministerial 1316 (del 27 de julio de 1970) en carácter de microexperiencia y con el objeto de promover la educación del adulto replanteando el modelo tradicional vigente en el nivel medio.

Germán Iglesias, ex supervisor de DINEA, recrea en su testimonio ese inicio:

“Esto lo empezaron Mario Salvador Sarubbi y Jorge María Ramallo con los CENS y José Oscar ‘Pepe’ Azerrat, que fue el primer supervisor general de DINEA. Históricamente, todo empezó en 1964, con la Creación de la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar que estuvo a cargo de la Profesora Adriana Bo. En ese año se lanzó la primera Campaña de Alfabetización con el auspicio de la OEA. Luego, en 1968 la Comisión se transforma en la DINEA, de la que se hace cargo Ramallo como Director Nacional y Sarubbi como Coordinador General. Se firma entonces el convenio con la OEA, que en agosto de 1970, dio origen a los CENS. Ramallo hizo la Campaña de Alfabetización en 1965 (que la empezó la Profesora Bo) y en el ‘70 se firmó un convenio de cooperación entre la OEA y el Ministerio de Educación y surgieron los CENS”.

Al igual que otros centros educativos destinados a atender problemáticas específicas¹⁸, los CENS son resultado de las orientaciones del Programa Regional de Desarrollo Educativo impulsado por la OEA y el Ministerio de Educación en el marco del Plan Experimental Multinacional de Educación del Adulto.

¹⁸ Centros Educativos Comunitarios de Escolaridad Primaria y Capacitación Laboral en Núcleos Carenciados; Centros Educativos Móviles de Promoción Profesional Popular y; Centros Educativos para Aborígenes

En estas orientaciones se patentiza un signo de la época, la convergencia del discurso desarrollista con una retórica de matriz crítica: “*significantes como eficiencia y modernización convivían, a veces de modo ambiguo, con los extraídos de constelaciones críticas en torno a la reforma educativa, centrada en el estímulo a la formación general y la promoción de la autonomía de los alumnos*” (Roitenburd, 2005).

Inicialmente funcionaron en fábricas y sindicatos y estaban dirigidos a adultos mayores de 21 años que acreditaban estudios primarios completos y desarrollaban alguna actividad laboral.

El plan de estudios se elaboró en correspondencia con aquellas estrategias adoptadas por la DINEA de flexibilización del modelo escolar orientadas a atender las particularidades educativas de los adultos.

En el Plan Experimental Multinacional de Educación de Adultos. Programación de Actividades (Pág. 6), citado por Filmus (1992), puede leerse:

- ✓ *División del Nivel Secundario en tres ciclos*
- ✓ *Transformación de las escuelas para adultos en complejos funcionales educativos*
- ✓ *Supresión de materias y asignaturas y su reemplazo por áreas de conocimientos.*
- ✓ *Libertad del docente para distribuir los contenidos mínimos en los tres ciclos, conforme a la naturaleza, capacidad y características del grupo.*
- ✓ *Períodos lectivos adaptados a la velocidad de aprendizaje del alumno.*
- ✓ *Supresión del examen como medio de comprobación del aprendizaje y su reemplazo de los exámenes por un sistema de evaluación conceptual y por una prueba de aprovechamiento.*
- ✓ *Asistencia educativa permanente para la formación del personal docente especializado.*

Sostiene Roitenburd (2005) que el Plan de estudios de los comienzos apuntaba a ciertos nudos problemáticos en el sentido de una flexibilización, haciendo referencia a la adecuación de los tiempos a las necesidades de los alumnos; a la aplicación de estrategias destinadas a atender las causas de ausentismo; a promover la participación docente en la programación y actualización de contenidos; y, de un modo especial, a superar la transmisión fragmentada de conocimientos a través de la articulación de asignaturas afines en áreas.

A partir de 1973 la educación de adultos adquirió relevancia en el marco de la gestión de la DINEA del gobierno democrático que se embarcó en la renovación del subsistema con una orientación freireana.

Filmus (1992) señala, respecto de los primeros 18 meses del gobierno peronista asumido en 1973, que la priorización de la política transformadora de la educación de adultos enmarcada en el proceso de “*liberación nacional*” se expresó en tres líneas de política:

- i. vinculación de los contenidos curriculares de las asignaturas con la realidad económica y social del país;
- ii. rápida expansión de la experiencia expresada en la creación de numerosos servicios educativos, y
- iii. priorización del trabajo conjunto con las organizaciones de trabajadores y otras organizaciones populares.

Esta orientación, que se fue desvirtuando paulatinamente, fue duramente reprimida por la dictadura instaurada en 1976. Desde la perspectiva de Filmus (1992):

“(...) Sin la participación institucional de las entidades convenientes en la dirección de la experiencia, sin el necesario aporte de la investigación y evaluación permanente, y quedando solo bajo el control directo de los funcionarios técnicos de los organismos educativos, el proyecto fue dejando de lado los aspectos innovadores y flexibles que adecuaban la enseñanza media a las necesidades propias de los adultos trabajadores, y se fue haciendo rígido en la medida en que se asemejó cada vez más a un ‘nivel medio tradicional, con escasa especialización profesional y menor duración’. Y es por eso que, en la realidad, en lugar de áreas de conocimiento se estructuraron materias; la libertad del docente de distribuir los contenidos dejó lugar al programa oficial, a cumplir por asignatura y por ciclo; se formalizaron los períodos lectivos y los horarios de clase, se instalaron los clásicos exámenes de evaluación, los docentes nunca recibieron la especialización prometida en la problemática del adulto, etc. Es probable que en “premio” a esta formalización de la enseñanza se haya reglamentado posteriormente el libre acceso a los niveles superiores para los egresados de los CENS”.

Los CENT fueron pergeñados en las postrimerías de la última dictadura militar como una continuidad de los CENS, según se desprende de las estrategias de la DINEA:

“Transformación de los clásicos Institutos Superiores en Complejos Funcionales Educativos, como alternativa al enfoque tradicional en materia de educación de adultos (...) utilización de aquellos lugares que responden a la vida cotidiana del adulto tales como fábricas,

*empresas, sedes gremiales y sindicatos, municipalidades, sociedades de fomento, etc. (...) creación de un complejo educativo que acople a la función de producción, la formación y la investigación”.*¹⁹

Como elementos innovadores -en dirección de una resignificación del mandato hegemónico de la educación de adultos- pueden señalarse: la estructuración de los planes de estudio en ciclos para cada modalidad con flexibilidad basada en el perfil profesional de cada uno de los casos y en las necesidades laborales; los conocimientos previos del alumno como punto de partida del proceso de aprendizaje; libertad de cátedra de los docentes para distribuir los contenidos mínimos según las características del grupo; horarios adecuados a las necesidades y actividades de los alumnos.

2.2. La teoría del capital humano

La idea de “*capital humano*” surge antes de la década del cincuenta (Frigotto, 1988) pero tuvo su impulso durante la década del sesenta²⁰.

La expresión -acuñada por Jacob Mincer- fue desarrollada principalmente por Gary Becker en el libro *Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* publicado en 1964.

Esta primera versión de la teoría del capital humano percibe a los recursos que se destinan a la educación como una forma de inversión que rendirá una corriente de beneficios en el futuro para la sociedad en términos de una mayor productividad de los trabajadores educados (Morduchowicz, 2004).

Se define esquemáticamente, como el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos. La noción de capital expresa la idea de un stock inmaterial imputado a una persona que puede ser acumulado y usado.

En esencia, la idea básica consiste en considerar a la educación y la formación como inversiones que realizan individuos racionales con el fin de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos.

En este sentido se trata de una opción individual, una inversión que se puede evaluar a partir de la diferencia entre gastos iniciales -de educación y de productividad, es decir, el salario que recibiría si estuviera en actividad- y sus rentas futuras actualizadas que, se

¹⁹ Resolución Ministerial 425/83 Ministerio de Educación. Anexo 1

²⁰ Uno de los trabajos precursores -*Investment in Human Capital*, de Theodore Schultz- es de 1961

supone, a partir de la formación que reciba serán más elevadas que los salarios actuales.

La teoría del capital humano distingue dos formas posibles de formación: una general, adquirida en el sistema educativo y transferible al conjunto del mercado de trabajo incrementando la productividad media y marginal en la economía y otra específica, adquirida en el seno de una unidad de producción o de servicio, le permite desarrollar al trabajador su productividad casi con exclusividad al interior de la empresa.

El desarrollo de la teoría del capital humano, su versión más reciente, introduce en la explicación de ciertos fenómenos macroeconómicos como, por ejemplo, el crecimiento del ingreso nacional, además de capital y trabajo, un tercer factor: el conocimiento, las competencias y otros atributos que poseen los individuos y que resultan relevantes a la actividad económica (OCDE, 1998, citado en Morduchowicz, 2004).

En un escenario signado por el avance tecnológico, el conocimiento se transforma en el principal factor de productividad. El concepto de “economía basada en el conocimiento” sintetiza la dependencia de los países respecto de la producción, distribución y uso del conocimiento corporizado en seres humanos como *capital humano* y en tecnología (OCDE, 1996, citado en Morduchowicz, 2004)

Acerca de la actualidad y de la influencia de la teoría del capital humano en el discurso oficial y en la mentalidad de gobierno dominante, sostiene Graizer (2008):

“Resulta difícil encontrar posiciones públicas que discutan la rentabilidad positiva de la inversión en educación a nivel individual y agregada para las naciones, la correlación positiva entre mayores niveles de educación formal (con la adenda de la calidad) y desarrollo económico, entre educación y empleabilidad”.

Pese a su influencia decisiva en el discurso pedagógico hegemónico de las últimas décadas y a su vigencia en la actualidad²¹, se trata, de un concepto pobre, reduccionista, que se basa centralmente en la hipótesis según la cual la educación es el factor causal para la empleabilidad de las personas y el desarrollo económico de las sociedades. Es decir, la educación sería responsable de la productividad y de la creación de riqueza y el trabajador responsable por su propia empleabilidad.

²¹ “Estos postulados pueden encontrarse, como nuevas versiones en relación con significados aparentemente novedosos, en la nueva legislación educativa que reemplaza a la consagrada en la década del 90 (Ley de Educación Técnico Profesional, 26.058 y las resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) que se derivan de ésta, Ley de Educación Nacional, 26.206). También se los puede encontrar en la prensa planteando la necesidad de “recursos humanos” capacitados para las empresas que no encuentran el personal que requieren. Así también, organismos internacionales promueven y financian programas sostenidos en tales postulados” (Graizer, 2008)

De este modo, no solo desconoce el carácter colectivo y crítico del proceso de acumulación de conocimiento; también de la existencia de sobrada evidencia acerca de que es la política económica la que resuelve qué y cómo se produce -además de, obviamente, quién, cómo y entre quienes se distribuye y en qué proporciones se apropian de la riqueza generada por el esfuerzo de los trabajadores.

Fundamentalmente es un concepto perverso, porque en el marco del orden capitalista que presupone relaciones de dominación y explotación, es casi una obviedad que la productividad remite a una subordinación directa e inmediata a los intereses del capital, a la cual arrastra al sistema educativo.

En este sentido, el curriculum y los docentes son interpelados para alinearse no solo con la tecnología y los requerimientos de las empresas, sino también con los valores y actitudes promovidas por esa entelequia denominada “mercado de trabajo”.

Graizer (2008) sostiene en ese sentido que

“un derivado o corolario de las postulaciones de la teoría del capital humano, tanto de sus versiones originales como de las revistadas en los últimos años, pone el acento en la necesidad de que el sistema educativo “escuche”, “se abra”, “se oriente” a satisfacer las demandas de los sectores productivos, de modo de aumentar la eficacia y eficiencia del propio sistema educativo y luego de los sectores de la producción”.

Al respecto afirma Èliard (2002):

“Esta concepción [la de la adaptación de la Escuela al mercado de trabajo], además de ser una gansada intelectual de primer orden, ya que nadie es capaz de prever a corto, medio o largo plazo lo que reclamará el mercado, desprecia las complejas relaciones entre la institución escolar y la estructura social. [...] la incompatibilidad entre la lógica escolar de transmisión del conocimiento, que no se puede hacer más que lentamente, y la lógica empresarial de la rentabilidad a corto plazo, hace que esta presión haya desorganizado considerablemente el sistema escolar”.

Frigotto (1988) desde una perspectiva crítica sostiene que el concepto de capital humano, intentando justificar la inversión en educación para producir capacidad de trabajo y explicar tanto el aumento en la productividad -no por capital físico y trabajo- como el incremento salarial producido por la tasa de retorno de la inversión en educación, establece:

- a. *“Un equilibrio entre capital constante y capital variable (fuerza de trabajo) en la producción de valor, o sea, coloca al trabajador asalariado no como “propietario” de fuerza de trabajo adquirida por el*

capitalista, sino como propietario el mismo de un capital: la cantidad de educación o de capital humano. El salario deja de ser el precio de la fuerza de trabajo para transformarse en remuneración del capital humano adelantado por el trabajador. De esta forma se ocultan las relaciones capitalistas de producción y explotación (...) una de las funciones efectivas de la teoría del capital humano reside, no en cuanto revela sino en cuanto esconde la verdadera naturaleza de los fenómenos”.

- b. *“Una reducción de la concepción de educación en la medida en que, al enfocarlo bajo un prisma del ‘factor económico’ y no de la estructura económica social, lo educacional queda asépticamente separado de lo político, lo filosófico, lo social y lo ético”*

2.3 Acerca de la relación entre educación y trabajo.

Abunda la literatura en el ámbito local e internacional que, desde hace décadas y variadas posturas teóricas, postula relaciones entre educación y trabajo.

Interesa esta relación porque se encuentra en la base de la propuesta académica e institucional de los CENT:

- i. está dirigida a adultos en su condición de trabajadores y
- ii. es su propósito: *“...establecer una articulación entre el proceso de enseñanza y el mundo laboral, articulación que determina y que se instaure en la práctica educativa y elimina la separación entre la educación en su más amplio concepto y la formación profesional condicionada por las exigencias del mundo del trabajo y por el desarrollo de la economía”²².*

En la medida que se trata del fundamento de los CENT y por su fertilidad para el análisis de la propuesta educativa, interesa puntualizar dos perspectivas acerca de la relación entre educación y trabajo desde un abordaje crítico: una que vincula nivel educativo e inserción laboral y otra que vincula formación y trabajo desde el punto de vista del curriculum.

A los efectos de este trabajo vamos a entender a la educación como una práctica cultural, ética y política (Silber, 2007).

La educación es un proceso social que contribuye a la formación de subjetividad a partir de una acción sistemática e intencional a través de procedimientos (intervenciones didácticas) basados en vínculos específicos (relaciones político-pedagógicas) entre sujetos

²² Anexo I RM 425/83 Fundamentación.

históricamente situados (educador y educando) cuyo resultado es la formación.

Formación, siguiendo a Ferry (1997), consiste en adquirir cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. De este modo, la formación excede la escolarización y es completamente diferente a la enseñanza y el aprendizaje soportes de la formación.

Podemos decir que uno se forma a si mismo aunque con mediaciones y dispositivos, como la escuela o el curriculum, y soportes, como la enseñanza y el aprendizaje.

En definitiva, formarse es ponerse en forma y consiste en encontrar formas de cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo.

El trabajo es, afirma Méda (2007), *“el fundamento del orden social y determina ampliamente el lugar de los individuos en la sociedad. Es el principal medio de subsistencia y ocupa una parte esencial de la vida de los individuos. Trabajar es una norma, un hecho social total”*.

El mismo autor alerta sobre la complejidad del concepto y las dificultades –por las múltiples contradicciones que lleva implícita– intentar una definición:

“Hoy vivimos con un concepto del trabajo que es un conglomerado, el producto de la yuxtaposición y del agrupamiento no repensado de tres dimensiones del trabajo: el trabajo como factor de producción, como esencia del hombre y como sistema de distribución de los ingresos, de los derechos y de las protecciones”. (Méda, 2007).

En la misma dirección Pineau (1991), retomando a Manacorda (1979) y Frigotto (1987), distingue dos dimensiones del trabajo: una que refiere a su dimensión *“alienada y alienante”* y otra que alude a la centralidad en la constitución subjetiva del hombre.

Por una parte, afirma Pineau (1991) *“es el elemento de explotación por excelencia, donde se produce la separación entre concepción y ejecución, entre fuerza de trabajo y medios de producción, entre el obrero y el producto, entre el sujeto y el objeto. Es el elemento central de la producción de plusvalía. El trabajo es comprendido en función de los intereses de las clases dominantes”*.

En simultáneo el trabajo es *“el elemento central del hombre, el medio por el cual el hombre se hace hombre y logra su máxima expresión; el trabajo como la esencia del hombre, como la modificación de la materia por este para su desarrollo pleno y armónico. Se intenta comprender el trabajo en función de los intereses de las clases dominadas”*.

En este sentido, el trabajo es la actividad humana que proporciona al hombre su subsistencia, actividad que realiza transformando a la naturaleza y a sí mismo. En palabras de Neffa (2003) es:

“un conjunto coherente de operaciones humanas que se llevan a cabo sobre la materia o sobre bienes inmateriales como la información, con el apoyo de herramientas y diversos medios de trabajo, utilizando ciertas técnicas que se orientan a producir los medios materiales y servicios necesarios a la existencia humana (...) es un valor que permanece y se transforma a impulsos de la dinámica social, lejos de los determinismos. Su lugar en cada momento histórico y en cada sociedad es función del grado de conciencia de los trabajadores, del desarrollo de las capacidades productivas de una sociedad, responde a relaciones de poder entre actores sociales y a los respectivos proyectos de sociedad que de ellas surgen”.

2.3.1. Nivel educativo e inserción laboral.

Es posible formular la relación entre nivel educativo e inserción laboral en términos de la siguiente ecuación: a mayor escolaridad menor desempleo y mejor calidad de los empleos ocupados; de lo que se podría desprender que la educación constituye una condición necesaria para una mejor incorporación en el empleo.

Víctor Tokman, analizando la relación entre educación y mercado de trabajo urbano para la década 1990-2000, sostiene que los más educados están menos afectados por el desempleo y se defienden mejor en periodos de deterioro del mercado de trabajo.

La educación se asocia también de manera positiva con la calidad de la inserción laboral: a más años de escolaridad, menor es la proporción de ocupados en el sector informal, de los sin protección y de los que perciben salarios más bajos.

Ibarrola (2004) afirma que la educación se constituye en una variable capaz de determinar o por lo menos de propiciar a escala personal, el acceso y mejor desempeño en el trabajo, mejores posiciones laborales e ingresos percibidos, con lo que implica en cuanto a identidad personal e inserción social y, a escala social mejores condiciones de trabajo e incremento de la productividad, del desarrollo económico y del nivel de bienestar.

No obstante, no se trata de una relación lineal sino sujeta a fluctuaciones y condicionada histórica, social y geográficamente. Para Feldfeber (2009) *“La premisa de que a mayor educación mayor empleo encuentra sustento en países con estrategias de desarrollo que privilegian las industrias y los servicios de alto valor agregado, lo que permitiría absorber y demandar recursos humanos cada vez más calificados”*

En nuestro país, a pesar de que las tasas de escolarización de la población han aumentado en las últimas décadas, no se advierte un correlato lineal en el plano de la inserción laboral, especialmente de los más jóvenes que, por tratarse del universo potencial de la matrícula de los CENT, merecen una mención especial.

Por su situación de buscadores de primer empleo, los jóvenes han sido las primeras víctimas de la crisis del mercado laboral: el desempleo y el subempleo constituyen las características estructurales de su vinculación con el trabajo. Pero tal vez la característica más marcada en la relación de los jóvenes con el mercado de trabajo es la precariedad de sus inserciones laborales, aún cuando se inserten en el sector formal de la economía, suelen acceder a empleos inestables, sin protección laboral y con bajos salarios (Jacinto, 2002).

Pérez (2007) refiere la paradoja que, mientras que los jóvenes se encuentran en una situación privilegiada ante las transformaciones en el mundo de la producción, son más abiertos al cambio y tienen más años de educación que los adultos, sus tasas de desempleo llegan a triplicar a los trabajadores de mayor edad.

Vivimos una etapa de profundos y vertiginosos cambios que interpelan al sistema educativo en general y especialmente a su relación con el mundo productivo. En términos de Bourdieu (1988) atravesamos un *“desajuste estructural entre el sistema educativo y el mercado de trabajo, que promueve una desilusión colectiva, lo que repercute en la identidad social de los jóvenes”*.

No obstante, no son solo los jóvenes afectados por la reconfiguración del mercado de trabajo que, como corolario del esquema económico iniciado en los '70 y que tuvo su auge en los '90 -basado en el repliegue del Estado en la actividad productiva y de servicios, la desregulación y la apertura a la competencia extranjera- se manifiesta en nuevas demandas laborales, gran segmentación y fuerte peso de los sectores de baja productividad.

Las transformaciones más contundentes (depreciación salarial, cambio del perfil de la estructura productiva, introducción de nuevas tecnologías y formas de gestión empresarial, reforma estatal y de la legislación laboral, etc.) han introducido profundos cambios en la situación objetiva, ubicación, peso social, valoración y prestigio del trabajo, que operan en la constitución de nuevas culturas laborales y en la transformación de las identidades colectivas de distintos oficios y tareas.

Un efecto de ese proceso es el aumento del porcentaje de la población ocupada que tiene un empleo informal (como es esperable, el porcentaje de empleo informal aumenta a medida que disminuye el nivel de calificación de la tarea) y paralelamente un retroceso relativo las ramas productivas intensivas en trabajo.

Puede admitirse que la correlación (inversa) entre educación y precarización del trabajo asalariado está más definida que entre educación y desempleo abierto: a medida que aumenta la escolaridad disminuye la tasa de precarización.

Sin embargo, si bien la educación mejoraría la calidad de la inserción laboral, no evitaría su deterioro cuando empeoran las condiciones del mercado de trabajo.

Se superpone en este escenario un proceso iniciado en los '70, de devaluación de credenciales educativas y de deterioro general de las posibilidades de empleo que ha esmerilado la movilidad social ascendente, una característica de nuestra sociedad hasta no hace mucho, que ha mutado en fenómenos de "*sobre educación*" que, de alguna manera, interpelan la propuesta educativa de los CENT.

Hasta los '90 el mayor nivel educativo se asociaba, si bien no ya directamente a un ascenso, al menos a una menor probabilidad de caer en el desempleo: Más años de escolaridad atenuaban la caída del salario y del empleo. Apelando a la metáfora acuñada por Gallart (1993), se puede decir que en los '90 la educación había dejado de ser un trampolín como en los '80 para convertirse en un paracaídas que atenuaba el descenso.

En ese momento disminuye el poder diferenciador del nivel de instrucción. Lo que se denomina "*efecto fila*" ilustra el fenómeno que consiste en que en los períodos de disminución de las oportunidades ocupacionales, aquellos que tienen mayores niveles de escolaridad desplazan a los menos educados cuando compiten por obtener los mismos empleos. Como resultado se devalúan cada vez más los certificados de nivel medio en el mercado de trabajo y solo quienes poseen estudios superiores parecen conservar tasas de retorno aceptables.

Filmus (2010) sostiene que, a diferencia de la década del '90, en la que los trabajadores con menor nivel de educación formal fueron los más afectados por la destrucción de puestos de trabajo, en los últimos años este grupo de trabajadores logró incrementar su participación en el empleo de manera significativa -especialmente entre 2003 y 2004- por el desempeño que tuvo el sector de la construcción y el aumento de la demanda de mano de obra poco calificada en algunas industrias, como la textil y en el sector primario.

Entre los trabajadores con estudios terciarios o universitarios completos, la situación es bien distinta: durante los '90, pese al aumento de la desocupación general, evidenciaron las tasas de empleo más altas y las tasas de desempleo más bajas, situación que persistió y se profundizó en estos últimos años.

“Las investigaciones acerca de la calidad del empleo obtenido confirman que, también en estos últimos años, las mayores posibilidades de acceder a trabajos registrados las obtienen los trabajadores con estudios superiores (completos o incompletos). Estos estudios muestran que 2 de cada 3 puestos nuevos ocupados por los mismos, fueron trabajos en blanco, mientras que en los trabajadores de bajo nivel educativo no llegaban al 30% (Beccaria, 2007). Es importante destacar que el grupo con nivel educativo intermedio, es decir aquellos que tienen la secundaria completa o incompleta y la terciaria incompleta es el que muestra los niveles de desocupación más altos y los que menos lograron reducir las tasas de desempleo desde el 2003. Este dato exige un análisis más detallado, ya que muestra que, haber transitado más años por el sistema educativo, ya no significa necesariamente una mayor garantía a la hora de obtener empleo”. (Filmus, 2010)

No obstante, si bien resulta elocuente la devaluación de la credencial de nivel medio y, paralelamente, la elevación del piso de los requerimientos de las empresas para el acceso al empleo, no debe omitirse que el nivel educativo de la PEA crece a medida que aumenta el nivel educativo de la población general y, de esta manera, la composición de la PEA va cambiando hacia un tipo de trabajadores más calificados desde el punto de vista de las credenciales educativas a las que acceden.

Nos interesa enfatizar, como corolario de este apartado que, tal como apunta Beccaria (2010), no parece existir una relación lineal entre nivel educativo e ingreso, la educación sólo explica una parte de las diferencias de ingreso. Existen otras variables económicas y sociales asociadas no sólo al individuo, sino también al puesto de trabajo. Por ejemplo se incorporan a determinados empleos tecnologías que incrementan la productividad del trabajador sin que incremente su ingreso.

2.3.2. Formación- trabajo y curriculum.

En este plano, la relación entre educación y trabajo, lejos de ser lineal y armónica, se trata más bien de una relación relativa, compleja y conflictual, como producto del cruce de dos lógicas contrapuestas: mientras la educación se plantea equidad, homogeneidad, universalidad; el “*mundo de la producción y el trabajo*” selectividad, demandas de estratos diferenciados de la estructura productiva y ocupacional y competitividad (Riquelme, 2006).

Si bien, ambos términos se vinculan como parte de la realidad social y responsable de la reproducción de la sociedad, el discurso experto ha naturalizado la adecuación de la relación educación y trabajo desde una perspectiva de ajuste adaptativo de la educación a los requerimientos de la producción y el trabajo.

En este sentido, puede leerse en un trabajo que presenta una propuesta elaborada por expertos en formación para el trabajo de gremios pertenecientes a la CGT:

“Educar para el Trabajo, significa abandonar inicialmente el campo de los prejuicios, los preconceptos, los juicios a priori y las consideraciones teóricas. Es indispensable ubicarse directamente en el puesto de trabajo, mirar las acciones que diariamente se ejecutan y qué competencias y, eventualmente incumbencias se están poniendo en juego en cada una de ellas. Frente a la realidad que definen trabajadores y empresarios, los pedagogos deben tomar nota e imaginar cómo llevar al sistema educativo los contenidos curriculares que, en definitiva, la realidad está dictando” (Foro Sindical para la Capacitación Integral y Permanente del Trabajador; 1999).

La teoría se ha constituido en instrumento de sostenimiento del sentido común, de disciplinamiento acrítico, según las demandas del mercado de trabajo, es decir y tal como se afirma más arriba, de subordinación directa e inmediata del sistema educativo a los intereses del capital.

Gramsci explica, a través de los conceptos de sentido común y de hegemonía, como la clase dominante impone sus objetivos sin el empleo de la fuerza; su versión del mundo pasa a ser el sentido común de los grupos subordinados que, al tomar como algo dado la interpretación de cómo el mundo trabaja, los lleva a colaborar con sus opresores sin premeditación. La fuerza de la dominación tiene éxito en “naturalizar” los valores de la clase dominante de manera tal que su superioridad sea considerada obvia; se torna componente del sentido común. La supremacía de una clase social no es sólo dominación sino –en tanto hegemonía- dirección intelectual y moral, para imponerla no basta la coerción de los aparatos represivos del Estado, sino que es preciso también el consenso o consentimiento de las clases subalternas. Para el logro de esa hegemonía, es fundamental la función que desempeñan los intelectuales que, actuando como "funcionarios de la superestructura" cimentan la unidad de la estructura y la superestructura, que constituye un bloque histórico determinado, mediante la elaboración y difusión de la ideología de la clase dominante.

En este sentido, resulta clave la naturalización de un discurso de expertos:

“Ningún proceso de construcción de hegemonía política puede prescindir de una transformación radical de los significados, las categorías, los conceptos, y discursos a través de los cuales la “realidad” adquiere sentido y puede ser nombrada. La transformación del campo semántico no es solo una condición para el establecimiento de esta hegemonía, sino que es parte de la misma. Las palabras y las categorías no nombran simplemente cosas que ya existen en el mundo aunque sean cosas del mundo.

Las categorías lingüísticas, los conceptos, al restringir y limitar la esfera de lo posible, al permitir o impedir que ciertas cuestiones sean pensadas, son parte esencial de cualquier proyecto político de transformación social. En este proceso, nuevas categorías lingüísticas son creadas, al mismo tiempo que antiguos conceptos ven sus significados radicalmente transformados en otros” (Tadeu da Silva, 1997).

Retomando a Fernández Enguita (1990) se puede sostener que en la actualidad la educación prepara para el mundo del trabajo, no sólo en términos cognitivos, sino también y sobre todo, en términos de actitudes, disposiciones, formas de conducta y aceptación de las reglas dominantes. Este autor afirma que la escuela prepara directamente para el mundo de la producción:

“... resulta claro que las escuelas antecieron al capitalismo y la industria y se siguieron desarrollando con ellos por motivos ajenos a ellos (...) Sin embargo, puede afirmarse que, desde un cierto momento de despegue del capitalismo, a! que sería tan difícil como ocioso poner fecha, las necesidades de éste en términos de mano de obra han sido el factor más poderoso que ha influido en los cambios acaecidos en el sistema escolar en su conjunto y entre las cuatro paredes de la escuela”.

Las nuevas demandas al sistema educativo desde el mundo de la producción y el empleo parecen provenir de dos vertientes principales:

- i. una que refiere a los procesos productivos derivados de la globalización y los avances en la ciencia y la tecnología, que se pueden resumir en el advenimiento de la mitológica sociedad del conocimiento;
- ii. otra que hace referencia a las nuevas formas de organización del trabajo, un movimiento general, internacional del capital en la búsqueda de un nuevo modelo productivo que toma distintos nombres y muestra algunas diferencias (que no son sustantivas en lo que hace a la relación capital-trabajo) que engloba una realidad bastante amplia y ambigua: desde simple propaganda para los clientes hasta cambios sustantivos en toda la producción, con la introducción de círculos de calidad, grupos de trabajo, justo a tiempo y Kan ban, etc (Martínez, 1994)²³.

²³ Se trata, en forma sintética, de técnicas aplicadas a la producción, con base en el toyotismo: Justo a Tiempo puede resumirse en fabricar los productos estrictamente necesarios, en el momento preciso y en las cantidades debidas: “las materias primas y los productos llegan justo a tiempo, bien para la fabricación o para el servicio al cliente “;

Círculo de Calidad es un pequeño grupo de empleados que se reúnen “voluntariamente” y en forma periódica, para detectar, analizar y buscar soluciones a los problemas que se suscitan en su área de trabajo;

Kan-ban significa ‘etiqueta de instrucción’ en japonés. Su principal función es ser una orden de trabajo, es decir, un dispositivo de dirección automático que da información acerca de que se va a producir, en qué cantidad, mediante qué medios y cómo transportarlo.

Como apunta Gorz (1998) uno de los principios esenciales de esta nueva organización del trabajo es que resulta indispensable una gran proporción de autogestión obrera en el proceso de producción para obtener, a la vez, un máximo de flexibilidad, de productividad y de rapidez en la evolución de las técnicas y en el ajuste de la producción a la demanda:

“Mientras que, para el taylorismo, había que combatirlos como la fuente de todos los peligros de rebelión y de desorden, la auto-organización, el ingenio y la creatividad obreras eran, para el toyotismo, un recurso que se debía desarrollar y explotar. La dominación absoluta, totalmente represiva, de la personalidad obrera debía ser reemplazada por su movilización total. Los procedimientos operatorios inamovibles impuestos desde arriba a los operarios debían ser suprimidos en beneficio del “kaizen”, es decir, del arreglo y el mejoramiento continuo de los procedimientos por parte de los propios obreros. Solo semejante ausencia de formalización permite esa “cooperación productiva” espontánea y flexible de la que resultara la flexibilidad del proceso, la gestión óptima de los tiempos, la armonización de cada conjunto de operaciones con el que le precede y el que le sigue, en una palabra, el “kan-ban”.

En el primer caso y, en relación con los centros de formación que son objeto de nuestro interés, se genera una paradoja en el sentido de democratizar el acceso a oportunidades formativas, debido a que el desarrollo tecnológico y organizativo genera tendencias polares en el empleo de mano de obra: para una porción mayoritaria de trabajadores el mayor desarrollo tecnológico simplifica y banaliza las tareas, mientras que solo una minoría de trabajadores exige niveles crecientes de cualificación laboral.

Respecto de las nuevas formas de organización del trabajo, bajo un tinte democrático de estas técnicas absolutamente restringido, se enmascara la tendencia a mejorar la rentabilidad de la empresa y un mayor control sobre la mano de obra.²⁴

Por otra parte, pese a pretender el enriquecimiento de las tareas, en la nueva organización del trabajo permanecen las tareas "taylorizadas", elementales y parceladas, *“sólo que ahora, en el mejor de los casos, se debe rotar entre varias de ellas sin tiempo para el descanso y sin que aumente la calificación. De ningún modo parece revertirse la tendencia al aumento en la división del trabajo y la descalificación de la mano de obra”* (Martínez, 1994).

²⁴ Entre los rasgos centrales de la tendencia histórica del proceso de trabajo bajo el capitalismo - referidos a la relación capital-trabajo- debe mencionarse: aumento en la división técnica y social del trabajo; tendencia a la expropiación del saber obrero y mayor control o dominación "objetiva" de la mano de obra.

La polivalencia y la "ampliación" de tareas, parece ser más una búsqueda empresaria de imponer su arbitrariedad -eludiendo cualquier tipo de fijación de puestos de trabajo y de tareas en los convenios- que una ruptura con la fragmentación del trabajo. *“Es un mecanismo más para aumentar la carga y la intensidad del trabajo, y paralelamente reducir personal, aumentando la desocupación”* (Martínez, 1994).

No se trata solo de cambios tecnológicos, sino de un proceso social y político que, como parte del proceso de acumulación busca intensificar el trabajo y aumentar los beneficios del capital: menos trabajadores realizan más tareas.

A esto refiere la polifuncionalidad; el trabajador se encarga al mismo tiempo de diversas tareas -que no se restringen a la producción- el control, el mantenimiento, el orden, la autoresponsabilización sobre el trabajo y los productos obtenidos.

Esto significa que hay menos trabajadores siendo más productivos y por tanto más extenuados. La responsabilidad de lo producido, pasa de la empresa -dueña del producto y de los medios para realizarlo- a los trabajadores.

Gorz (1998), retomando a Coriat (1990), advierte que la cuestión es que solo la superación de las relaciones capitalistas de producción permitiría realizar el potencial liberador del postaylorismo:

“El capital no aplica ciertos principios más que a condición de haber podido precaverse de antemano contra el uso autónomo, por parte de los obreros, de las parcelas de poder que se les fueron concedidas. Tanto en el Japón como en Estados Unidos y en Europa, las empresas que adoptaron los (o algunos) principios de la lean production (producción aligerada) no contratan más que obreros jóvenes, escogidos con cuidado, sin pasado sindical y, en Gran Bretaña sobre todo, se les impone en el contrato de trabajo el compromiso, bajo pena de cesantía, de no hacer nunca huelga y no adherir a un sindicato que no sea el de la casa. En suma, no contratan más que a obreros despojados de su identidad de clase, de su lugar y su pertenencia a la sociedad global”.

Estos procesos parecen estar delineando nuevos valores, creencias y normas que modificarían las representaciones acerca del trabajar y el trabajo configurando una “nueva cultura del trabajo” y, paralelamente, estos cambios en la estructura productiva y en la simbólica parecen determinar nuevas demandas al sistema educativo, en particular en lo que respecta a la formación para el trabajo. Tadeu da Silva (1997) lo formula de un modo contundente:

“Del modelo de la manufactura al modelo de la fábrica taylorista y, después, al de la gran corporación toyotista, la premisa es siempre la misma: la escuela no sólo debe estar subordinada a los objetivos

económicos del capital, sino que debe, además, estar organizada de acuerdo con la modalidad predominante que asume la organización capitalista del trabajo. Doble mandato, doble correspondencia.”

El correlato de este proceso en el sistema educativo, el concepto estelar que da cuenta de esta relación como resabio de la estrategia neoliberal, es el de competencias.

El término competencia, de uso bastante reciente, se empleó por primera vez en 1992 en los Estados Unidos, cuando la comisión SCANS (*The Secretaries Commission on Achieving Necessary Skills*) elaboró el documento *“Lo que el trabajo requiere de las escuelas”*, en el que se señala un conjunto de destrezas que el sistema educativo debería proporcionar a los estudiantes -a través de nuevos métodos que combinen las exigencias de las tecnologías con las destrezas del trabajador- para enfrentar los retos del mundo del trabajo.

No es un dato menor que la redacción corresponda al Departamento de Trabajo y no al de Educación. Tampoco lo es, como advierte Graizer (2003), el contexto metodológico e institucional en el que aparecieron:

“Las competencias tuvieron un desarrollo en áreas de rehabilitación de alcohólicos, consumidores de drogas. Al igual que otros procedimientos tecnológicos de la pedagogía nacieron en los bordes, en los límites de la definida “normalidad” occidental, nacieron en el uso de técnicas para poner en un sendero e iluminar a algunos que se habían salido de él. Las primeras acciones directas en grupos, según el modelo de competencias tal como lo conocemos hoy, tuvieron un desarrollo en áreas de rehabilitación de alcohólicos, consumidores de drogas, dos casos muy peculiares de “anormalidad” o, valga aquí el término, discapacidad para el capitalismo como estos dos”

Rojas (1999) entiende por competencia: *“...una compleja articulación de capacidad de respuesta “correcta” y exacta ante pruebas o demandas formalizadas, de capacidad de juicio, esto es, de argumentar, explicar e interpretar cuestiones opinables y de capacidad de solucionar problemas o situaciones imprevisibles”*

Según Avolio, Catalano y Sladogna (2004) las competencias laborales pueden ser definidas como *“un conjunto identificable y evaluable de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, de acuerdo a los estándares históricos y tecnológicos vigentes”*.

Gallart y Jacinto (1997) sostienen que:

“La noción de competencia tal como es usada en relación al mundo del trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las

habilidades concretas; la competencia es inseparable de la acción pero exige a la vez conocimiento. Es un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica”.

Competencia, para Ibarrola (2004) es el concepto unificador entre diferentes formaciones para el trabajo y la posibilidad de reconocerlas y certificarlas, que pretende: i) integrar el saber con el saber hacer; ii) hacer más corta la distancia entre la calificación y el desempeño laboral; iii) constituir la base para reconocer, acreditar y certificar las capacidades de los individuos, independientemente de las vías, formas o tiempos en que las hubieran adquirido y iv) enfrentar con esa lógica el poderío del certificado escolar como criterio de selectividad en el mercado de trabajo.

Sin embargo, la noción de competencias reposa en dos condiciones subyacentes: el corrimiento del estado y la autorresponsabilización de los trabajadores. En el primero de los sentidos apunta Garcés (2007):

“La educación basada en competencias supone el desplazamiento del rol legitimador del Estado en favor del mercado, nuevo encargado de valorar y legitimar los conocimientos, convertidos en “competencias evaluables” por parte de la empresa, haciendo más crudo el rol estamentalizador social de la educación; se trata ahora de conocimientos inseparables de la acción, asociados a una habilidad, dependientes de saberes prácticos, útiles a la organización productiva. El relegamiento del rol de la escuela y del Estado en la determinación acerca de la legitimidad de los saberes que se distribuyen en el seno social, impugna así el contenido de formación intelectual y cultural de la escuela, convirtiendo al mercado en la instancia mediadora que fija los valores profesionales de los individuos”.

Según Tanguy su utilización en el mundo de las empresas es correlativo a la implementación de políticas de flexibilidad en el empleo y de cambio en la organización del trabajo o de la gestión del personal:

“...políticas que a su vez se inscriben en un contexto marcado por una contracción masiva de los empleos, cambios acelerados en las tecnologías de producción y procesamiento de la información, una mayor competencia de los mercados y también una decadencia de las organizaciones profesionales y políticas de los asalariados...” (2003).

La noción de competencias en tanto atributos de las personas, en ese escenario, resuelve mejor que la de cualificaciones -con categorías estrictamente definidas sobre la base de funciones y tareas como propiedades de los puestos de trabajo y fuerte impacto en las

condiciones de trabajo de los convenios colectivos- las necesidades del capital de flexibilidad y polivalencia de los trabajadores.

Señala Rodríguez (2011) que el uso de “competencias” fragmenta el proceso de trabajo y obstaculiza la construcción de la identidad del trabajador.

Si el proceso de trabajo es flexible –un eufemismo por ‘se acabó el puesto fijo’, menos trabajadores rotando por más puestos de trabajo- la educación también debe ser flexible y adaptable a los requerimientos del mercado de trabajo y el trabajador responsable de su propia formación para ser –el mismo- competente y funcional.

En este sentido, el modelo de formación basado en competencias que, afirma Graizer, se entrelaza discursiva y tecnológicamente con la educación permanente, con la necesidad de la actualización que requiere la sociedad del conocimiento y los cambios permanentes, hace y pone al sujeto como "activo" de su propia constitución y responsable de su formación, de su construcción para ser empleable (2003).

No se trata de negar la relación entre educación y mundo del trabajo, sino, a partir de interrogarse qué educación para qué tipo de procesos productivos, sostener una noción de la relación educación y trabajo que permita identificar, a partir de su carácter relativo y conflictivo, su potencialidad para el desarrollo de los sujetos en tanto ciudadanos, como productores y transformadores de la realidad social y productiva, que a la vez les garantice un desarrollo personal y una merecida calidad de vida.

En ese marco cabe plantear -coincidiendo con Cullen (1997)- que la relación entre educación y trabajo es, fundamentalmente, un problema político: un problema de política educativa y de política económica, pero sobre todo de política social a secas y en ese ámbito es que se lo debe considerar²⁵.

En las páginas que siguen se propone un abordaje de la experiencia de los CENT como instancias de articulación singular de los conceptos de educación y de trabajo.

En primer lugar se trata su origen a partir de la voz de los “socios fundadores”. Sobre la base de testimonios de actores clave en su gestación, se recrea la creación de los CENT enmarcada en el contexto de las políticas educativas de la época. Seguidamente a partir de testimonios y de los documentos oficiales que prescriben los

²⁵ Cullen retoma a Jean Landrière (1982) que propone hablar de la sociedad como de un sistema que tiene tres subsistemas: uno, consistente en producir y hacer circular bienes y servicios, subsistema económico o mundo del trabajo; otro, consistente en producir y hacer circular decisiones y normas, con consenso y coacción, subsistema político o mundo del poder; el tercero, consistente en producir y hacer circular informaciones, subsistema cultural o mundo de la educación.

lineamientos curriculares y la organización institucional -así como de las teorías implícitas y los marcos ideológicos subyacentes- se atraviesa la singularidad de esta propuesta y los modos en que se dirimió institucionalmente su orientación académico institucional.

3. El origen de los CENT

Los CENT comenzaron a gestarse hacia fines de 1981, como continuidad de los CENS, recuperando los ejes centrales de la política de educación de adultos de comienzos de la década de 1970.

Los primeros CENT empezaron a funcionar a principios de 1983, con un formato académico e institucional enmarcado en esa política, pero en un escenario bien distinto: el ocaso de la última dictadura cívico-militar (1976-1983).

En un estudio sobre la regulación estatal de la formación docente en la provincia de Buenos Aires durante la dictadura militar, Southwell y Vassiliades (2009) ofrecen una contundente caracterización de este período:

“La dictadura militar que en la Argentina ocupó ilegalmente el poder entre 1976 y 1983 representa sin dudas el período más oscuro, macabro y trágico en la historia de nuestro país. Secuestros, torturas, asesinatos y desapariciones forzadas de decenas de miles personas tuvieron lugar en aquellos años, configurando un contexto altamente represivo sin precedentes al que la educación no estuvo ajena. Persecuciones ideológicas a docentes y estudiantes, cesantías de profesores, prohibiciones de centenares de libros, estricto control del devenir cotidiano de las instituciones educativas y cancelación de todos los mecanismos de participación de los actores son sólo algunas de las notas salientes de este escenario, en el que la escolarización se disoció como nunca antes de la idea de igualdad”.

Durante el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” el sistema educativo no permaneció al margen de las políticas represivas que sufrió la sociedad en su conjunto. Más aún, la educación ocupó un lugar fundamental en el proyecto refundacional de la dictadura: el sistema educativo era sospechoso por su mismo carácter de educacional (Wanschelbaum; 2009).

Además de sembrar el terror y la sospecha, la dictadura militar produjo el desmantelamiento del proyecto pedagógico hegemónico “civilizatorio-estatal” vigente desde el siglo XIX.

El “asueto educacional” (Pineau, 2006) decretado el 24 de marzo de 1976 significó la muerte del sistema educativo moderno en Argentina; la combinación de estrategias represivas y discriminadoras fue “*el principio del fin*” de la escuela y sentó las bases para la consolidación de los proyectos educativos neoliberales en las décadas siguientes (Southwell, 2002).

Pineau (2006) identifica dos estrategias que se combinaron durante la dictadura militar en el ámbito educativo: una estrategia represiva,

promovida por los grupos más tradicionalistas orientada a restablecer una serie de “valores perdidos” en el sistema educativo y hacer “desaparecer” los elementos de democratización y de renovación cultural de los '60 y los '70; y una estrategia discriminadora sustentada por los sectores modernizadores tecnocráticos, cuyo efecto fue la desarticulación de los dispositivos homogeneizadores constitutivos de la escuela argentina y el fortalecimiento de un sistema educativo fuertemente fragmentado en circuitos diferenciados según sectores sociales en correspondencia con las demandas del mercado de trabajo.

La dictadura cívico-militar iniciada en marzo de 1976 significó, entre otras cosas, una abrupta interrupción de las experiencias alternativas, desbaratando lo que venía realizándose -en especial las fuertes tendencias de renovación de la década del '60 y los primeros años de los '70- y supuso, en consecuencia, una profundización de la crisis de la educación pública (Wanschelbaum, 2009).

En lo que respecta específicamente a la educación técnica y a la formación para el trabajo, los primeros años de la dictadura militar no implicaron modificaciones sustanciales.

En los comienzos de los '80 se puede afirmar, siguiendo a Pineau (1997), que el dato más novedoso de la articulación educación y trabajo y cuya marca aún perdura, es la sustitución por reducción del complejo concepto de trabajo por el de empleo²⁶.

El origen de este desplazamiento puede rastrearse en el Plan Piloto Proyecto Sistema Dual (Escuela-Empresa) presentado a fines de 1980 por el Ingeniero Carlos Burundarena, en ese entonces Presidente Interventor del CONET (lo cual le valió ser nombrado ministro del gobierno militar más adelante) e implementado a comienzos de 1981, sobre la base de la experiencia alemana con idéntica denominación.

A tono con orientaciones de organismos internacionales de larga data -promover una mayor articulación entre las empresas y el sistema educativo- el Plan Piloto Proyecto Sistema Dual (Escuela-Empresa) se proponía dar cuenta del desfasaje entre las demandas del mercado laboral debidas a los avances científicos y tecnológicos incorporados al trabajo por las empresas y las prácticas y saberes circulantes al interior de las instituciones de enseñanza.

El eje del proyecto es la fórmula aprender-haciendo -una huella del período militar que hasta el día de hoy define el norte de la formación para el trabajo²⁷- que consistía en un sistema mixto de enseñanza, de

²⁶ A diferencia del trabajo entendido como “fuente y sentido de experiencia, constituyente de la identidad individual y social” (Dacuña y otros, 2006), el empleo se define, según Gorz (1998) como trabajo abstracto, originado en el seno de la sociedad salarial como operación simbólica de inserción al mundo productivo y a la cultura.

²⁷ Una mirada atenta permite hallar similitudes, por ejemplo, entre los objetivos del plan dual y el Programa Aprender Trabajando de la Ciudad de Buenos Aires, que fuera aprobado por decreto N° 266/03 del GCBA, durante el gobierno “progresista” del Dr. Aníbal Ibarra.

dos años de duración, que combinaba la asistencia a la escuela –dos días a la semana- para recibir formación teórica y una pasantía en la empresa –los restantes tres días- para recibir formación práctica²⁸.

En la base del dispositivo se homologaba lugar de formación con lugar de trabajo. La práctica en la empresa, a la vez que suturaba la brecha entre educación y mundo productivo, desplazaba la formación para el trabajo a la formación para un empleo determinado.

En el plano educativo general, la década del ‘80 significó -a pesar de la retórica democratizadora- la continuidad de las posiciones político-pedagógicas presentes en la dictadura y generó las condiciones para la implementación de la reforma neoliberal de los ‘90.

Wanschelbaum (2009), retomando a Pineau²⁹, advierte que el debate político-pedagógico de este período se desarrolló entre los promotores de la restauración del canon fundacional y los propulsores de la modernización excluyente -quienes lograron imponer su hegemonía. Añade Wanschelbaum que, si bien a partir de la democracia los enunciados de la política educativa estuvieron orientados a revertir las políticas y tendencias elitistas heredadas de la dictadura militar, las medidas apuntaron, más que a revertir los problemas, a compensar los daños.

Southwell (2002), tomando el concepto de Jaques Lacan utilizado por Žižek en el plano político, sostiene que democracia se constituyó en un “*punto nodal*” de la época. En este sentido, señala que en el discurso del alfonsinismo, alrededor de la noción de democracia se rearticulaban ciertos conceptos con nuevos sentidos: democracia ocupó un lugar central en el discurso de la época. Según Southwell el alfonsinismo construyó su hegemonía alrededor del significante democracia:

“La idea de democracia fue una prolífica superficie de inscripción para muchas demandas sociales durante la primera etapa de la administración alfonsinista. En este sentido, la práctica hegemónica consolidó una demanda social particular que transformó su contenido particular en una fijación parcial del sentido, alrededor del cual, fueron articuladas otras demandas (...) Posteriormente, la noción de democracia comenzó a absorber menos y menos demandas y a perder su dimensión de horizonte”.

²⁸ Véase CONET (1980) *El sistema de enseñanza técnica dual (aprender haciendo)*. Bs. As. (mimeo)

²⁹ Pineau (2006) clasifica y analiza tres posiciones político-pedagógicas que se presentaron en la Argentina desde la segunda mitad del siglo XX: la defensa del canon fundacional, la modernización excluyente y la modernización incluyente. La defensa del canon fundacional consideraba que la crisis por la que atravesaba el sistema escolar era coyuntural (y no estructural), de allí que la solución al problema pasaría por retornar al modelo fundacional perdido; según el enfoque de la modernización excluyente el modelo fundacional estaba agotado, de lo cual se desprendía que el Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal debía ser totalmente reformado dado que la crisis era estructural (y no coyuntural). A diferencia de la anterior, la modernización incluyente proponía eliminar los elementos discriminadores y fortalecer los democratizadores del modelo fundacional.

Un documento de la DINEA³⁰ que reseña las acciones llevadas a cabo en el período, permite advertir desde el primer párrafo este señalamiento:

“La educación es para los hombres y mujeres de la Democracia³¹, el arma fundamental que acompañará el proceso de cambio y transición que en lo tecnológico, científico y político, se está produciendo en nuestro país”.

Coincidentemente Tiramonti y Nosiglia (1998), afirman que la primera etapa del gobierno de Raúl Alfonsín estuvo orientada a la restitución de relaciones democráticas entre el estado y la sociedad civil por un lado y los diferentes actores sociales entre si, por el otro; a desmontar los mecanismos inhibitorios de la participación popular, abrir nuevos espacios a la participación democrática y restituir la primacía de las redes políticas de representación por sobre mediaciones corporativas.

En un estudio sobre las políticas públicas en educación del período 1983-1989, las autoras advierten, a partir del fuerte condicionamiento que significaron la propia situación de transición democrática³² y la profunda crisis económica, el doble desafío que representó transformar un régimen autoritario en uno democrático, a la vez que poner los basamentos de un nuevo régimen social de acumulación.

Identifican, en este sentido, cuatro ejes alrededor de los cuales se organizó la legislación de este período (y que resultan fértiles a la hora de enmarcar políticamente los primeros pasos de los CENT):

1) La democratización de las conductas expresado, a nivel más general, en la convocatoria al Congreso Pedagógico y, a nivel de las instituciones, en la ampliación de las instancias de expresión (gobierno colegiado de los terciarios, centros de estudiantes, talleres de participación docente).

2) La democratización del servicio, orientada a incorporar al sistema nuevos grupos sociales –aquellos tradicionalmente excluidos del sistema educativo–, a ampliar las oportunidades de los ya incluidos y reparar la situación de los docentes cesanteados por la dictadura. En este eje la principal política fue el Plan Nacional de Alfabetización³³ con un objetivo pedagógico –dominio de conocimientos básicos de lectoescritura y cálculo– y otro político –articulación social alrededor de los valores democráticos– y el ingreso directo al nivel medio.

³⁰ Ministerio de Educación y Justicia. DINEA (s/f). La Educación de adultos en la Argentina. 1984-1989

³¹ Con mayúsculas en el original

³² No debiera pasar desapercibido en el párrafo anterior la alusión al proceso que se atraviesa como “de transición” al que se hace referencia a lo largo del citado material.

³³ El Decreto N° 2308 de julio de 1984 creó la Comisión de Alfabetización Funcional y Educación Permanente (CONAFEP) con el rango de Secretaría de Estado que centralizó las acciones del Plan Nacional de Alfabetización y de la DINEA

3) El mejoramiento de la calidad educativa, entendido como una profundización de la democratización del sistema. En este conjunto de medidas se incluyó a las modificaciones curriculares y en los métodos de evaluación, la formación docente, las modificaciones en la estructura burocrática y el desarrollo de recursos de apoyo pedagógico.

4) La acción indirecta del Estado, para superar las restricciones económicas. Refería a acciones de asistencialidad escolar como el Programas de “Asistencia Básica a la Comunidad” (ABC).

Estos ejes, que según Tiramonti y Nosiglia articularon la propuesta educacional, pretenden dar cuenta del principio rector de la política educativa del alfonsinismo, “*Educación para todos*”, que resume las siguientes pautas:

- *Es necesario educar para vivir en democracia, revalorizando actitudes de solidaridad, respeto al prójimo, desarrollo de una conciencia crítica social para ir conformando un estilo de vida que capacite a los hombres para ejercer la libertad y la democracia.*
- *La escuela debe ser una verdadera comunidad educativa, una compleja red de relación social entre alumnos, docentes y padres.*
- *El derecho a enseñar y a aprender deben ser una realidad reflejada y comprendida en todas y cada una de las acciones que se realicen.*
- *Es necesario alentar el sentimiento de pertenencia activa a un pueblo, con participación protagónica.*
- *La igualdad en materia de oportunidades no se limita a la posibilidad de ingresar en distintos los niveles del sistema educativo. También debe lograrse la igualdad en la permanencia en el sistema y en los logros finales.*
- *Una democratización real de la educación supone igualar la calidad del servicio educativo, buscando elevar su nivel.*
- *El reconocimiento de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas por los adultos a través de su experiencia de vida debe ser propiciado y reglamentado con la urgencia que el momento histórico actual exige³⁴*

Los CENT surgen en el contexto de declinación de la dictadura militar y previo al inicio de la restitución de la democracia; parafraseando a Machado podría decirse “*entre una Argentina que muere y otra Argentina que bosteza*”.

³⁴ Ministerio de Educación y Justicia. DINEA. Op. Cit.

En su creación es fácil advertir la impronta de lo que constituye una de sus marcas identitarias en sus casi tres décadas de vida: la ausencia de una política gubernamental explícita y el espacio marginal que los CENT han compartido con el resto de la educación de adultos en la agenda educativa de nuestro país.

En las entrevistas con los “*socios fundadores*”, aquellos que ocuparon un rol central en su gestación, se pone de manifiesto el carácter de iniciativa grupal surgida como emprendimiento, no ya del respaldo oficial y del marco de política educativa deliberada, sino justamente de su vacío: los CENT son el significante de la falta de una política educativa explícita de nivel post secundario destinada a los adultos³⁵.

Ricardo Bosco, rector actual del IFTS (ex CENT) N° 8 y Secretario Académico de la Facultad Regional Haedo de la UTN al momento de la creación de los CENT, enfatiza el carácter de emprendimiento grupal:

“(...) Nunca fue una política de estado, siempre fue un emprendimiento de gente de educación. Se trató de un grupo de gente que creyó que podía llevar adelante un proyecto. Lo atribuyo a una unión de voluntades de gente que encontró, adonde fueron a ver a estos espacios, donde podían alojarse los terciarios, gente igual, gente de más o menos la misma edad que acompaña de su lado”.

Otro elemento sustantivo, que se añade a la referencia a la edad compartida (“*treinta y pico*”) y que sirve para caracterizar a este grupo emprendedor, lo aporta Ignacio Páez Mañá, ex profesor de CENS y ex rector del CENT N° 1 desde su creación en 1983 hasta 1990:

“Curiosamente, una vez que empezamos tanto en los CENS como en los CENT, había muchos profesionales en el ámbito del peronismo que querían participar y no tenían espacios, la propia dictadura no les dejaba lugar. La gente que fue militante en los ’70, que ya en esa época eran profesionales con cierto prestigio, querían hacer algo, tenían un compromiso particular con la clase trabajadora. Entonces había muy buena predisposición de muchos profesionales como una actitud política ‘yo quisiera trabajar porque es mi aporte a la clase trabajadora’ o como quieras llamarlo, pero había una excelente predisposición”.

El testimonio de Páez Mañá, subsidiariamente, pareciera explicar la presencia, en una acción alejada del centro de la agenda educativa, de

³⁵ Según Dirí y Oiberman (2003) el desarrollo de la oferta SNU en nuestro país “no parece haber respondido a una política deliberada con objetivos claros y continuidad en el tiempo, sino que ha sido una respuesta inorgánica a desafíos varios”. Sigal y Wentzel (2002), en la misma línea, califican a este proceso de “espontáneo y errático”.

actores relevantes, años más tarde, en diversos ámbitos de la vida nacional y, particularmente, en la esfera política³⁶.

Cuando se interroga a los entrevistados acerca del surgimiento de los CENT, sus respuestas coinciden, tal como se viene señalando, en el anclaje en los bordes de la DINEA y en el sentido de continuidad de los CENS como eje rector.

“Lo primero que existía era el CENS, el CENT es continuidad del CENS. Ya existía la organización educativa basada en la dirección, la secretaria académica, el cuerpo de profesores y los alumnos, básicamente. El CENT reproduce a nivel superior lo que ya existía (...) a medio camino entre los CENS, que son el origen, y lo que sería una facultad como reflejo de la educación superior” (Ignacio Páez Mañá).

También se evidencia en el relato de los entrevistados la rapidez de reflejos de dirigentes sindicales que comprendieron la oportunidad que se les planteaba.

Eduardo López -ex Secretario de Prensa y Cultura del Sindicato del Seguro de la República Argentina y, señalado en los testimonios recogidos como uno de los artífices de los CENT- si bien ubica su creación en un contexto general como continuidad de los CENS, recupera la dimensión sectorial de la actividad aseguradora que ayuda, en gran medida, a comprender la perspectiva sindical y el significado del impulso que dio el gremio a la iniciativa:

“Debemos empezar mucho tiempo antes, cuando en el sindicato percibimos la necesidad de capacitación de los trabajadores del seguro y pensamos en crear estructuras educativas para quienes fueran afiliados o no al sindicato. No hablo de la tradicional capacitación sindical, que en nuestro caso pretendía la formación de militantes y dirigentes (...) sino de una capacitación formal pero con especialización en lo específicamente profesional.

Se había detectado, que un grupo bastante grande de los trabajadores, sentían la necesidad de iniciar o terminar sus estudios secundarios. En ese momento, con la colaboración del Dr. Emilio Mignone, tomamos contacto con los funcionarios de la DINEA con la idea de crear secundarios especializados en administración de empresas de seguros”.

López destaca en su testimonio estas dos aristas: por una parte, la continuidad del proceso de acumulación que significaron los CENS como dispositivo de articulación entre el Estado (en este caso la DINEA) que se hizo cargo de los salarios docentes y los sindicatos que aportaron

³⁶ En las diversas entrevistas se nombra recurrentemente a Daniel Filmus, Carlos Tomada, Miguel Angel Toma, Alberto Sileoni, Mario Blejer; María Rosa Almandoz; Roberto Albergucci; Carlos Ruckauf, Inés Botella; Mario Oporto; Cristina Solbes; entre otros.

la infraestructura edilicia y el equipamiento: y por otra parte, la perspectiva sectorial.

En este caso puntual, pero que puede hacerse extensivo a otras organizaciones gremiales, el secundario con orientación en administración de seguros brindó al sindicato la posibilidad de adquirir una gimnasia en brindar respuesta a las necesidades de capacitación y, al mismo tiempo, participar como un actor relevante de la educación en general y de la formación profesional de los trabajadores

En particular, en el ámbito de la actividad aseguradora. señala López:

“Nosotros pensábamos que la experiencia de la DINEA se debía ampliar y profundizar, ya que llevaba la capacitación allí donde hacía falta (...) podía ayudarnos a trabajar en dos temas, por un lado en las necesidades que tenían los trabajadores de capacitarse profesionalmente y por otro en tratar de mejorar la situación en que estaba la actividad aseguradora que atravesaba un proceso de destecnificación”.

Según Mario Orlando, ex supervisor de DINEA y actual supervisor de IFTS del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, hacia fines de 1981, momento que empieza a gestarse la iniciativa, *“ya había pasado la cosa más jodida... la época en que los militares tenían cerrado los servicios de DINEA”*. Se refiere a la etapa iniciada tras el golpe militar de 1976:

“Estoy hablando cuando nombran en DINEA a un delegado militar, un tal brigadier Vidal Mayo con directivas que no conocíamos, pero te podés imaginar... Germán (Iglesias) y yo estábamos como supervisores de los CENS. Éramos los únicos que estábamos. En ese momento se produce el golpe militar, nombran a Vidal Mayo y empieza una investigación de los gremios, qué se hacía, buscando brujas ¿no?”

Orlando hace referencia al clima represivo que reinó en esa etapa y a las desapariciones que eran moneda corriente. Resulta interesante recuperar dos anécdotas que rememora en su testimonio, porque pintan el paisaje que actuó como telón de fondo de las actividades, tanto en el ámbito público como privado, de aquellos años:

“Fue la época más jodida que nos tocó vivir porque se llevaron a mucha gente nuestra. Recuerdo un día que fuimos a trabajar con el gordo (Iglesias), llegamos y como ahora, eran todos estudiantes, chicas y chicos, había unas diez personas que trabajaban con nosotros y no había nadie. Qué raro que es pensamos, se pusieron todos de acuerdo y no vino nadie ¡se los habían llevado a todos! algunos a los dos o tres días aparecieron porque no tenían nada que ver y otros...después renunciaron, fue desastroso”.

“Nos pusieron a un pibe. Tres meses más o menos estuvo trabajando con nosotros, buen pibe. Un día viene y dice ‘puedo tomar un café con ustedes’. Fuimos enfrente con Germán y nos dijo ‘me voy’ ¿cómo te vas? ‘Me voy porque a mi me pusieron para que los vigile, para ver qué hacían y como ustedes se portaron muy bien conmigo, son buenas personas, hice un buen informe’ y se fue. El pibe tenía algo de ética y nos avisó”.

Orlando hace referencia a lo dramático de la situación por la intención manifiesta de cerrar la DINEA *“lo habían sacado a Sarubbi (Mario, coordinador general) lo habían echado”* y también aporta su versión de los antecedentes de desapariciones *“también en la historia de DINEA varios terroristas a los que mataron trabajaban en los planes de alfabetización”*

Coincidente con la caracterización que formula Orlando sobre este período de la DINEA signado por el inicio de la dictadura militar, en un documento ministerial del año 1977³⁷, entre las distintas políticas y estrategias que se proponen, es recurrente el uso del término *“rehabilitar”*.

Apaciguada la *“caza de brujas”* a que refiere el supervisor Orlando, las autoridades de la DINEA dieron continuidad a programas previos -con otros objetivos y distinto perfil del personal- en algún caso para cumplir con compromisos anteriores contraídos con organismos internacionales y, en otros para llevar adelante su política -en una combinación de espiritualismo y nacionalismo- de recuperación de los valores propios del *“ser nacional”*.

El objetivo fundamental de la DINEA, según afirma su Directora, Nélica Freytes Yaccarini, en un informe que registra de un modo sistemático las acciones del período 1976-1982, *“es la formación del hombre argentino para su perfeccionamiento integral; su realización en la familia y la comunidad inmediata”* llevados a cabo a través de *“acciones que tienden a combatir el analfabetismo y semianalfabetismo, completando esta acción con cursos de nivel secundario y terciario, además de una continua capacitación docente”*³⁸

El documento da cuenta de las políticas para la educación de adultos formuladas en el inicio del período³⁹: i. Organización educativa del espacio adulto; ii. Desarrollo cualitativo de la educación de adultos; iii. Recursos humanos idóneos para la educación de adultos; y iv. Financiamiento de la educación continua de adultos.

³⁷ Ministerio de Cultura y Educación. DINEA. Políticas. Estrategias. Programas. 1977

³⁸ Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Educación del Adulto. Memoria de la DINEA. Período 1976-1982. Introducción

³⁹ 1977 op. cit.

En la formulación de las estrategias⁴⁰ se nota una particular intención de articular, al interior del denominado “*espacio adulto*”, lo escolar y lo extraescolar y promover la educación de adultos en los ámbitos empresarial y laboral haciéndolos socios del financiamiento.

Respecto del desarrollo cualitativo de la educación de adultos, el interés se centra en incentivar la investigación, la capacitación y el planeamiento y la planificación de las acciones de educación de adultos; en rehabilitar programas y mejorar la calidad de los servicios, programas y resultados que, a tono con las indicaciones de los organismos de financiamiento, debería ligarse al desarrollo de modelos experimentales de estructuras educativas y propuestas que combinaran medios convencionales y no convencionales de educación.

En el tercero de los ejes de política, el acento está puesto en la formación de recursos humanos altamente calificados, refiriéndose taxativamente a cuadros medios, bajos y personal de base especializado en educación extraescolar de adultos.

Con relación al financiamiento, las estrategias apuntan a comprometer a las provincias y municipios en la realización de las acciones que, por definición son centralizadas, de modo de compartir los costos de las mismas.

Las acciones sistematizadas en la memoria del período 1976-1982 permiten visualizar la concreción de esas políticas que dan cuenta de las preocupaciones de las fuerzas armadas, en particular, las geopolíticas –una obsesión militar:

- CEZAF. Educación de nivel primario en zonas y áreas de frontera.
- PERSEA. Programa destinado a la integración de inmigrantes del sudeste asiático.
- Experiencia municipio educativo en provincias fronterizas de la Mesopotamia
- Reconvención (sic) del sistema provincial al Sistema Nacional Adultos
- Actualización del reglamento de las escuelas anexas a las FFAA⁴¹
- Ampliación de los CENS a nivel nacional
- Sistema modular de educación de adultos (no formal)
- Tercera edad

⁴⁰ Debe señalarse que el documento, las más de las veces, confunde estrategias con propósitos.

⁴¹ “Un legado de la Ley 1420, atendía a conscriptos que no habían terminado la escuela primaria” (testimonio Juan Carlos Roisecco, ex director DINEA 1984-1989).

- Difusión educativa
- Convenio con Eudeba
- Capacitación de recursos humanos para la educación permanente
- PEDRI
- Investigación del perfil psicológico del adulto
- Perfil de egresados, profesores y directivos de CENS
- Por último, creación del nivel terciario no universitario

Un elemento interesante –inquietante en realidad- es la coincidencia de la creación de los CENS y de los CENT que ocurrió durante gobiernos militares.

Algunos entrevistados se ocuparon en desvincularlos. Uno de ellos, José Azerrat⁴², señalaba que *“Justamente me preguntaban unos compañeros que están estudiando el origen de los secundarios, un trabajo de investigación de la Universidad de Luján ¿Cómo es posible que en el año ’70, pleno gobierno de Onganía, surja esta propuesta?”*

Azerrat intenta explicar esta situación por el contexto. En primer lugar, en el plano nacional refiere la estricta relación que han mantenido históricamente los sindicatos con los diferentes gobiernos y, señala, *“particularmente la ley de obras sociales y la ley de asociaciones profesionales, puntales del sindicalismo de los últimos 50 años, son de este período”*.

Haciendo un rastreo histórico, el otro elemento que añade, es el referido a la educación de adultos:

“La alfabetización había estado en manos de sectores ligados a la Iglesia, que arrancaron con un sector más bien tradicional, que luego se fue abriendo a otros sectores. El que abre la puerta es Emilio Mignone, que era Subsecretario de Educación y es el que convoca a ese grupo de los sectores, digamos, ligados a Medellín, ese grupo se pone a trabajar con la idea de ampliar la educación primaria y la educación secundaria”.

El otro plano al que hace referencia Azerrat es el contexto internacional:

“Estaba el CREFAL en Patzcuaro, Méjico, con una importante participación de la UNESCO y del partido comunista mejicano y sectores afines en el continente. Entonces sale la OEA y plantea crear un centro con otra orientación y empezó un amplio brote de la promoción de la educación de adultos a partir de un trabajo que

⁴² Supervisor de educación media y docente del CENT N° 4; ex supervisor general de DINEA y ex director de área de educación media de la CABA

promueve y que financia la OEA y que se transforma, en el caso de Argentina, en la creación del Centro Multinacional de Educación de Adultos, CEMUL, que funcionaba en la escuela de La Boca, en la calle Lamadrid”.

Eso explica, según Azerrat, por qué en ese momento tuvo lugar la creación de los CENS. En su testimonio rescata las discusiones en el seno de los sectores que dirigían el Ministerio de Educación y las dificultades para hacer un secundario para adultos:

“Porque no querían. A pesar que pudimos resolver el problema poniendo el examen final, el primer proyecto de los centros secundarios de adultos tenía, el que quería sacar el certificado para seguir estudios universitarios, que rendir un examen final, esto después se dejó de lado. O sea que hubo una gran discusión para hacer este secundario en tres años”

Por su parte, ante la pregunta de por qué siendo tan “peligrosos” los militares igual crearon y sostuvieron a los CENT, los testimonios aluden al deterioro del gobierno de facto, a su declinación.

“Después de Malvinas (los militares) estaban entregados. Además venían devolviendo los sindicatos y cada sindicato quería formar cuadros” (Julio Trillo, ex rector CENT N° 3 -en su origen N° 15).

“Es la época donde ya se está terminando la dictadura, no se si antes lo hubiesen aceptado, pero no era ya la época dura de la represión, era el final del gobierno militar. En segundo lugar era una cosa muy específica, era educación superior, era la continuidad de algo que existía, tampoco era que estaban creando algo nuevo, era mejorar algo que no termine aquí sino que tenga un espacio más”. (Ignacio Páez Mañá. Ex rector CENT N° 1).

“Es extraño, si. Yo tengo una lectura. Los gobiernos militares debían dar una imagen. En los momentos que fueron creados, no fueron en la primera etapa del gobierno militar, fueron en las últimas. Tenían la necesidad imperiosa de dejar el poder en manos de los civiles pero con una imagen positiva y ¿qué es lo que más barato les salía? La educación en este caso. Entonces accedían a este tipo de cosa que era novedosa y nosotros le estábamos sirviendo en bandeja algo que podía cambiar la imagen respecto de los gremialistas y todo eso. Esta es la respuesta que yo me pude dar” (Mario Orlando. Supervisor).

El mismo Orlando dimensiona la creación de los CENT: *“Fue muy doméstica la cosa”*:

“En aquel momento la Universidad de Buenos Aires tomaba examen de ingreso, recordá que era eliminatorio; la gente que se inscribía era cien mil y después del primer examen entraban diez

mil, noventa mil quedaban afuera. Los nuestros, egresados de CENS, tipos laboradores, no tenían ninguna posibilidad. Allí fallaba el principio de igualdad de oportunidades totalmente. Entonces nos convencimos que había que diseñar un sistema que diera oportunidad a los trabajadores. Esta mujer (Yacarinni) que era del Opus Dei -y era muy amiga del ministro que también era del Opus Dei- toma nuestro discurso, lo convence al ministro (Cayetano Licciardo) y nos da manos libres para trabajar”.

Otro de los “socios fundadores” y ex supervisor de CENT, Germán Iglesias, apunta en la misma dirección:

“Bajábamos la escalera con Mario (Orlando) venía adelante Burton Meis (Roberto, Director de Adultos) y le decimos: ¿Burton por qué no continuamos con la experiencia de los CENS y creamos centros terciarios? Se para y dice: ¿y cómo los llamarías? Y, si tenemos CENS, CENT. Era fines del año 1981. A los días Burton viene y me dice: lo hablé en el ministerio y no disgustó la idea. Ahí quedó. De repente desaparece Burton, va como secretario de Planeamiento y aparece la mendocina -Nélida Freytes Yaccarini- La nombran directora de primaria a cargo de DINEA”.

Páez Mañá, interrogado sobre la autoría de los CENT, expresa: *“DINEA la asumió, pero la iniciativa, el actor político y social que impulsó los CENT fueron los estudiantes del seguro. El Sindicato del Seguro hizo toda la presión y los trámites para que esto se gestase como una educación superior”* y completa el escenario fundacional:

“Cuando ingresé en el CENS del Sindicato del Seguro, allí conocí a Daniel (Filmus) Como buenos sociólogos, indagamos las aspiraciones que los alumnos proyectaban al terminar el CENS. La respuesta más reiterativa era la de seguir estudiando. No era tener los estudios secundarios a través de ese programa de educación secundaria de adultos hecho para ellos, sino su aspiración era seguir formándose. De ahí surgió la idea, sobre todo por parte de Daniel, de acompañar esas aspiraciones y hacer un nivel superior de estudios después del CENS. El sindicato y particularmente Eduardo López, que era el secretario de prensa, apoyó totalmente la idea y empezamos los contactos con la DINEA (...) fue con Germán Iglesias y con Mario Orlando, quienes fueron nuestros interlocutores en DINEA, que se pusieron a favor de este programa de estudios superiores y nacieron los CENT, a partir de esta experiencia de seguros y por eso el CENT número uno y el número dos eran del Sindicato del Seguro”.

Coincidentemente, Eduardo López, dirigente del Sindicato del Seguro, asume la titularidad de la iniciativa:

“Éramos concientes de la necesidad de defender los secundarios existentes y también de la necesidad de la reconversión del perfil

laboral. Entonces nos planteamos que en vez de estar a la defensiva con respecto a una Directora que venía a cerrar la DINEA, avanzar y plantear no solamente el mantenimiento de los secundarios, sino la creación de los terciarios. El desafío era convencer a esa funcionaria acerca que los CENS eran valiosos, pese a que venía totalmente predispuesta en su contra, ya que tenía una imagen muy negativa de DINEA, seguramente porque se estaba llevando la capacitación al lugar donde se la necesitaba, al barrio, a la fábrica, al sindicato. (...) Nos reunimos con la Directora, le explicamos la idea que tenía nuestro sindicato, es más, le planteamos la conveniencia de crear para seguros un nivel terciario que, entendíamos era muy importante para generar un contrapeso técnico frente a ese aluvión de empresariado circunstancial que atravesaba el sector de seguros. La idea recibió un apoyo muy importante de Mario Orlando y Germán Iglesias. La cosa funcionó. No se por qué pero el planteo fue efectivo y funcionó realmente bien”.

En ese momento, fines de 1981-principios de 1982, Orlando e Iglesias, a partir del “aval” oficial, dan comienzo a una serie de reuniones con el grupo que iría a darle forma a la propuesta.

“En tres meses hicimos los CENT. Hablé con Eduardo López de Seguros, me dijo mirá Mario nosotros tenemos contabilizados egresados nuestros (habían hecho una encuesta que entraban a la universidad y rebotaban o abandonaban); hablé con los gremios más importantes y abrimos diez servicios educativos con convenios que ya teníamos. Hablamos con el Ministerio de trabajo donde teníamos un secundario, reunimos a los que estaban más comprometidos, Spinelli Zini en Bancarios, López en Seguros, Solbes en el Ministerio de Trabajo, en ENTEL, en Aduana, que en ese momento era la mutual, en ATE negociamos con De Gennaro, nos hacíamos conectar por algún conocido y tratábamos con ellos, les decíamos esto es así y así, quieren aprovechar la oportunidad o esperar que venga el gobierno democrático. Todos decían ‘agarrémoslo ahora, después se verá’ ” (Mario Orlando).

“Acordate que los sindicatos venían trabajando fuerte con nosotros en los CENS. Había presencia de los sindicatos y esa misma presencia la tuvieron los CENT (...) Ahí empezamos a pergeñar los convenios y la DINEA empezó a firmar los convenios con los sindicatos. En realidad se firmaron pre-convenios porque los ‘verdaderos’ convenios se firmaron en el aula magna de la facultad de Derecho de la UBA, no solamente los de los CENT que iban a funcionar en Capital sino también los que iban a funcionar en Buenos Aires, Punta Alta, Tierra del Fuego, etc. Se reunieron con los sindicatos y se firmaron los convenios y después se hizo un acto en el Ministerio, en el Salón Blanco, con una alta presencia de las entidades sindicales, que incluso llegaron al Palacio Pizzurno portando pancartas y carteles” (Germán Iglesias).

“Todos los gremios, periodistas, un quilombo de gente, salió un artículo en La Nación al otro día, el artículo de fondo: era una posibilidad para los trabajadores, era importante. Así se crearon los terciarios” (Mario Orlando)

En esta extensa cita, extraída del testimonio del ingeniero Ricardo Bosco, uno de los participantes clave en la creación de los CENT y actual rector del IFTS N° 8, se refleja con nitidez el espíritu que animaba al grupo fundador:

“Empezamos a trabajar este proyecto en el año '81, soñábamos con hacer algunos proyectos, pensábamos en la relación educación y trabajo. Me llama Germán, que era profesor universitario y yo secretario académico de la UTN, para decirme: ‘Mirá vos sos un tipo de nuestra edad, con experiencia en gestión ¿me ayudás a armar algo? Estamos haciendo un proyecto, no se si va a salir o no, pero es lindo, es llevar la idea del CENS a un terciario con una salida laboral garantizada, con un formato distinto al clásico de la universidad, pero con calidad. Un producto que va a tener éxito pero que debe ser justificado, o sea, que debe haber una necesidad a cubrir, lo que necesitan esos profesionales y crear una carrera a medida de esa necesidad. Una oferta que sea rápida, efectiva y que no sea paga’. Eran todas condiciones fabulosas, o sea, hay intereses y por otro lado hay necesidades. Si logramos hacer eso con costo bajo, podría funcionar”.

Continúa Bosco refiriendo el sentido original de la propuesta y el dispositivo que informalmente se dieron para construirla y ponerla en marcha:

“Empezamos a trabajar con los supervisores y aparecieron Daniel Filmus que estaba en Seguros, Sileoni, Rola Durante que estaba en la UBA, seríamos 10 o 15 personas que nos juntábamos a proyectar algo que podría llegar a ser. Tenía que ser una estructura pequeña, porque había muy pocos fondos y había que recolectar también necesidades: quiénes y qué necesidades que fueran justificadas. Estaban los sindicatos que ya tenían una presencia en educación a través de la formación profesional y de la educación media que nos podía demandar una necesidad concreta y también ayudar económicamente y también otras instituciones que se vincularon de un modo casual. Por ejemplo el Ministerio de Trabajo que había ido a pedir capacitación a DINEA para mejorar sus mandos medios (...) Me reuní con dos o tres personas que en ese momento eran referentes de este pedido: la Dra. Solbes, Ricardo Gaudio, el sociólogo de la UBA, Domenicone en Formación y Empleo, era el director y después fue al Ministerio de Economía con Cavallo. Carlos Tomada apareció después pero también estuvo en esa discusión. Entonces me presento y digo ‘yo no estoy en DINEA, estamos armando un proyecto, ustedes pidieron esto ¿no les parece que en lugar de hacer un curso sería mejor hacer una carrera?’

Podemos juntar esos cursos, ustedes nos dicen cuáles son y podemos hacer una carrera terciaria”.

Bosco destaca que la experiencia se extendió a nivel nacional con un costo operativo muy bajo: los edificios, la infraestructura, el equipamiento y el mantenimiento de los establecimientos estaban a cargo de las entidades convenientes. Añade que el sistema de gestión que aplicó la DINEA tenía un costo ínfimo porque todo el proyecto era manejado por tres supervisores que formaban parte de la planta, no feran sueldos adicionales sino que se les recargó el trabajo.

Bosco señala, además del bajo costo del emprendimiento, que funcionaba:

“(…) Al revés de todo el sistema centralizado de la época que todos tenían que venir a Buenos Aires, acá eran tres que iban al resto del país para resolver. O sea había un CENT en Ushuaia y no venía de Ushuaia cada mes o cada semana para resolver, iba un supervisor cada tres meses allá. Entonces el costo era bajísimo en relación con el tipo de gestión que hacían las instituciones públicas que estaban supervisadas en aquel momento prácticamente todas por el nivel central. Los profesorado, los normales, estaban centralizados, pero acá el costo era muy bajo y funcionaba muy bien”.

En síntesis, la creación de los CENT en 1983 resulta, en apariencia, un episodio disruptivo: una propuesta educativa destinada a trabajadores, con un formato académico e institucional enmarcado en la política de la DINEA de comienzos de los '70, gestada y puesta en acto en un escenario complejo y bien diferente de aquel, el de finales de la última y más sangrienta dictadura militar que gobernó –ilegítimamente- el país entre 1976 y 1983⁴³.

Los documentos fundacionales y los protagonistas del proyecto entrevistados dan cuenta acabadamente del sentido de continuidad con los CENS en particular –el espejo en que se reflejan los CENT- y en general, con la política educativa de la DINEA de los '70.

“Se le veía continuidad en un futuro, es decir, surgieron en momentos totalmente distintos pero lo que nosotros tratábamos era de formar un paquete para la gente trabajadora: un tipo terminaba el primario en su ámbito laboral, terminaba el secundario en un sindicato y en el mismo sindicato tenía el terciario. Mejor capacitado se podía meter en lo que quisiera” (Germán Iglesias).

“El modelo que se estableció a posteriori en los CENT efectivamente sale del modelo que orientó a los CENS, porque las entidades que

⁴³ Si bien los entrevistados señalan que el momento en que el proyecto comenzó a gestarse –fines de 1981- “no era el momento más duro” o “en el momento que declinaba”, bien podría señalarse que el principio del fin de la dictadura comienza a gestarse con la protesta gremial del 30 de abril de 1982 y la derrota en la Guerra de Malvinas ese mismo año.

tenían convenio para la terminación o continuidad de los estudios secundarios, exigían desde el punto de vista de su personal y a través de los gremios, la continuidad de sus estudios de nivel superior” (Héctor Perillo, rector CENT N° 4. UDA).

En la génesis de los CENT se cruzan y superponen las diversas lógicas, subsidiarias del desarrollismo tecnocrático, de la pedagogía de la liberación y del más rancio espiritualismo, que atravesaron los lineamientos políticos de la educación de adultos que emanaba de los organismos internacionales y, específicamente, la formación para el trabajo, en el período referido.

Sin embargo, en base a la lectura comparativa de los documentos oficiales y de la voz de los entrevistados, podría postularse que, clausuradas las acciones que, entre el '73 y el '75 reflejaron la política de educación de adultos enmarcada en el proceso de “liberación nacional” -que tuvo como uno de sus ejes el trabajo conjunto con las organizaciones de trabajadores y otras organizaciones populares- la dictadura militar, que implantó un orden represivo inusitado en el sistema educativo y que desató una verdadera caza de brujas entre alumnos y docentes, no se ocupó particularmente de la educación de adultos, pero tampoco varió sustancialmente los lineamientos políticos de comienzos de la década.

Como se señala más arriba, la educación de adultos de la dictadura dio continuidad a acciones emprendidas -entre fines de los '60 e inicios de los '70- que responden a compromisos con organismos internacionales y resignificó otras enmarcándolas en los valores del “*ser nacional*”.

Debiera remarcar que es posible visualizar la presencia sustantiva de dos conceptos clave de la DINEA de los '70, resignificados en la formación para el trabajo, en las diferentes acciones de este período, de las cuales, la puesta en marcha de los CENT es una de ellas.

Uno de los conceptos estelares es el de *educación permanente*, que considera al adulto en su doble condición de sujeto de derecho a la educación y, a la vez, de recurso humano y sujeto del desarrollo nacional.

El otro concepto clave de la DINEA de los '70 que tiene continuidad en la educación de adultos de la dictadura, en un intento por suturar el vínculo entre la educación y el mundo laboral, es el de *integralidad* como condición de posibilidad de desarrollo del espíritu por medio del trabajo, con un sentido espiritualista de formación integral y como expresión de la fantasía de completud de la persona.

Los testimonios de protagonistas de la creación de los CENT hacen referencia al carácter de iniciativa grupal -“*reunión de voluntades*”- que tuvo esta propuesta educativa dirigida a trabajadores adultos en actividad.

Además de postular que este emprendimiento representa la continuidad de la política educativa de adultos de los '70 en la DINEA de la dictadura, la hipótesis que nos guía y que orienta las páginas que siguen, es que en la base de la propuesta formativa de los CENT hacia los trabajadores, puede advertirse la confluencia de, por una parte, el discurso pedagógico emancipatorio setentista, resignificado durante la dictadura y que, revitalizado con el advenimiento de la democracia, se plasmó en el impulso a la educación de adultos y, particularmente en el Plan Nacional de Alfabetización y, por otra, la teoría del capital humano que hegemonizó la educación en general y que, a comienzos de los '80, orientó la articulación entre educación y trabajo dejando una marca indeleble en el campo de la formación técnica: la sustitución por reducción del complejo concepto de trabajo por el de empleo y la fórmula aprender-haciendo, claves en la implementación de la reforma neoliberal de los '90.

4. Formulación y desarrollo de la propuesta.

En este capítulo se analiza desde una perspectiva crítica la propuesta académica e institucional presente en el discurso y en la experiencia desarrollada en los CENT.

El análisis abarca tanto la formulación como el desarrollo que tuvo la propuesta, en relación con el contexto de origen y las sucesivas reconfiguraciones, particularmente a partir de la transferencia de los servicios educativos a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires.

El abordaje, como se adelantó en el capítulo metodológico, se realiza a través del análisis de la documentación oficial -la Resolución Ministerial de creación y los Planes de Estudios que figuran como anexos de la misma- cruzada con testimonios de los actores involucrados en el proceso de creación y en la gestión de los CENT.

Así en este capítulo se considera el currículo en sus dos dimensiones:

- I. Como producto que se plasma en un documento o texto curricular (aquello que usualmente se denomina “plan de estudios”) y que comunica la propuesta formativa; y
- II. Como un complejo proceso de elaboración, de disputa y negociación, de marchas y contramarchas, de construcción singular de la propuesta formativa.

A la luz de los testimonios de aquellos que participaron de su formulación y puesta en acto y de aquellos que en la actualidad conducen las instituciones en que se imparten, se analizarán los planes de estudio de las carreras aprobadas en la primera etapa (1983-84): Técnico Superior en Análisis de Balances y Créditos; en Administración Pública con Orientación Municipal; en Análisis de Sistemas; en Informática Bancaria; Aduanero; en Auditoría Bancaria; en Comercio Internacional; en Administración Pública; en Análisis Clínicos; en Seguridad Social; en Relaciones del Trabajo; en Administración de Empresas; en Administración y Comercialización de Seguros (Ver Anexo).

Previo al tratamiento y análisis de la propuesta curricular de los CENT, conviene puntualizar dos cuestiones.

Por una parte, como se señaló más arriba en coincidencia con el planteo de Cullen (1997), la relación entre educación y trabajo es un problema político, en consecuencia, las categorías que se utilizan en este trabajo en el análisis del currículo de los CENT remiten, fundamentalmente, al plano de la política educativa.

Asimismo y con el propósito de fijar posición respecto del concepto de currículo, es necesario advertir que se trata de un término polisémico, que admite una pluralidad de acepciones y definiciones.

Para dimensionar esta diversidad, se puede recurrir al agrupamiento que realiza Gimeno (1983) de las distintas teorías curriculares en cinco grandes grupos a los que atribuye una relativa homogeneidad interna: i. Como estructura organizada de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela; ii. Como sistema tecnológico de producción; iii. Como plan de instrucción; iv. Como conjunto de experiencias de aprendizaje; y v. Como solución de problemas.

Zabalza (1987) por su parte, diferencia tres posibles enfoques del término currículo:

a) Como la normativa oficial que establece la estructura de los estudios que deben realizar los alumnos en los diferentes niveles de enseñanza.

b) Como conjunto de oportunidades de aprendizaje que se ofrece a los alumnos en situaciones concretas. Hace referencia a los aspectos más concretos que son los que se especifican a nivel de los planes y programas: la determinación de los objetivos de aprendizaje, la selección y organización de los contenidos, la previsión de las actividades a realizar o experiencias a ofertar a los alumnos, el diseño y manejo de materiales didácticos, la evaluación de los resultados.

c) Como proceso educativo real desarrollado en un contexto singular y que intenta borrar la brecha entre el programa y su desarrollo efectivo.

Se desprende de este enfoque la existencia de un curriculum formal o explícito (lo programado) y un curriculum real (lo que efectivamente acontece en la práctica en las aulas).

A esta última distinción, la más tradicional entre curriculum formal y real, cabría agregar al menos dos formas más que adopta el término:

i. Curriculum oculto, término creado por Jackson (1968) investigando sobre los aprendizajes implícitos en la educación escolar, que es en el que se encuentran los hilos de las relaciones de poder, las creencias, los prejuicios, los mecanismos sutiles de imposición de la ideología dominante, valores y actitudes que se comunican inintencionalmente, ritos y rutinas escolares que aprenden los alumnos y que los profesores no consideran; y

ii. Curriculum ausente, lo negado, lo que deliberadamente queda al margen o no se incluye.

Alicia de Alba (1992) define de un modo complejo y abarcativo al curriculum (definición que nos representa):

“Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros

tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación”.

La propuesta, la organización académico institucional que se replicó en todos los CENT, se gestó en el Sindicato del Seguro:

“El diseño de los CENT es el que propusimos nosotros, su plan de estudios, los contenidos, la estructura, la forma de funcionamiento - por eso los CENT 1 y 2 son los del Sindicato del Seguro-”. (Eduardo López).

Consultados López y Páez Mañá sobre las bases o antecedentes que se tuvieron en cuenta a la hora del diseño curricular e institucional, coinciden con otros entrevistados, en que el modelo se construyó en un trabajo articulado en un equipo que formaron el mismo López con Daniel Filmus e Ignacio Páez Mañá, en ese momento profesores del CENS del Sindicato:

“En un proceso de debate y consulta con expertos y técnicos en seguros tanto en el Sindicato como en los CENS, que aportaron con entusiasmo a esta idea de los CENT que era novedosa y apasionante (y también) con las cámaras empresarias para ver qué perfil de egresado necesitaban, para analizar la currícula (...) ya que era muy importante que nuestros títulos fueran valorizados y reconocidos y eso no se lograría si construíamos una carrera a espaldas de lo que pensaban en las compañías” (Eduardo López).

“Hicimos consultas a distintos actores del seguro: cuáles eran las necesidades de las empresas para que sus trabajadores en administración y en comercialización fueran más eficientes, pudieran crecer, tuvieran mayor aptitud. Hubo una ronda grande de conversaciones entre las empresas de seguros, el INDER (Instituto Nacional de Reaseguros) y la Superintendencia Nacional de Seguros, los tres elementos claves que manejaban el tema de seguros en Argentina. (...) Nos llevó un año el proceso de definir qué materias, que contenidos, qué docentes y todo fue consensuado entre el Sindicato del Seguro, el INDER, las empresas de seguros y la Superintendencia” (Páez Mañá).

Respecto del papel de la DINEA en este proceso, Páez Mañá lo circunscribe a un marco institucional para la propuesta:

“El vínculo con Germán y con Mario fue permanente y buenísimo, pero la propuesta técnica la llevábamos nosotros, fue elaborada por nosotros compartida con los diferentes actores” (Páez Mañá).

En el anexo I de la RM 425/83, en sus antecedentes, se especifica el procedimiento utilizado:

“(…) Se crearon comisiones con la participación de miembros de las sociedades intermedias que solicitaron servicios educativos de esta índole y el equipo técnico de DINEA, que elaboraron los planes de estudio de las diversas modalidades que surgieron de las actividades que desarrolla el adulto en su vida laboral y que responden a los objetivos del desarrollo nacional y a las exigencias del adulto como sujeto singular de la educación”.

Orlando e Iglesias, en ese momento supervisores de DINEA, coinciden al precisar el dispositivo:

“Cada sindicato designaba uno o más especialistas -algunos trabajaban en los secundarios y además estaban en la universidad y los conocíamos- que conformaban, en cada caso, un equipo con dos o tres de DINEA que éramos siempre Germán (Iglesias) y yo, entonces formamos un grupo de trabajo, cada carrera fue un grupo de trabajo distinto y en un mes teníamos todas las carreras listas” (Mario Orlando).

“Por ejemplo, bancaria te decía: yo quiero carreras específicas para bancaria (auditoría bancaria, contabilidad mecanizada para bancos); seguros quería administración y comercialización de seguros (...) te decía yo quiero esto y se sacaba (...) En esa época íbamos al bar de enfrente de Belgrano y nos sentábamos y hacíamos el plan de estudios. Por ejemplo Mario Orlando con Eduardo López de Seguros. El tipo te decía yo de seguros quiero esto y se ponía en el área profesional, se hacían los fundamentos, se presentaba en el Ministerio y se firmaba la Resolución aprobatoria del plan de estudios” (Germán Iglesias).

La versión de Ricardo Bosco de este proceso en el Ministerio de Trabajo, si bien coincidente en términos generales, pone de relieve algunos aspectos sustantivos con relación al diseño de los planes de estudio, a la determinación de un formato común y a la existencia o no de antecedentes que hubieran operado como referencia:

“(…) En esas reuniones discutimos como iba a ser, o sea que esa caja ya estaba, lo que se dio es una enorme libertad de cómo llenarla y para mí, fue decisivo el respeto por las instituciones que iban a intervenir y la demanda. Los que íbamos por Educación apuntábamos a la parte pedagógica y tratábamos de equilibrar la parte técnica y cada uno de nosotros hacía eso”.

En su discurso reaparece taxativamente la contratara de esa autonomía para la gestión: la ausencia de marco regulatorio que los amparara, la “reunión de voluntades” que significó el proyecto:

“Lo curioso es que no teníamos ningún marco, hoy quizá no lo hubiese hecho, porque no teníamos marco legal ni administrativo para actuar. Yo no podía decir que había una resolución que me nombraba o me encomendaba hacer una tarea. Nunca estuve en la estructura, nunca figuré ni por un acto administrativo, aunque sea ad honorem, que diga mirá no te vamos a pagar pero hacé esto. (La contraparte del Ministerio de Trabajo) no tenían nada que los habilitara para hablar por el Ministerio. Era un acuerdo, voluntad de partes de trabajar en algo que era un proyecto que a lo mejor no salía nunca y que, en el fondo, ni siquiera teníamos los marcos administrativos y legales para hacerlo”.

Una de las claves de la organización institucional, y que en gran medida contextualiza la construcción de la propuesta curricular, una de las notas identitarias es, para este entrevistado, la autonomía en la gestión que podría esquematizarse en proximidad con la entidad conveniente y distancia con el poder central:

“Lo que i muchos coincidíamos en general cuando empezamos a hablar de esto, es que el formato de la gestión, o sea la gestión de estos centros tenía que tener una impronta totalmente distinta a lo que se venía haciendo: depender lo menos posible de la institución central. Ese era un paradigma en ese momento. (...) la relación con la entidad conveniente debía estar lo más lejos posible de la institución central de la educación. Que la autoridad de cada centro manejara esa relación. Era una relación política, era una relación también profesional (que) debía estar despojada de la institución central. Eso a veces es muy malo, porque uno mira para arriba y no tiene a nadie, sin ese marco, se tiene que arreglar solo”.

En su testimonio, Bosco dramatiza este proceso de elaboración, de disputa y negociación, que es el diseño curricular.

“Las conversaciones que teníamos nosotros con la otra parte no eran sencillas porque las necesidades no son las que yo pienso que el Ministerio (de Trabajo) tiene, son las que el Ministerio piensa que tiene. No era tan sencillo porque del otro lado de la mesa tenía directores de área (...) Teníamos una caja vacía, con horas, un paquete de tres años, un horario más o menos entre las 6 y las 9/10 de la noche y nada más, hay que llenarlo. Y del otro lado, cada uno de nosotros tenía un sector que tenía una preparación muy importante de esto que estamos hablando, profesionalmente, políticamente. Entonces no era una mesa fácil. Cuando sale de ahí un diseño sale con mucho esfuerzo porque era partir de cero y tengo una entrada que es un estudiante, que tiene el secundario terminado, que estudió hace tiempo y muchas cosas no se las va a

acordar, que está trabajando y le puede estar absorbiendo muchas horas, que no es un adolescente. Bueno, esto es lo que me va a venir y tengo esta caja ¿qué le pongo adentro?”

Desde el punto de vista formal, todos los planes de estudio de la primera etapa -aprobados como anexos III a XV de la RM 425/83- replican una matriz común:

- I. Propósito.
- II. Perfil profesional.
- III. Título.
- IV. Características generales.
- V. Estructura.

El propósito, según se reitera en los diferentes planes, consiste en capacitar en los aspectos centrales de la especialidad a la que alude el título de Técnico Superior (TS), haciéndose mención -en la gran mayoría de los casos solo una breve referencia- a los aspectos prácticos y los requerimientos del campo laboral de la especialidad. Por ejemplo:

“Capacitar en los aspectos fundamentales de la Administración Pública en general y de la Administración Municipal en particular mediante el conocimiento de las modernas tecnologías de gestión” (TS en Administración Pública con orientación municipal).

“Capacitar profesionalmente y en el uso de las herramientas técnicas necesarias para desempeñarse correctamente con todas las tareas relacionadas con el espectro crediticio” (TS en Análisis de Balances y Créditos).

“Capacitar en Informática bancaria y disciplinas afines, poniendo énfasis en los aspectos prácticos y en las exigencias del sistema financiero” (TS en Informática Bancaria).

En la mayoría de los planes es explícito, en los menos se esboza, la propuesta tiene por propósito capacitar trabajadores en actividad.

“(…) La alternativa que pensamos no fue una carrera que tuviera una salida laboral sino una entrada laboral. O sea, entraban a la carrera aquellos que ya estaban en la actividad y eso era doblemente valioso; porque adquirirían herramientas técnicas, para crecer en lo personal y al mismo tiempo para consolidar la actividad aseguradora” (Eduardo López).

Resulta contundente la expresión de López: la alternativa no era una carrera con salida laboral sino con entrada laboral, una propuesta formativa destinada a los trabajadores de una actividad afín a la

organización gremial para mejorar sus condiciones e impactar favorablemente sobre la propia actividad.

El supervisor Orlando avanza sobre este criterio que define el universo al que va dirigida la propuesta y, a la vez, enmarca los propósitos y el perfil tanto de ingreso como de egreso que podría sintetizarse de este modo: formar trabajadores en actividad que acrediten título secundario para que accedan a mandos medios de empresas privadas y de la administración pública.

“El criterio fue así: no vamos a reemplazar a la universidad, si le vamos a dar una capacitación a la gente que termina la escuela secundaria en nivel intermedio, no los cargos altos porque eso se reservaba a nivel político o a títulos universitarios, entonces había todo un estrato intermedio de conducción, de jefaturas tanto en la administración pública como de empresas en particular, siempre había un estrato que no estaba formado, se formaba con la experiencia nomás. La idea es: nosotros tomamos a esa franja de gente y le damos la formación teórica porque la formación práctica ya la tienen. Tan es así que para ingresar al terciario le exigíamos un certificado de trabajo, vos para entrar a la bancaria en alguna de las carreras tenías que demostrar que eras bancario y que tenías un mínimo de tres años de antigüedad en el tema, porque lo específico de la experiencia del trabajo ya lo tenés, vos lo que necesitás es la formación teórica que sustente la formación que vos tenés y ese fue el sistema que se utilizó. Esa fue la directiva que le dimos a todos los equipos de trabajo”.

Ambos testimonios parecen demarcar un lugar para el nivel terciario en un plano intermedio entre el nivel medio y la universidad, como un otro espacio distinto definido por un propósito formativo específico y por estar dirigido a un sector de la población tradicionalmente excluida de las oportunidades formales de capacitación, plasmado en la norma:

“El objetivo que se propuso fue brindar al adulto que poseía el nivel medio y desempeñaba una actividad laboral, la oportunidad de realizar sus estudios de nivel terciario que tienen la particularidad de estar integrados totalmente con el perfeccionamiento técnico de su ámbito laboral y tienden a cubrir tramos intermedios entre el nivel medio y el universitario” Anexo I RM 425/83.

En el ítem perfil profesional se enuncia, en general, un breve listado de conocimientos y/o funciones que se supone constituyen aspectos sustantivos de la figura profesional y del correspondiente perfil de egreso⁴⁴.

⁴⁴ La expresión figura profesional es un constructo que designa al portador de un perfil genérico de desempeño en un campo profesional que surge de la combinatoria de las funciones que le caben, las capacidades profesionales que requiere para ejercerlas, los sectores de actividad en que le corresponde

Por ejemplo, en el caso de TS en Administración pública con orientación municipal:

“Este nivel capacita para:

- *Analizar aspectos específicos de la operativa administrativa municipal.*
- *Diseñar sistemas de operación administrativa en el área correspondiente.*
- *Conocer y operar modernas técnicas de gestión.*
- *Conducir sectores operativos de la administración local.*
- *Ser intermediario entre los niveles político y administrativo municipales a los efectos de aplicar políticas específicas.*
- *Tener posibilidades de ser agente de cambio en un proceso de modernización y reforma administrativa.*

Este perfeccionamiento profesional se completará con una formación personal integral mediante el estudio de materias humanísticas”.

El listado, que con algunas recurrencias refiere en cada caso a la especialidad respectiva, presenta dos elementos que se reiteran como una constante en los diferentes planes:

i) un ítem define el lugar de intermediario -en el ámbito institucional respectivo- que se espera ocupe el futuro egresado. Por ejemplo, en los casos de Análisis de Sistemas y Seguridad Social, respectivamente:

“Ser el intermediario entre el nivel de conducción de la empresa y el sistema de procesamiento que entrega la información, procurando un diseño adecuado de esta para que sea accesible a la toma de decisiones”.

“Formar al técnico que pueda actuar como intermediario entre la entidad prestataria de servicios y el usuario, procurando que las medidas adoptadas sean realistas, aplicables y económicamente realizables”.

ii) un párrafo final apelando a la formación integral garantizada por materias “humanísticas”, que parece dar cuenta de un núcleo duro del desarrollismo tecnocrático con resabios espiritualistas que, como se

desempeñarse y las ocupaciones de referencia, que conforman el perfil de egreso para determinada oferta formativa.

De este modo, el perfil de egreso constituye el punto de llegada en la formación y describe las funciones y los rasgos profesionales (capacidades, actitudes generales, etc.) que se proponen y especifica los ámbitos de desempeño que le corresponden.

señala más arriba, preñó la educación de adultos desde los '70 y que fue recuperada por la dictadura.

“Nosotros largamos unos planes y había una orden de Freytes de incorporar en la curricula materias como Filosofía, Etica y Moral Profesional. Esa parte la hizo ella personalmente con el asesor docente de la Asociación Bancaria que en ese momento era el Ing. Agr. Spinelli Zini” (Germán Iglesias).

El ítem título especifica la denominación del título de egreso, así como los certificados intermedios si los hubiere. Por ejemplo:

“A quienes aprueben el primer ciclo se les extenderá un certificado que los capacite como “Operador de Equipos de Computación”; los que aprueben el segundo ciclo, obtendrán el Certificado de “Programador con Orientación Comercial”. Los que terminen el tercer ciclo recibirán el título de “Técnico Superior en Análisis de Sistemas”.

Características generales es el componente del plan de estudios que define la organización curricular y, para ello (solo) en algunos casos, se fundamenta muy brevemente la oferta formativa.

Tal es el caso de Análisis de Sistemas:

“Teniendo en cuenta que:

1) Las empresas deben organizarse y estructurar su producción y venta de acuerdo con pautas que consideran a la empresa como un complejo sistema formado por un conjunto de elementos relacionados entre sí, cuyo comportamiento integral depende de cada uno de ellos y de su interrelación.

2) La única forma eficiente de manejar este complejo sistema es a través del procesamiento electrónico de la información, el cual permite adaptar e implantar decisiones y optimizar el empleo de recursos, obteniendo así a la vez efectividad y eficiencia.

Se ha proyectado el presente plan de estudios que contempla las necesidades específicas de los diferentes tramos que conforman todo centro de cómputos: operación, programación y análisis de sistemas.

Dichos tramos se cubren en tres ciclos. Cada uno de ellos, de un año de duración. Permiten ir adquiriendo en forma paulatina y complementaria los conocimientos necesarios para los diferentes niveles, y serán otorgados certificados parciales al finalizar el primero y segundo ciclos respectivamente, y al término del tercero el título de “Técnico Superior en Análisis de Sistemas”.

En el caso de Administración Pública con orientación municipal, la fundamentación se amplía y pretende dar cuenta de un proceso que se presume sustantivo:

“Estos estudios responden a las necesidades surgidas del incremento de las actividades municipales en cuanto a complejidad y cantidad.

El proceso de transferencia de servicios nacionales y provinciales ha demandado de las municipalidades la atención de nuevas acciones y la cantidad y variedad de requerimientos de una comunidad en crecimiento ha producido una compleja aceleración de la administración local. De lo considerado se deriva la necesidad de mejorar los distintos servicios evitando agravar falencias existentes.

A los efectos de encarar reformas en las estructuras y los procedimientos de las municipalidades, debe capacitarse a sus agentes para ese proceso formando funcionarios idóneos en modernas tecnologías de gestión.

Las experiencias educativas, de capacitación municipal a nivel terciario de carácter sistemático y de larga duración son prácticamente inexistentes en nuestro país, por lo cual este plan de estudios tiende a completar el Sistema Educativo en un campo específico no contemplado hasta el presente”.

El organizador curricular es el ciclo. En el anexo I de la RM 425/83 – una suerte de estatuto- se afirma: *“El Plan prevé una estructura con estudios sistematizados en un cierto número de ciclos determinados para cada una de las modalidades y cuya flexibilidad se basa en el perfil profesional que se desea en cada uno de los casos y en las necesidades laborales”.*

Aunque la norma no lo prescribe, todos los planes constan de tres ciclos sucesivos de un año de duración, que representan los respectivos niveles -en algunos casos como los citados más arriba se corresponden además con certificaciones parciales- de aproximación al perfil de egreso.

Prima en esta secuencia una lógica deductiva que va, de manera *“paulatina y complementaria”* de lo más general y abarcativo a lo específico del campo profesional.

Por citar un ejemplo reiterado en diversos planes:

“El plan cubre en tres ciclos, cada uno de un año de duración, que permitan ir adquiriendo en forma paulatina y complementaria los conocimientos necesarios para los diferentes niveles” (Plan de estudios Técnico Superior en Análisis de Balances y Créditos)

El testimonio de Daniel Filmus, rector del CENT N° 2 desde su creación en 1983 hasta 1989, discute esta afirmación:

“Lo que nosotros pensamos es que a diferencia de la universidad que alguien entra por una formación general y los últimos años tiene una formación específica, nosotros procuramos que de entrada tuviera una vinculación muy efectiva con el trabajo, donde estudiara a la noche lo que realizaba en el trabajo y aplicara en el trabajo lo que aprendía en el CENT. Si vos mirás la estructura no es una estructura tradicional: de lo más general a lo más particular; sino que tiene cuestiones puntuales de especialización y muy vinculada al trabajo y las materias más generales las tenía al final, en el último año (...) cuando logramos articular con la universidad para que continúe con la licenciatura, lo que le faltaba, lo que podría ser una especialización en una universidad, era una formación general; no tanto específica porque tenía una sólida formación técnica y una formación general más light, digamos”.⁴⁵

En el citado Anexo I de la RM 425/83 se caracterizan los planes del siguiente modo:

- *“Programas formativo e informativo.*
- *Contenidos distribuidos por materias, cuyo conjunto logra en cada ciclo un real perfeccionamiento profesional y de los distintos tramos del quehacer laboral y apunta al conocimiento del yo y del mundo, a la solución de sus problemas y a un desenvolvimiento eficaz en los distintos ámbitos en que se actúe.*
- *La estructura de los planes permite obtener en cada ciclo un título intermedio que capacita profesionalmente para cubrir una determinada función.*
- *El punto de partida del proceso de aprendizaje estará dado por los conocimientos que posea el alumno.*
- *El docente gozará de la libertad de cátedra necesaria para distribuir los contenidos mínimos conforme con la naturaleza, capacidad y características del grupo”.*

La estructura curricular⁴⁶ define, para cada uno de los tres ciclos, aunque no de un modo excluyente, un aspecto predominante que organiza la formación: el primer ciclo acerca al alumno a los elementos básicos o aspectos teórico/conceptuales del campo; el segundo apunta

⁴⁵ Cuando se le señala en la entrevista a Filmus que no es el común de los casos, asume que *“Había algunos casos en que pensaban más en los profesores que tenían entonces volvían a tener todas las materias que tenían en el secundario”*

⁴⁶ La estructura curricular es el esquema básico que comunica una selección y organización de contenidos particular. Desde el punto de vista de un proceso formativo, lo central no radica exclusivamente en el tipo de contenidos seleccionados, sino sobre todo en la relación que se establezca entre ellos y, esta relación está determinada por la estructura curricular.

a los elementos técnicos que aproximan al perfil; y el tercero complementa la formación con el aporte de las tecnologías distintivas que hacen a la función o conocimientos especializados que corresponden a lo más específico del perfil.

Por ejemplo:

“Primer ciclo: Se pretende que el alumno posea los conocimientos teóricos básicos referentes a Economía y Contabilidad. Para su formación integral se incluye Introducción a la Filosofía.

Segundo ciclo: Brinda lineamientos técnicos y práctica de actividad crediticia entroncada en el conocimiento teórico brindado. Tiene como objetivo que el alumno pueda desempeñarse correctamente en las tareas anexas a la actividad crediticia. Desde el punto de vista de la formación integral se incluye Ética.

Tercer ciclo: Completa la formación profesional específica capacitando al alumno en el análisis e interpretación de datos y actividades que permitan el otorgamiento racional del crédito. Incluyéndose Psicología Social para su formación integral” (Análisis de Balances y Créditos).

“Primer ciclo: Se pretende que el alumno tenga una idea global sobre la función aduanera en la economía nacional, mediante conocimientos básicos de la legislación correspondiente y técnicas de exportación. Asimismo se prevé que enriquezca su formación integral básica el estudio de la materia Integración cultural.

Segundo ciclo: Tiene como objetivo fundamental dar una formación más profunda vinculada a los aspectos de la técnica y administración aduanera. Desde el punto de vista de la formación integral se incluye Psicología Social que brindará los fundamentos para la comprensión del comportamiento individual y grupal que facilitará las relaciones con el público y la administración de los recursos humanos.

Tercer ciclo: El objetivo es completar la formación técnica y administrativa y adentrarse en el estudio de otros aspectos inherentes a las funciones del Servicio Aduanero. Se estudia Ética y Moral para favorecer el desarrollo integral de la personalidad y la adhesión a principios trascendentes que fundamentan la actividad ética en función del servicio” (Aduanero).

Con relación al criterio por el cual se estructuraron los diversos planes en tres años, si bien los CENT se enuncian como su continuidad, los

testimonios descartan que se haya procurado replicar el modelo de los CENS⁴⁷:

“No, las carreras universitarias eran cinco años entonces dijimos si hacemos cinco años es ridículo porque se van todos a la universidad entonces consultamos a los especialistas y dijeron que en tres años se podía dar esa formación” (Mario Orlando).

“El formato no estaba definido por los CENS sino que, era el año 1982, estaba la dictadura militar, se planificaron ahí y había un mínimo de horas que cumplir. La cantidad de horas no las definimos nosotros sino que estaban definidas porque era un terciario, en aquel momento no me acuerdo cuantas horas eran, pero me acuerdo que tuvimos que “inventar” más horas de práctica y demás porque un terciario exigía una cantidad de horas. Así como cada nivel tiene una normativa que dice cuántas horas mínimas. Incluso pasó con los CENS que hubo que agregar más horas para cumplir con la carga horaria que estaba estipulada. Lo que se hizo en el origen fue respetar lo que decía la normativa respecto de CENS. Después avanzamos hacia una alternativa semipresencial, bajando la cantidad de horas, pero en su origen había una normativa muy estricta y la posibilidad de hacerlo era muy comprometida” (Daniel Filmus).

Las instancias curriculares⁴⁸ que conforman cada ciclo, son en su abrumadora mayoría anuales y revisten el formato de materia de un modo casi excluyente, con un rígido sistema de correlatividades y una carga horaria que varía entre un piso de 22 y un máximo de 25 horas cátedra semanales de cursada para los alumnos.

El plan de estudios presenta una caja curricular con la distribución, para cada uno de los ciclos, de las materias y la carga horaria en una tabla que, en cinco columnas, especifica sucesivamente, correlativas, código de materia, materia, duración (cuatrimestral o anual) y horas cátedra semanales.

Finalmente se presentan los programas de cada una de las materias con variados formatos y grados de desagregación de sus contenidos.

Una lectura crítica de los testimonios de los entrevistados y de los documentos oficiales permite señalar, preliminarmente, algunas

⁴⁷ No obstante no debiera descartarse el CENS como antecedente inmediato y, más atrás en el tiempo, la Universidad Obrera Nacional con una propuesta académica e institucional innovadora que articulaba ciencia, técnica, trabajo y política y, atendiendo a la condición de trabajadores de los alumnos, clases, gratuitas y de carácter obligatorio que se dictaban de lunes a viernes en el horario de 19.15 a 22.30 hs.

⁴⁸ Son las unidades curriculares concretas que componen un diseño curricular. Cada una delimita un conjunto de contenidos y propósitos educativos —provenientes de uno o más campos del saber— seleccionados y articulados en función de criterios (epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, entre otros) que les dan coherencia interna y constituyen unidades autónomas de acreditación de aprendizajes.

cuestiones con relación a la propuesta académico-institucional de los CENT.

Lo primero que se percibe, tanto en el plano de la estructura curricular como en el de la organización institucional y de gobierno, es una distancia entre el discurso que enuncia el sentido y las formas que adquiere su realización.

Se podría añadir que esta distancia está presente desde el inicio. No es algo que se haya desvirtuado con el paso del tiempo o que se deba a circunstancias que hayan obligado a la reconfiguración de algunos aspectos curriculares o institucionales, como es posible suponer que ocurrió con la transferencia de los establecimientos de la Nación a las provincias y a la CABA y los cambios de dependencia al interior de las propias jurisdicciones⁴⁹.

Los testimonios de los entrevistados y los documentos oficiales apelan a un sujeto pedagógico⁵⁰ autónomo, creativo, comprometido y relatan una práctica de consulta y negociación entre actores diversos legítimamente implicados mientras que, su concreción en los planes de estudio y en las disposiciones contenidas en el reglamento orgánico, cristalizan estructuras rígidas y convencionales.

Es posible suponer que esta distancia expresara una limitación de los actores de la propuesta para materializarla en un currículo que diera acabada cuenta de los lineamientos *“abiertos, flexibles, adecuados a la experiencia y condiciones de los adultos trabajadores”*.

El propósito que apuntó a resignificar el núcleo del mandato hegemónico de la educación de adultos a través de i. La formulación negociada de planes de estudio estructurados en ciclos flexibles basados en el perfil profesional de cada modalidad y en las necesidades de los trabajadores; ii. El reconocimiento de los conocimientos previos del alumno adulto adquiridos en su historia de vida y en su trayectoria laboral como punto de partida del proceso de aprendizaje; iii. La libertad de cátedra de los docentes para distribuir los contenidos mínimos según las características del grupo en particular y; iv. La variedad de horarios adecuados a las necesidades y actividades de los alumnos, se plasmó en un formato institucional de “talle único” que terminó reproduciendo la fragmentación del conocimiento propia de la tradición escolar.

⁴⁹ Por ejemplo, como se advierte más arriba, en la CABA los CENT pasaron en el año 2002 de depender de la Dirección del Adulto y del Adolescente a la Dirección General de Educación Superior, con lo cual, no solo pasó a compartir un ámbito con la Formación Docente, sino que se modificaron sustancialmente las condiciones de producción curricular y de gobierno y acceso a los cargos.

⁵⁰ El sujeto pedagógico incluye al conjunto de saberes que se transmiten de generación en generación, las transformaciones históricas que sobre estos saberes se han operado, los discursos pedagógicos compatibles y antagónicos, instituciones, mitos y rituales. Se realiza en el campo educativo, que incluye a todos los espacios posibles en donde alguien educa y alguien experimenta su educación: el hogar, la comunidad, las organizaciones de la sociedad civil, los espacios productivos diversos y el sistema educativo.

Si el currículo es, desde una posición crítica, una construcción social, una invención social producto de un proceso histórico de disputa y conflicto social, cuyo resultado es un arbitrario cultural por el cual ciertas formas culturales -y, consecuentemente, otras no- se constituyen como “el” currículo y, la organización que asume –en materias o disciplinas-, el recorte arbitrario y la organización jerárquica de los contenidos y su distribución secuencial, responden a una contingencia social e histórica que expresa las relaciones de poder al interior de la sociedad (Tadeu da Silva, 1999), es posible suponer que esta distancia entre los fundamentos y su expresión en los documentos curriculares y en la organización institucional revelen aquello que el habitus⁵¹ de sus gestores le permitía “innovar” o que el contexto estaba dispuesto a tolerar (o ambos).

“De DINEA había una presión hacia la formalización. De nosotros hacia abajo había una tensión hacia la informalización. Cuanto más estructurado y más formal, para DINEA era mejor. Incluso nosotros teníamos docentes que eran idóneos para seguro de automotores y seguro de vida que no tenían por qué tener un título universitario y teníamos muchos problemas (...) Insisto DINEA intentaba formalizar y nosotros al interior de la institución lo que intentábamos hacer era generar situaciones más de la educación de adultos, de mayor autonomía. Estaba bastante formalizado el número de horas, incluso más que alguna universidad, primer año, segundo año y tercer año. No lográbamos como en la universidad un formato por materia. Esto tiene que ver con la cultura que permitía DINEA en aquella época. El gobierno radical de la primera época no cambió. Se mantuvo inalterado, totalmente formal” (Daniel Filmus).

Esta tensión entre formalización e informalización a la que alude Filmus revela un rasgo constitutivo de un campo (en este caso la formación para el trabajo) en la concepción de Bourdieu.

A través de la metáfora del juego Bourdieu brinda una imagen de lo que entiende por campo: un espacio de juego relativamente autónomo, con objetivos propios a ser logrados, con jugadores compitiendo (a veces ferozmente) entre sí y empeñados en diferentes estrategias según su dotación de cartas y su capacidad de apuesta (capital), pero al mismo tiempo interesados en jugar porque “creen” en el juego y reconocen que “vale la pena jugar” (2005)⁵².

⁵¹ “un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (Bourdieu, 2002).

⁵² “En términos analíticos, un campo puede definirse como una trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Esas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital), cuya disposición comanda el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo, y, al mismo

En ese marco cobra nuevo sentido la disputa formalización-informalización referida por Filmus:

“Aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan (de manera más o menos completa) el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación (...) mientras que los que disponen de menos capital (...) se inclinan a utilizar estrategias de subversión” (Bourdieu, 1990).

Esta relación reformulada en términos de dominación-subordinación patentiza algunas cuestiones que se fueron perfilando como potentes a lo largo de la investigación y que hacen visible la coexistencia de las diversas posiciones de los distintos actores y las condiciones de realización de la propuesta.

Es posible inferir en primer lugar que, en un escenario represivo en general y en particular en el sistema educativo teñido de un orden inquisitorial, el intento de formalización de la conducción institucional expresase una pulsión defensiva.

Aunque también pudiera suponerse que, frente a la ausencia de una tradición propia, aquellos que participaron inicialmente de los CENT, apelaran a su propia biografía educativa y socialización profesional y, la asimilación a referencias conocidas (los CENS y la universidad) resultara ordenadora.

Esta tensión, interesa destacar, refleja la riqueza del carácter autogestivo de la iniciativa que, beneficiada por un mecanismo informal de convocatoria y designación del personal docente -por fuera de las estructuras formales del sistema educativo- que se estableció en función de su idoneidad y, sobre todo, afinidad y compromiso con los lineamientos de la propuesta, apeló a un espíritu de ‘militancia pedagógica en la educación de adultos’ (Roitenburd, 2005).

“La idea era que una vez que nombramos a la conducción, que tenía claro los objetivos, qué se pretendía porque ellos habían participado, les dimos libertad total para que nombraran a los profesores. La condición era que tuvieran antigüedad mínima de tres años en docencia universitaria y fueron trayendo gente de la universidad porque todos trabajaban en alguna universidad” (Mario Orlando).

Otro de los elementos sustantivos de la propuesta formativa refiere a la dinámica negociada de la construcción curricular, tramitada entre actores diversos (sindicalistas, pedagogos, funcionarios, empresarios, etc.), que operó recuperando saberes y experiencias implicados en los

tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)” (Bourdieu, 2005).

distintos campos de conocimiento interpelados por las respectivas carreras y que constituyó un diferencial en su desarrollo.

En diversos tramos de este trabajo se hace mención a la participación, tanto en la gestación de los CENT como en el diseño de sus planes de estudio, de personalidades reconocidas en sus respectivos sectores de actividad.

Los testimonios recogidos refieren también –como diferencial- a la participación en función docente de figuras significativas, poseedoras de saberes teóricos y sobre todo, de experiencia práctica y desempeño en los niveles de decisión de sus ámbitos de actuación.

“En general la materia específica que le daba al diseño un contenido muy profesional eran aportes del sindicato o en el caso mío, del Ministerio (de Trabajo). Entonces decíamos ¿quién va a dar seguridad social? Susana X que es la número uno del Ministerio en seguridad social. ¿Quién va a dar convenios? El número uno que cierra los convenios en el ministerio. Había un día en que teníamos los alumnos acá en (la calle) Paraná y abajo estaban golpeando las ollas a las 9 de la noche por el convenio y nuestro docente era el que cerraba esto y estaba hablando con nuestros alumnos de ese conflicto que veían por televisión cuando iban a sus casas. Ahí estaba el profesor y salimos a la noche y lo agarraron en la calle con el bombo y era él mismo. Era un director de carrera que, no solamente tiene cobertura, tiene pertinencia. La cobertura tiene que ser abogado y es abogado, pero es un abogado que maneja todas las relaciones del trabajo del Ministerio de Trabajo de la Nación” (Ricardo Bosco, rector CENT N° 8, haciendo referencia a la carrera Relaciones del trabajo).

“Los profesores eran la mayoría profesionales que trabajaban en bancos y venían después a dar clases acá. De Banco Nación, de Desarrollo, Ciudad, Provincia, del Boston (...) jefatura para arriba, digamos, jefatura del área de sistemas, comercio exterior, auditoría, para arriba. La gente que daba las materias específicas era gente con 20 años de antigüedad mínimo y un cargo jerárquico (...) Eran todos profesionales universitarios que la característica que tenían era que trabajaban en el tema que estaban enseñando. Transferían su conocimiento práctico (...) Si uno recuerda los primeros 10 o 15 profesores eran capos en los bancos y eran capos en la universidad también, que tenían un compromiso con la jerarquización del personal bancario...” (Eduardo Acosta Miguens, rector CENT N° 5, con convenio con Asociación Bancaria).

“El objetivo último era que surgiera una carrera formativa de la actividad aseguradora que no estuviera escindida de la vida técnica del sector asegurador. El presidente del INDER (Instituto Nacional de Reaseguros), un actuario con 30 o 40 años de actividad en el seguro, dictaba la materia Reaseguros, el gerente

de la Asociación de Cooperativas de Seguros también tuvo un rol importante como profesor” (Eduardo López, Sindicato del Seguro).

“Nosotros teníamos alumnos de la UBA que aún terminada su carrera, de Relaciones del trabajo, venían a nuestros cursos como oyentes porque decían “queremos escucharlo a fulano” (Ricardo Bosco)

Deben rescatarse también el recorte de “*entrada laboral*” y la reivindicación de la capacitación como derecho de los trabajadores, que designa a aquellos potenciales destinatarios de la propuesta académica y en la que se basa la consideración de los CENT como política educativa focalizada.

“El esfuerzo que hicimos tenía que ver con la defensa de los derechos de los trabajadores, que era el derecho a capacitarse y a ascender a partir de la educación y de la capacidad y no solamente del criterio de quienes dirigían las empresas” (Daniel Filmus).

No obstante, esta “*entrada laboral*” que, además de constituir el núcleo de sentido de la política, explicaría la ausencia en la totalidad de los planes de estudio de espacios específicos destinados a la práctica profesionalizante, no se sostuvo en el tiempo.

Distintas son las razones, que se desarrollan al tratar la relación CENT y Sindicatos, que permitirían explicar en las instituciones estudiadas esta migración del sentido de “*entrada laboral*” por “*salida laboral*” que adquirió la propuesta formativa y que constituye uno de los elementos que expresan esta “pérdida de identidad” señalada por alguno de los actores.

Con el traspaso al nivel superior en la Ciudad de Buenos Aires se produjo un movimiento de renovación curricular y de la organización institucional para adecuar los CENT al nuevo ámbito.

La reformulación del Reglamento Orgánico, el rediseño de planes de estudio -en función de la actualización de sus contenidos y de los criterios curriculares- y la creación de nuevas carreras con un formato compatible con el nivel superior de enseñanza y pretendidamente adecuadas a los requerimientos del mercado de trabajo, son la materialización de esta vivencia de pérdida de identidad.

También se revela una zona gris en la que los textos nuevamente se alejan del relato, tanto en el plano curricular como institucional.

El currículo es, como señala Zabalza (1987), “*el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea alcanzar y de los pasos que se dan para lograrla...*” y, en la misma dirección expresa Gimeno Sacristán (1988) “*un objeto social que se modifica en el curso de su deliberación, elaboración, concreción, desarrollo y evaluación*”.

Haciendo gala de un pragmatismo contundente, el supervisor Mario Orlando parece referir a este carácter de “hipótesis de trabajo” del currículo de los CENT en la orientación que dio a los rectores que iniciaron la experiencia:

“(...) Le habíamos dicho miren muchachos, empiecen a laburar, si se dan cuenta que el plan de estudios no responde, porque se dan cuenta que hay que cambiar algo, el año que viene lo cambiamos; gestionen y aprovechemos la experiencia y veamos las dificultades que tienen y al año que viene, si hay que poner más horas o menos horas o eliminar materias, porque esa era la idea, resolver sobre la marcha las cosas que se iban planteando y que se fuera adaptando más a la medida de las necesidades de los alumnos que tuvieran: tipos que laburaban todo el día y a la noche iban del trabajo al sindicato hasta las diez u once de la noche...”.

Sin embargo, la realidad es que esos mismos planes de estudios originales, puestos a debatir con la realidad, permanecieron inmodificados durante décadas. Más allá de ajustes menores en algunos de ellos, se cristalizaron, como si todo el esfuerzo creativo hubiese quedado circunscripto al momento de su diseño.

El gobierno institucional es señalado como una de las notas identitarias. Potencialmente desburocratizado, con autonomía para la gestión, próximo a la entidad conveniente que es el núcleo de sentido de la propuesta y alejada de la administración central, terminó pautado por el estatuto normativo: el Anexo II de la Resolución Ministerial 425/83 “Reglamento Orgánico de los Centros Educativos de Nivel Terciario”⁵³ consta de 62 artículos agrupados en doce capítulos en los que se regula desde el gobierno hasta el régimen de estudios y evaluación.

La rigidez normativa -a la que como se apunta más arriba, escapa la convocatoria y designación del personal- y la uniformidad de los planes de estudio que se impuso desde la DINEA, tomaron distancia de los fundamentos y se expresaron en la tensión, a la que aludió Daniel Filmus, entre formalización e informatización.

Los testimonios recogidos permiten aseverar que:

- i. El énfasis reglamentarista y el formato uniforme de los planes de estudio debieran atribuirse al interés de aquellos que impulsaron y gestaron esta propuesta por obtener la aprobación de la conducción educativa del gobierno militar y posibilitar su efectiva puesta en marcha y
- ii. La estructura académico-institucional de los CENS y de las universidades, de donde provenían aquellos que participaron activamente en su gestación, operaron como referencias para la

53

Ver anexos

redacción del Reglamento Orgánico y la estructura curricular común a los diversos planes de estudio⁵⁴.

El desacople que se advierte entre el enunciado y los textos curriculares y normativos que regularon la propuesta académico institucional de los CENT, tiene su correlato en un nuevo desajuste entre la norma y su puesta en acto.

La norma institucional y curricular se juega en un contexto concreto y particular⁵⁵. Puede afirmarse que no hubo –menos que en otros niveles del sistema educativo- una sujeción lineal a la norma escrita.

No obstante y, pese al mayor o menor grado de flexibilidad o informalización que los distintos actores lograron imprimirle a sus instituciones, el formato reglamentarista, que tuvo en su origen un supuesto sentido estratégico, marcó los bordes dentro de los cuales pudo ser admitida esta flexibilidad más como una prerrogativa de la autoridad que como una condición inherente a la educación de adultos.

⁵⁴ El supervisor Germán Iglesias refiere que el Reglamento Orgánico toma como base el Reglamento de Estudios de la Universidad Tecnológica Nacional de la cual formaban parte dos de sus cuatro redactores (Ricardo Bosco y el propio Iglesias).

⁵⁵ “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, 1982).

5. Los CENT vector de análisis de la relación de los sindicatos y el Estado

5.1. Sindicatos y Educación.

La preocupación del movimiento obrero argentino por la problemática educativa surgió con las primeras organizaciones gremiales. Muchas de las sociedades obreras más antiguas incluyen entre sus reivindicaciones cuestiones referidas a la educación y mencionan explícitamente la necesidad de que los sindicatos desarrollen actividades de instrucción, formación y difusión destinadas a los trabajadores (Filmus, 1992).

Como ejemplo, en el Congreso constitutivo de la Federación Obrera Argentina de 1884, citado en Filmus (1992), entre otras Resoluciones establece las siguientes:

9) “Adoptar todas las medidas más a propósito para fomentar la instrucción entre los obreros con el fin de formar hombres conscientes de sus derechos y aptos para defenderlos”.

10) “Instituir escuelas profesionales, periódicos y revistas con el objeto de consolidar la unión de la familia trabajadora y tenerla al corriente de los progresos de la causa y el movimiento obrero de todo el mundo”.

11) “Instituir bibliotecas y escuelas obreras”.

La acción educativa sindical constituye un extenso proceso de construcción de alternativas y dispositivos diversos, que las diferentes organizaciones intentaron de modo de dar cuenta de las necesidades de los trabajadores -y de las entidades gremiales mismas- en cada momento histórico.

Conviene puntualizar dos cuestiones sustantivas de este proceso:

1. Con sus diferentes modalidades, la acción educativa sindical, fue llevada a cabo en oportunidades por los gremios de un modo autónomo y en otras a través de la articulación con el Estado y/o con otros actores sociales, en función del contexto social, político y económico que determinó, en cada caso, un marco más proclive al acuerdo o a la ruptura con las propuestas del sistema educativo.

“A lo largo de nuestra historia nacional las necesidades educativas de los trabajadores y las propuestas de nuestro sistema de enseñanza, establecieron una relación jalonada de acuerdos y contradicciones, que reflejaron las características políticas, sociales y económicas de cada tiempo pero, esencialmente, sus condiciones ideológicas (...) es imposible separar la propuesta educativa de una

época, de su contexto político y, particularmente de quienes tienen mayor peso en las decisiones del Estado...”.⁵⁶

2. Históricamente la acción educativa del movimiento obrero –tanto en el plano local como internacional- se estructuró en torno de dos objetivos:

- i. La preparación para el trabajo con sus diversas denominaciones: formación profesional, capacitación laboral, educación para el trabajo y
- ii. La formación de cuadros dirigentes –o educación obrera o capacitación político-sindical- con el propósito de fortalecer y realimentar la estructura de las organizaciones sindicales.

Que las actividades educativas respondieran alternativamente a uno u otro objetivo o a ambos en forma conjunta, dependió en gran medida, de las estrategias que se dieron los sindicatos en cada momento en función de los diversos escenarios políticos, económicos y tecnológicos⁵⁷.

Planteado de un modo esquemático podría afirmarse que la educación obrera fue el eje de la estrategia en un marco de confrontación político-ideológica y la formación profesional prevaleció cuando el sindicalismo logró establecer acuerdos con el Estado, sin que esto implicara abandonar la capacitación sindical.

Para comenzar una breve reseña de la trayectoria educativa del sindicalismo en nuestro país, conviene apuntar que la organización de los trabajadores y la constitución de los sindicatos, es subsidiaria de las corrientes migratorias que, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, dejaron una impronta clasista, que determinó gran parte de la historia del movimiento obrero argentino.

El germen de las organizaciones sindicales surgidas en la década del '80, son las mutualidades creadas por inmigrantes, de las cuales la “Sociedad Española de Socorros Mutuos” y “Unione e Benevolenza” resultan emblemáticas.

A la creación del primer sindicato, la “Unión Tipográfica”, en 1878, le siguieron entre 1880 y 1890 otros 21 sindicatos, entre los cuales se destaca, por su peso y trayectoria, “La Fraternidad de Maquinistas y Fogoneros de Locomotoras” en 1887.

Como en el resto de la región, en su origen el sindicalismo en nuestro país tuvo la orientación ideológica del anarquismo, del socialismo y del

⁵⁶ Sindicato Empleados de Comercio. Secretaría de Cultura y Capacitación (S/D): “Proyecto Educativo del Sindicato Empleados de Comercio. Una respuesta a las necesidades educativas de los trabajadores”.

⁵⁷ Ídem anterior

sindicalismo revolucionario⁵⁸, corrientes de pensamiento predominantes en la Europa de la época.

Mientras los anarquistas se planteaban en abierta confrontación, en la cual el papel de los sindicatos resultaría clave en la destrucción del orden capitalista a través de la huelga general revolucionaria, los socialistas pugnaban por la generación y legitimación de un espacio político que condujera la acción sindical en dirección a la construcción de un nuevo modelo de organización de la sociedad en su conjunto.

La huelga general de 1902⁵⁹ -la derrota y posterior represión que sobrevino- alteró el lábil equilibrio alcanzado hasta entonces y dividió la central sindical única (Federación Obrera Argentina) en dos nuevas centrales: la Unión General de los Trabajadores (UGT) de orientación socialista, creada en 1903 y la Federación Obrera Regional Argentina (FORA) creada un año después y dominada por los anarquistas.

La estrategia de constante confrontación con las patronales sobre la base de medidas de fuerza, permitió a los anarquistas obtener algunas significativas conquistas que generaron una importante adhesión de los trabajadores.

El crecimiento del anarquismo en la conducción sindical se vio debilitado, hacia finales de la primera década del siglo pasado, por una fuerte acción represiva que llevó a sus principales cuadros a la clandestinidad.

La corriente de sindicalismo revolucionario, que también privilegió el accionar sindical por sobre la actividad política, desplazó a los anarquistas de la conducción gremial.

Si bien las estrategias sindicales de las diferentes corrientes diferían tanto en el ámbito de las relaciones laborales como en la formación profesional de los obreros, el anarquismo y el sindicalismo revolucionario manifestaron la misma escasa preocupación por desarrollar un trabajo sindical sistemático en el ámbito educativo, tanto en la formación ideológica como en la capacitación laboral.

⁵⁸ Surgido de una división del socialismo, establece como prioridad la acción sindical, la reivindicación concreta de las necesidades de los trabajadores por encima de la estrategia política de los partidos. Aunque difieren en sus objetivos, la metodología acerca al sindicalismo revolucionario a los anarquistas.

⁵⁹ La huelga general, la primera de este tipo a escala nacional, que se desató a fines de noviembre de 1902, se había iniciado a principios de aquel mes, con una huelga de estibadores que afectó varios puertos del país. Las demandas, que se centraban en mejores condiciones laborales (ligadas al peso de las bolsas que debían acarrear), contra la rebaja de salarios y las suspensiones (que se solían dar según la cantidad de trabajo existente) y por la jornada de 9 horas, rápidamente concitaron la adhesión de otros sectores. A partir de la respuesta represiva del gobierno nacional, la sanción de la Ley de Residencia que permitía la expulsión de extranjeros considerados “subversivos”, acompañada por un decreto de Estado de sitio que provocó la detención y expulsión de cientos de militantes, la FOA convocó a la huelga general.

En cambio, los socialistas desplegaron la experiencia más fértil en el campo educativo sindical, enmarcada en una estrategia general de subordinación de la actividad sindical a la tarea política diluyendo los bordes entre sindicato y partido.

La acción educativa del socialismo estuvo orientada prioritariamente a la formación política. La estrategia procuraba generar una creciente legitimación del partido para fortalecerse electoralmente y llegar a adquirir, paulatinamente, incidencia en el ámbito legislativo.

Si bien en un inicio, tanto el partido como la central sindical afín (UGT), postulaban la creación de un sistema educativo alternativo al oficial, la acción educativa socialista fue adquiriendo con el tiempo un sesgo complementario del sistema público de enseñanza motorizado por la misma estrategia de legitimación al interior del sistema de partidos políticos.

En el Informe presentado al X Congreso del Partido Socialista (1912) - citado por Barrancos (1991)- se promueven “escuelas populares bajo un plan especial a fin de sustraer de la educación burguesa y poco práctica de las escuelas del Estado, el mayor número posible de niños proletarios”

Dora Barrancos (1991) explica este cambio en la propuesta educativa de los socialistas, que pasó de la formación política a focalizarse en los conocimientos prácticos que mejoraran el desempeño laboral de los trabajadores:

“Indudablemente dos circunstancias operaron para que se dieran estas transformaciones en la oferta educativa del ala gremial del socialismo: por un lado el innegable avance de la educación oficial, que iba haciendo disminuir el analfabetismo hasta relegarlo a bolsones muy precisos y en segundo lugar, el también innegable fenómeno de que los gremios socialistas se estructuraban sobre sectores de la economía en que era pródiga una mayor calificación de la fuerza de trabajo”.

El paradigma técnico-educativo, el dispositivo que marcó la tendencia de la formación profesional en nuestro país, lo constituye la experiencia de los trabajadores ferroviarios. Es posible identificar algunos factores que, combinados, dieron lugar a su configuración:

i. La instalación de la red de ferrocarriles trajo aparejado un sustantivo crecimiento del número de obreros y empleados ferroviarios y, subsidiariamente, del peso de los gremios del sector en el conjunto del movimiento obrero.

“Hacia 1930, los sindicatos ferroviarios agrupaban a la gran mayoría de los trabajadores del gremio (...) La Fraternidad reunió al 96% o 97% de los maquinistas y fogoneros (...) y el 80% de los

ferroviarios estaban afiliados a la Unión Ferroviaria (...) esto explica la importancia que tenían sus organizaciones sobre el conjunto del movimiento sindical” (Pineau, 1991).

ii. Los constantes avances en la actividad –la de mayor complejidad e innovación tecnológica de la estructura productiva de la época– motorizaron la necesidad de calificación y recalificación permanente de sus trabajadores.

iii. La presencia de una tradición de calificación técnica y profesional instalada entre los maquinistas y fogoneros –que se extendió a los trabajadores ferroviarios– de transmisión de los conocimientos ligados a la industria (manejo y control de máquinas) por medio del adiestramiento de aquellos de mayor antigüedad a los más noveles.

iv. El hecho de que desde su fundación las organizaciones obreras –los sindicatos ferroviarios son un claro ejemplo– se ocuparon de la acción educativa dirigida a sus afiliados.

“En 1890, a solo tres años de su fundación, La Fraternidad creó una escuela de fogoneros a fin de que pudieran pasar las pruebas para maquinistas. En 1908 comenzarán a abrirse escuelas similares en las seccionales. En 1925, tres años también después de su fundación, la Unión Ferroviaria inauguró sus Escuelas Técnicas. En 1929, según una lista incompleta recopilada por el Partido Socialista, los ferroviarios tenían 64 escuelas”.⁶⁰

Estas escuelas, dirigidas a los afiliados y a sus familiares, que impartían tanto cursos técnicos destinados al mejorar la cualificación de los trabajadores, como de formación general, representan la experiencia más rica de formación para el trabajo de la época.

Pineau (1991) recupera un párrafo extraído del discurso del senador por Córdoba Osvaldo Amelotti, en ocasión del tratamiento de la Ley 13.229/48 de creación de la Universidad Obrera Nacional, que resulta elocuente sobre la vinculación entre los sindicatos y la educación técnica en el período:

“Tenemos en el país numerosas escuelas técnicas que constituyen el esfuerzo del gremio ferroviario, que ansioso de conocer, día a día, las innovaciones, los perfeccionamientos y los nuevos sistemas de trabajo, restaba horas a su descanso. Creando estas escuelas para estudiar, de las que egresarían los más capaces, para enseñar a los que tenían ansias de saber”

La de los ferroviarios, que por su riqueza ha dejado huellas en la especialidad, no es la única experiencia de este tipo. Barrancos (1991)

⁶⁰ Sindicato Empleados de Comercio. Secretaría de Cultura y Capacitación (S/D): “Proyecto Educativo del Sindicato Empleados de Comercio. Una respuesta a las necesidades educativas de los trabajadores”.

hace referencia a acciones similares en el período⁶¹ en las que organizaciones políticas y sindicales generaron instancias educativas dirigidas a la formación de adultos trabajadores utilizando habitualmente el turno nocturno de espacios que eran dedicados a los niños en el diurno.

Entre esas experiencias se destacan las Escuelas laicas (de Lobos, de Pergamino, de Villa Ballester, de Morón), particularmente la del barrio de La Boca que, con la organización de sectores políticos y gremiales, adaptó los programas de estudio oficiales y organizó el currículum en dos grandes espacios: formación general integral y formación para el trabajo.

Dos hechos que, por su gravitación, marcan el fin del ciclo iniciado entre 1870 y 1880 y el comienzo de una nueva etapa del sindicalismo argentino son:

- i. La crisis que estalló en 1929, como corolario de las crisis cíclicas que el capitalismo sufría desde mediados del siglo anterior y que generó la gran depresión de la economía mundial y puso en evidencia las limitaciones del sistema capitalista y
- ii. La creación de la Confederación General del Trabajo (CGT) en 1930 que comenzó a funcionar formalmente seis años después⁶².

Ante la crisis, las economías centrales reaccionaron aplicando políticas proteccionistas que limitaron las importaciones e impactaron directamente en la baja del precio internacional de las materias primas y consecuentemente, en las economías de los países dedicados a la producción primaria.

En el caso de nuestro país –y de la región en general- la crisis, que se planteó tanto en la baja del precio de los productos como en la merma de mercados donde colocarlos, se expresó inmediatamente en el creciente déficit en la balanza comercial y tuvo su correlato en el incremento de la desocupación y la pobreza.

La salida de la crisis estuvo ligada a la aplicación de postulados keynesianos que, poniendo en cuestión la teoría económica clásica⁶³,

⁶¹ Entre otras: Escuela Internacional, que funcionó en el Centro Socialista Obrero; Escuela del Pueblo del Centro Socialista Carlos Marx; Escuela Nocturna del Oeste de las sociedades Unión Obrera de Ebanistas y Cosmopolita de Obreros Albañiles en las que se enseñaba aritmética, geometría, geografía, historia y caligrafía; Escuela del Pueblo de La Plata; Escuela Nocturna de la sección obreros en general de la UGT; Escuela de Adultos de Tres Arroyos para trabajadores de formación política y sindical; Escuela Nocturna para adultos de Posadas; Escuela Nocturna de Barracas; Escuela mixta de La Banda patrocinada por el Centro Obrero local; Escuela de primeras letras y operaciones apoyada por sectores sindicales; Escuela La Colmena de La Plata; Escuela de Unión Colegiales; etc.

⁶² Sindicato Empleados de Comercio. Secretaría de Cultura y Capacitación (S/D): “Proyecto Educativo del Sindicato Empleados de Comercio. Una respuesta a las necesidades educativas de los trabajadores”.

⁶³ El liberalismo ortodoxo –iniciado por Adam Smith, continuado por Malthus y Ricardo y culminado por Stuart Mill- postulaba que “la mano invisible del mercado” regulaba automáticamente los

hicieron eje en la intervención del Estado a través de la obra pública y una incipiente industrialización autónoma que tuvo fuerte impacto en la estructura productiva y de las organizaciones gremiales.

Entre las transformaciones sociales producidas en este período en nuestro país, signado por el deterioro de las economías regionales y la denominada “política de sustitución de importaciones”, se destaca el proceso de migración de población del interior –y de algunos países limítrofes- hacia los principales centros urbanos, fundamentalmente Buenos Aires, Rosario y Córdoba.

A partir de la merma en la producción rural por la ausencia de mercados para los productos agrícolas, el campo se transformó en expulsor de mano de obra –en particular de las provincias del NOA- hacia las nuevas oportunidades que brindaban las grandes ciudades. Alvaro Abós (1983) caracteriza así este período:

“Un creciente proceso de industrialización se produjo en esta década. Los establecimientos fabriles pasaron de 38.000 en 1935 a 86.000 en 1946. Los obreros y empleados ocupados en ellos ascendieron de 460.000 en 1935 a 1.100.000 en 1946. En siete años más de medio millón de personas, en su mayoría miembros de la población activa, con bajos niveles de capacitación laboral y escasa experiencia sindical y política se incorporaron al proceso de cambio que se desarrollaba en la zona metropolitana. En su gran mayoría, este ejército popular acampó en los suburbios de la Gran Ciudad y alimentó, también mano de obra barata, el despegue industrial que coincidió con la crisis agrícola- ganadera de 1929”.

Este proceso de concentración demográfica urbana generó un nuevo sujeto social, el “cabecita negra”, que constituyó un proletariado descualificado, desideologizado y carente de conciencia de clase que planteó un desafío inédito para las organizaciones de trabajadores de la época.

En este nuevo paisaje, la actividad sindical se articuló estratégicamente en torno de la educación obrera y la capacitación profesional, de modo de atender las nuevas demandas de cualificación frente a las innovaciones tecnológicas y de formación sindical como herramienta de concientización política del nuevo proletariado emergente.

Sin embargo, este esfuerzo de formación sindical que llevaron adelante las asociaciones de trabajadores durante la década del treinta no tuvo un impacto sustantivo. Las tasas de sindicalización no aumentaron en proporción al crecimiento cuantitativo de la mano de obra fabril sino hasta 1943 por la acción política del gobierno peronista -que reconfiguró completamente el movimiento obrero argentino- en un proceso que continuó hasta los '60.

factores productivos (incluyendo capital y trabajo) y que el libre juego de la oferta y la demanda generarían el progreso indefinido.

El peronismo es –según Godio (2006)- un hecho histórico complejo, consecuencia directa de las características inusuales en las que se ha desarrollado la Argentina, en el que se combina el sindicalismo anterior a 1943 (anarquistas, socialistas, sindicalistas revolucionarios y comunistas) impulsado por la inmigración europea masiva, las migraciones internas del siglo XX, el industrialismo (sustitución de importaciones) desarrollado a partir de 1930, el auge de las empresas estatales desplegado desde la década del '20 y el “nacionalismo obrero” que venía evolucionando desde 1910.

La irrupción del peronismo en el escenario político puso fin a la llamada “década infame” (1930-1943), una etapa signada por la reacción política de los sectores más conservadores -oligarquía agroexportadora, capital británico, fracciones liberales del ejército y sectores de la Iglesia- que retomaron a partir del golpe de Estado de Uriburu el control estatal del que habían sido desplazados por el radicalismo y, a través de gobiernos electos por medio del “fraude patriótico” impulsaron un desarrollo industrial exportador especializado en materias primas nacionales.

El peronismo marcó un punto de inflexión en la historia argentina. Representa la configuración de una nueva alianza entre el Estado y los sindicatos fundada, en lo esencial, en la aplicación de un proyecto de desarrollo industrial autónomo -que en el imaginario de los militares nacionalistas constituía una fuente de soberanía y de seguridad nacional- por transferencia de ingresos agrarios a la industria; el fortalecimiento del mercado interno nacional -que marcará el nuevo modo de acumulación- impulsando la demanda a partir del incremento en los salarios alcanzados en las negociaciones colectivas de trabajo⁶⁴ y una más equitativa redistribución de los ingresos.

En la década de gobierno peronista el movimiento obrero se constituyó en la “*columna vertebral*” del Partido Justicialista (de gobierno). La CGT, que en 1943 contaba con 80.000 afiliados llegó a tener 400.000 en 1955. Este incremento exponencial en el número de afiliados tuvo su correlato en el poder político: no sólo participaba de las reuniones de gabinete, un tercio de los diputados correspondía a la “*rama sindical*” del partido, que funcionaba como bloque.

En 1949 se sancionó una nueva constitución -derogada luego por la Revolución Libertadora que derrocó al General Perón en 1955- que incorporó por primera vez los derechos del trabajador en el constitucionalismo argentino.

⁶⁴ "El componente salarial del ingreso nacional superó, por primera vez en la historia, a la retribución obtenida en concepto de ganancias, intereses y renta de la tierra. En 1948 aquel ascendía a 53% contra 47% de este, lo que se comparaba favorablemente con la situación imperante sólo un lustro atrás, cuando los trabajadores percibían 44,4% y los empresarios, capitalistas y rentistas recibían 55,6%" (Gerchunoff y Llach, 1998).

El artículo 37 de la Constitución del '49 establecía los derechos a trabajar; a una retribución justa; a la capacitación; a condiciones dignas de trabajo; a la preservación de la salud; al bienestar; a la seguridad social; a la protección de su familia; al mejoramiento económico y a la defensa de los intereses profesionales⁶⁵.

En un escenario inédito de alianza con el estado, la dirigencia del movimiento obrero, reconfigurado en su composición social, abandonó la lucha de clases y ajustó su estrategia, tanto de formación político sindical como de capacitación laboral, al proyecto político peronista.

La industrialización⁶⁶ como política de Estado marcó los bordes del campo educativo y traccionó el impulso a la educación técnica y a la formación profesional, en las que la central obrera y los distintos gremios, tuvieron especial participación.

Afirma Pineau (1997) que la creación de un circuito de enseñanza técnica en manos del Estado, es una de las mayores modificaciones que el peronismo realizó en el sistema educativo.

Este circuito educativo, que corría paralelo al “tradicional”, estaba integrado por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), de la cual participaba institucionalmente la CGT, en la que predominaba una concepción de la relación entre educación y trabajo ligada a la promoción y el reconocimiento de los trabajadores y por la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET) con una orientación más tecnocrática.

La CNAOP, creada en 1944, estaba compuesta por la Universidad Obrera Nacional (UON) y las escuelas fábrica –de nivel medio-, en las que no sólo se impartían los contenidos académicos “tradicionales”, sino también conocimientos técnicos y tecnológicos y saberes políticos vinculados a la condición de obreros (como Derecho Laboral o Historia del gremialismo).

“Esta modificación acompañaba la constitución de un nuevo sujeto pedagógico: el aprendiz, categoría educativa utilizada para referirse a adolescentes y jóvenes que por tener que trabajar no podían concurrir al sistema tradicional” (Pineau; 1997).

Esta política –señala también Pineau (1997)- interpelaba a los trabajadores no sólo como mano de obra, sino como sujetos sociales y pedagógicos más complejos, al incluir las dimensiones políticas y culturales del “ser obrero”. De esta manera el peronismo había logrado

⁶⁵ Llamativamente el decálogo no incluye el derecho de huelga.

⁶⁶ Según Abós (1983) entre 1946 y 1952, para dar una pauta, el número de establecimientos industriales se incrementó 110% y el personal ocupado en la industria un 25%. Según Rotondaro (1971) los 61.172 establecimientos existentes en 1943 pasaron a 151.828 en 1954. En el mismo período, los empleados ocupados pasaron de 87.778 a 166.980 y obreros de 756.282 a 1.055.496.

dar respuesta a una cuestión silenciada hasta entonces: la relación educación y trabajo.

Conviene detenerse en la UON, porque representa la culminación del paradigma de formación técnica, un espacio novedoso que articulaba saber y hacer: se trataba de una institución universitaria que se nutría de técnicos⁶⁷ y que tenía por objeto transformar al obrero industrial –el nuevo sujeto educativo- en el profesional que demandaba la industria en desarrollo.

Pineau y Dussel (1995) rescatan de las finalidades de la UON (Artículo 10 Ley 13229/48):

- a) La formación integral de profesionales de origen obrero destinados a satisfacer las necesidades de la industria nacional;*
- b) Proveer la enseñanza técnica de un cuerpo docente integrado por elementos formados en la experiencia del taller íntimamente compenetrada de los problemas que afectan al trabajo industrial (...);*
- c) actuar como órgano asesor en la redacción de los planes y programas de estudio de los institutos inferiores (...);*
- d) Asesorar en la organización, dirección y fomento de la industria, con especial consideración de los intereses nacionales”.*

Entre los aspectos innovadores de la propuesta académica e institucional -que articula ciencia, técnica, trabajo y política- se destacan, entre otros, las clases, gratuitas y de carácter obligatorio, que se dictaban de lunes a viernes en el horario de 19.15 a 22.30 hs, para dar cuenta de la condición de trabajadores de los alumnos.

En los cursos, no demasiado numerosos, se privilegiaba la modalidad de trabajo teórico-práctica, o bien de seminario. Tanto en las aulas como en los laboratorios predominaba la actividad práctica de taller y de industria con fundamento físico-matemático, de modo de preparar al futuro ingeniero especializado en la producción egresado de la UON, el análisis y solución de los complejos problemas de la actividad industrial.

Según el ingeniero Pascual Pezzano, primer vicerrector de la UON: “no se trata de enseñar ciencia pura sino aplicada porque la tecnología es una aplicación creadora de sus principios a la industria contemporánea. (Pineau y Dussel, 1995)

⁶⁷ El artículo 11 de la ley 13229/48 establece como requisitos de ingreso a la UON: título de técnico de fábrica proporcionado por el Segundo Ciclo de la CNAOP (prioritario) o bien ser egresado de las escuelas industriales estatales, certificación de condición de obrero y poseer buena conducta.

El plan de estudios original abarcaba cinco años, con cinco o seis materias cada uno de ellos. En todas las carreras existían ciertas asignaturas comunes: Sindicalismo Justicialista y Legislación Obrera I y II, Legislación del Trabajo, Tecnología de Fabricación y Organización Industrial, Administración y Contabilidad Industrial e Higiene y Seguridad Industrial.

Por su parte la DGET, creada también en 1944, agrupaba a las escuelas industriales, de agronomía, profesionales de mujeres y de artes y oficios. Wiñar (1970), citado en Pineau (1991), identifica, por el tipo de formación y la concentración de la matrícula en ciclos, un doble circuito de educación técnica: las escuelas dependientes de la CNAOP formaban predominantemente operarios, mientras que las escuelas industriales formaban técnicos.

Con el derrocamiento de Perón en 1955 y la proscripción del peronismo, se rompió la alianza entre el Estado y los sindicatos. Más aún, el proceso de acumulación capitalista posterior al '55, afirma Fernández (1988), implicó el disciplinamiento de la clase obrera. La resistencia a las sucesivas ofensivas anti-sindicales por parte del Estado fue decayendo paulatinamente *“en la medida que su capacidad para bloquear los proyectos sociales adversos fue disminuyendo y que el movimiento obrero y popular careció de fuerza para imponer su propia alternativa política e ideológica de forma estable”* (Fernández, 1988).

En respuesta a este nuevo escenario de proscripción y de limitación de la actividad sindical, los planes de capacitación sindical pasaron a orientarse con el tiempo, en forma creciente, a la formación de cuadros dirigentes⁶⁸.

La creación en 1963, en el seno de la CGT, del Instituto de Capacitación y Formación Social Sindical es una fuerte señal de esa dirección que asumió el sindicalismo frente a la nueva coyuntura.

Con la caída del peronismo, en el plano de la educación técnica y la formación profesional, se disolvió la CNAOP y las escuelas fábrica, la Universidad Obrera Nacional se travistió en Universidad Tecnológica Nacional⁶⁹ y los sindicatos abandonaron la capacitación de los

⁶⁸ La necesidad de formación de cuadros para la reproducción de la estructura gremial se agudizó con el tiempo. Así lo marca la diferencia en el tratamiento de la “cuestión sindical” por parte de las sucesivas dictaduras: si en 1955 se descabezó la cúpula sindical y en 1966 se intentó bloquearla horizontalmente a través de su división, la represión que tuvo lugar entre 1976 y 1983 fue la más global y exitosa porque “diezmó los cuadros intermedios y cortó la comunicación entre la cúpula dirigente y las bases obreras” (Fernández, 1988)

⁶⁹ Cecilio Condití, que fue rector de la Universidad Obrera y posteriormente interventor de la UTN, expresa en un reportaje del año 1975 -recuperado por Pineau (1991): *“Se ha desvirtuado lo que era la UON (...) esta es una universidad para los hombres que trabajan y por eso sus horarios son desde las 7 de la tarde a las 11 de la noche. Las clases son de tipo seminario y no conferenciales. Las divisiones son compuestas por 35 o 40 alumnos. (...) La UON una de las cosas que exigía y que va a volver a exigir es que el hombre que estudia tiene que trabajar en la especialidad que estudia. (...) Nosotros queremos que se capacite al hombre de trabajo, que no siga siendo siempre peón, que no siga siendo un obrero simple, porque ese hombre va a defender la industria nuestra y aparte conoce los derechos de los*

trabajadores, salvo algunos casos puntuales, en los que se mantuvo la estructura de capacitación y formación profesional pero obviamente, a diferencia del período anterior, de un modo independiente de las políticas públicas.

Con la creación del Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (CONET) en 1959, sustentado en fuertes articulaciones de significantes espiritualistas y tecnocráticos, se terminó de clausurar la impronta peronista del industrialismo y la promoción de los sectores populares. En el imaginario desarrollista, la vinculación entre educación y trabajo se producía por la aplicación de los conocimientos, lo que reeditaba las jerarquías de saberes heredadas de la cultura hegemónica argentina, al ubicar en un lugar subordinado a los saberes prácticos, a los relacionados con la producción y a los vinculados con el mundo del trabajo (Pineau, 1997).

A partir de 1955 tanto desde el CONET como desde la DINEA se impulsaron acciones educativas que tenían a las organizaciones de trabajadores por destinatarios.

Sin embargo, Pineau (1991) retomando a Gelpi, sostiene que una de las condiciones para hablar de educación como proyecto de los trabajadores es la participación de los mismos en el gobierno del sistema.

La propuesta del peronismo, señala el mismo Pineau (1991), invertía los lugares clásicos de educador y educando, ubicando a los sectores obreros en los lugares de emisión y contralor y no en los de recepción, como era tradicional; al punto que el rector de la UON debía ser obrero y egresado de la escuela sindical de la CGT.

En las propuestas educativas dirigidas a los sindicatos, después del '55 y que llegan hasta la actualidad, las entidades sindicales sólo intervienen como demandantes y como beneficiarias del servicio, aportando recursos materiales, pero sin participación orgánica en la planificación, ejecución o evaluación de las acciones.

Un ejemplo de esto son los CENS, creados en 1970 que funcionan tal como se ha mencionado –aunque en la actualidad no de manera exclusiva- en locales sindicales, constituyen la única estructura de formación sindical conveniada con el Estado que permaneció activa durante la dictadura militar.

Con la recuperación de la democracia la cuestión educativa se ubicó nuevamente en la agenda de debates de la estrategia sindical, en un escenario de redefinición de roles de los distintos sectores sociales.

obreros porque él fue obrero. Entonces cuando se haga cargo de un establecimiento con el título de ingeniero sabrá cuales son los derechos de los obreros y cual es su propio derecho y no se los llevará por delante, no será un enemigo del hombre sino un amigo”.

Los CENT emergieron -y se desarrollaron -en el marco de una sociedad globalizada y de una economía que, al compás de la hegemonía neoliberal, se internacionalizó, supeditó el sistema político al control del capital financiero concentrado, privatizó sus empresas emblemáticas, generó índices de desempleo, de subocupación y de precarización del empleo (bajo el eufemismo de flexibilización) inéditos con su secuela de exclusión social, que interpelaron la educación del movimiento obrero y plantearon un desafío novedoso en términos de formación laboral y de articulación educación y trabajo en una sociedad en la que iban disminuyendo de un modo alarmante las oportunidades –en particular para los jóvenes- de acceso al empleo⁷⁰.

En la última década, a partir de la salida de la convertibilidad y el cambio en el patrón de acumulación, se registra un importante crecimiento de la actividad económica y, paralelamente, importantes cambios en el mapa del empleo: aumento sustantivo de la tasa de actividad y de empleo y descensos en las tasas de desocupación y de subocupación horaria –aunque el margen de “trabajo en negro” sigue siendo una asignatura pendiente- y los sindicatos, en alianza con el aparato estatal o de un modo independiente, han renovado su estrategia de formación para el trabajo.

En las páginas que siguen se analizan, a través de los testimonios de actores vinculados directamente, continuidades y rupturas en la relación entre los CENT y los sindicatos desde los '80 hasta hoy.

⁷⁰ Sindicato Empleados de Comercio. Secretaría de Cultura y Capacitación (S/D): “Proyecto Educativo del Sindicato Empleados de Comercio. Una respuesta a las necesidades educativas de los trabajadores”.

5.2 Sindicatos y CENT ayer y hoy.

¿Por qué hubo sindicatos que se embarcaron en esta propuesta educativa?; ¿qué los motivó a apoyar e invertir recursos en esta iniciativa?; ¿qué participación tuvieron en su diseño y puesta en marcha y en su funcionamiento?; ¿qué papel desempeñan hoy en la vida institucional de los CENT?; ¿cómo impactó en el vínculo entre los sindicatos y los CENT el deterioro de las entidades gremiales de trabajadores durante los '90 y comienzos de la década pasada?; ¿qué estrategias desplegaron los CENT en este nuevo escenario?; son algunos de los interrogantes que orientaron este tramo de la indagación.

Es posible enmarcar los CENT, aún dentro de la diversidad que representan las distintas organizaciones gremiales, en el criterio más general de los servicios que los sindicatos brindan a sus afiliados.

“Todos no son afiliados, pero hay afiliados. Es una manera de brindar un servicio a los afiliados, básicamente es eso...nos permite tener una imagen frente a la sociedad de responsabilidad social: nosotros ayudamos a ese trabajador a que mejore su condición laboral, que gane mejor, que tenga mejor perspectiva, esa es la idea” (Roberto Serrao, Secretario de Cultura del Sindicato de Empleados de Comercio).

“Dentro de los planes de capacitación, ellos (la Asociación Bancaria) tenían los requerimientos de los bancos, a medida que iba creciendo, digamos, la tecnificación del sector, el lograr que esa capacitación informal en distintas especialidades de los bancos, se transformara en una capacitación formal que les permitiera seguir la carrera. Dentro de eso Spinelli Zini (coordinador docente de la Bancaria) que estaba en todo lo que hacía a la capacitación del personal asociado, trabajó en la constitución primero de los CENS y después de los CENT, para lograr que el personal que no tenía título pudiera lograrlo y tener de esa manera una equiparación en su escalafón. O sea, esto lo enmarcaron dentro de un plan de mejora del perfil profesional de los bancarios que estaban trabajando y en muchos casos eran idóneos, pero no tenían título habilitante, por eso se veían desfavorecidos en su plan de carrera” (Roberto Acosta Miguens, rector actual CENT 5. Asociación Bancaria)

“El criterio, y así está planteado, es que es una actividad sindical. El sindicato no solo defiende a los trabajadores a partir de las condiciones de trabajo y del salario, sino también a partir de la capacitación. Todos los sindicatos modernos cuando debaten las condiciones de trabajo, debaten también acerca de la capacitación que se requiere para cada uno de los puestos. El esfuerzo que hicimos tenía que ver con la defensa de los derechos de los trabajadores, que era el derecho a capacitarse y a ascender a

partir de la educación y de la capacidad y no solamente del criterio de quienes dirigían las empresas” (Daniel Filmus).

“Yo creo que hay dos tipos de sindicato: un sindicato que está vivo pleno de actividades educativas, culturales, gremiales y políticas, y otro que es una cáscara vacía, una superestructura burocrática” (Eduardo López, Secretario de Prensa y Cultura del Sindicato del Seguro).

Eduardo López hace referencia a una época en que numerosos acontecimientos políticos, técnicos, culturales, artísticos, educativos tenían sede en el Sindicato del Seguro:

“No era casualidad que el programa de (Alejandro) Dolina se transmitiera desde el Sindicato del Seguro. Lo pongo como ejemplos, tiene que ver con un Sindicato que está vivo, que está lleno de gente y de actividades para la gente, no meramente recreativas, sino plenamente productivas, tiene que ver con algo, no partidario pero sí ideológico, que es concebir al sindicato como una institución viva, un ámbito que sirve para nuclear a los trabajadores en su producción plural”.

En el caso particular del CENT, el motivo, el fundamento en el Sindicato del Seguro, es una decisión política institucional que, afirma el propio López, se la debe contextualizar en un momento histórico complejo:

“...donde, por un lado, se trató de vaciar de contenido a los sindicatos, eliminar el poder gremial y los servicios que el sindicato y su Obra Social podían brindar y por el otro, se generaron condiciones que llevaban a la quiebra a muchas empresas y a la cesantía de trabajadores. Era una decisión política, independientemente de la capacitación sindical que se hacía en las otras áreas del sindicato, fortalecer la actividad del sector, darle más poder a los trabajadores para desarrollar su carrera profesional y al gremio como beneficiario secundario”.

Los testimonios dan cuenta de la lectura que hicieron algunos sindicatos de una demanda y el modo en que la convirtieron en oportunidad:

“Nosotros lo hicimos a pedido del Sindicato del Seguro, donde la mayor parte de los trabajadores ya habían terminado la escuela media. La demanda era hacer una tecnicatura superior, que era el título que había (...) O sea, era una demanda del Sindicato, un poco trabajada por nosotros sobre cómo organizar actividades educativas del Sindicato y cuáles eran las demandas del sector. Había algunas universidades privadas que tenían licenciatura en seguros pero no había ninguna tecnicatura que permitiera a los trabajadores que terminaban el secundario –los CENS del seguro tomaban no solamente trabajadores del seguro, había trabajadores

de otras áreas también- no había demanda de CENS entre los trabajadores del Seguro, lo que hubo fue una gran demanda de terciario. Muchísima gente que había terminado el secundario y quería continuar sus estudios y no tenía plata para ir a una universidad privada a hacer una carrera universitaria y no había en las universidades públicas una licenciatura en seguros. Y esta fue una alternativa muy vinculada a la realidad laboral de los trabajadores que venían de la propia orientación: todos los que venían ahí eran trabajadores del seguro (Daniel Filmus).

El ex secretario de prensa y cultura del Sindicato del Seguro le imprime un plus sectorial a la formación profesional habitual a la que se han dedicado históricamente los gremios en nuestro país:

“A nosotros podía ayudarnos a trabajar en dos temas, por un lado en las necesidades que tenían los trabajadores de capacitarse profesionalmente y por otro en tratar de mejorar la situación en que estaba la actividad aseguradora. En el mercado asegurador se estaba empezando a dar un proceso de destecnicificación de los ejecutivos y dueños de empresas del seguro, a la par de un proceso de extranjerización de su actividad. Las Compañías de Seguros ponían su acento en lo financiero, en el manejo de ‘la caja’ y no en la actividad estrictamente aseguradora (...) La opción que imaginábamos fue que, o los empresarios incorporaban técnicos en sus cuadros de funcionarios -cosa que no veíamos que sucediera- o los trabajadores, en todos los niveles jerárquicos deberían reconvertirse con un perfil de mayor tecnificación, capacitados para funcionar como un freno interno al desmanejo. Si lo lográbamos podían evitarse las quiebras y cierres de fuentes de trabajo y la consiguiente concentración del mercado en las empresas extranjeras” (Eduardo López).

Roberto Serrao enmarca el CENT de Comercio en un trayecto diseñado para los adultos:

“Con un primer escalón en la escuela primaria de adultos que todavía la tenemos, tiene muy pocos alumnos... que la iniciamos con el Plan Nacional de Alfabetización que tenía DINEA y que hicimos funcionar en un par de barrios; que continuó con el secundario de ahí que, además del CENS 5 que funciona acá, nosotros le abrimos dos anexos: uno en Liniers y otro en Pompeya. Y después pusimos otro más a la mañana acá que todavía funciona (CENS 71). Después pensamos en dónde termina el circuito –señala Serrao- y entonces creamos las carreras terciarias. Para aquel que tuviese le secundario pudiese hacer una carrera terciaria”.

El Sindicato de Comercio se dio una estrategia, replicada en otros gremios, de combinar el desarrollo institucional en el ámbito educativo público y privado. En este último, a la escuela secundaria, cuyo representante legal ante la Dirección General de Educación de Gestión

Privada es el Sindicato, le añadieron también Analista de Sistemas como carrera terciaria. En el ámbito público, por medio de convenio con DINEA, se creó una carrera a medida para los empleados de comercio.

“DINEA puso sus técnicos, nosotros los nuestros y de ahí salió la tecnicatura en Administración Comercial (...) Con el tiempo sumamos a nuestra oferta de estudios terciarios un CENT, el de Relaciones del Trabajo, que se había quedado sin lugar en el Ministerio de Trabajo. Un poco más adelante, lo que hicimos es cerrar el círculo con la Universidad y firmamos un convenio con la Universidad Nacional de San Martín, donde los egresados –más que nada de Administración Comercial- haciendo un curso de nivelación de un cuatrimestre podían ingresar en la Licenciatura en Administración de Empresas y está funcionando. Es una manera de que la gente ingrese al sindicato también, desde otra puerta, no solo desde el conflicto laboral, sino desde un lugar más positivo dentro del campo laboral que es capacitarse y ofrecer a los muchachos un trayecto: mirá acá podés seguir hasta la universidad. Vos podés entrar en la primaria y si vos querés nosotros te acompañamos a que hagas todo el trayecto educativo hasta donde vos tengas ganas de hacerlo. Esa es la verdadera misión, por eso no te hablé de los terciarios aisladamente, porque no son un proceso aislado, son pensados desde la Secretaría (de Cultura) como una cadena de promoción social” (Roberto Serrao).

En ambos casos, el CENT tenía el propósito de influir sobre la actividad. En el caso del Sindicato de Comercio, refiere Serrao que, del mismo modo que en los otros sindicatos:

“Con los técnicos de la DINEA fuimos analizando qué necesitaba saber alguien con estudios terciarios para la Administración Comercial. La idea no era sacar un jefe de personal, sino un trabajador jerarquizado que tuviera conciencia del trabajo sindical. Ese es el proyecto en sí, que no vea al sindicato como su enemigo, sino que vea al sindicato como el lugar en el que se formó y respetar los derechos de los trabajadores. Nosotros sabemos cuál es su función, naturalmente es más empresarial que sindical, pero bueno, hay empresarios y empresarios ¿no? Hay empresarios que tratan de promocionar a su gente, bueno, eso queremos formar”.

En el mismo sentido se expresa Eduardo López del Sindicato de Seguros:

“No se capacitaba para que los auxiliares lograran una jerarquía (encargado, sub-encargado o jefe) asentada en el autoritarismo y la explotación del trabajo, sino con una visión mucho más amplia, menos alienada. Era apostar al desarrollo profesional personal de quienes trabajaban en un mercado asegurador, al que pretendíamos, fortalecido, con fuerte presencia nacional y con una actitud de servicio eficiente para la actividad económica nacional”.

Los casos citados ejemplifican tanto el sentido que le asignaron como el papel que desempeñaron los sindicatos en la gestación de los CENT.

Ahora bien, la relación que siguió a los tramos fundantes entre los CENT y los respectivos sindicatos convenientes plantean al menos dos cuestiones controversiales: una hace referencia en general a las condiciones de la relación entre los sindicatos y el estado y la otra, al interior de las organizaciones gremiales, refiere al carácter personal o colectivo de las iniciativas que asumieron.

La primera retoma la cuestión planteada más arriba en el sentido de que una de las condiciones para hablar de educación como proyecto de los trabajadores es la participación de los mismos en el gobierno del sistema. (Pineau, 1991, recuperando a Gelpi).

Filmus (1992) sostiene que los antecedentes en la relación entre los sindicatos y el estado evidencian que los primeros son socios en la creación pero después no participan en la dirección de las actividades educativas, eso queda usualmente en manos del estado.

Algunos de los testimonios van en esa dirección. Resultan ilustrativos al respecto aquellos que brindan, por ejemplo, el rector actual del CENT 4 con convenio con la Unión de Docentes Argentinos (UDA) y el del CENT 8 con convenio con el Sindicato de Comercio:

“La institución participó en la génesis, después en la ubicación y en el edificio, porque estábamos en la sede central de UDA. Desde el punto de vista del trabajo cotidiano nunca interfirió, podemos decir que nunca ‘se metió’” (Héctor Perillo, UDA).

“Nosotros estábamos sin entidad conveniente y Serrao (Roberto) dijo vayan a Comercio, si les podemos dar una mano, con el edificio, las instalaciones, lo mismo que le damos a otros le podemos dar a ustedes (...) Una reunión por año. Es un café que tomamos con Serrao en Bartolomé Mitre (sede del sindicato) a las 5 de la tarde antes que comiencen las clases. Dura una hora. ¿Cómo están las cosas? Bien. ¿Qué van a hacer este año? Vamos a hacer esto, esto otro. En el teatro hacemos la entrega de diplomas”. (Ricardo Bosco, SEC).

Otros, como los casos de Seguros y Bancaria, marcan una diferencia en la participación activa que tuvieron los sindicatos en el gobierno de los CENT -que como se verá más adelante no se sostuvo- ya sea por participar directamente de la gestión de la institución a través de “alguien del sindicato”, como por delegación en un responsable puntual del vínculo entre CENT y sindicato.

“Nosotros con nuestro rol habíamos logrado la prerrogativa de nombrar a los rectores, tal es así que los dos primeros rectores fueron Daniel (Filmus) y Nacho (Páez Mañá). La participación

institucional del sindicato en los CENS y en los CENT era total. No había una delegación, había, podría decirse, una suerte de cogestión con el Estado. Nosotros no delegamos nada que fuera central para la formación de los trabajadores mientras fui el responsable de la conducción política institucional de los CENS y de los CENT” (Eduardo López, Seguros).

“Spinelli, por ser el coordinador docente, participaba de las reuniones, opinaba sobre los profesores, muchas veces venía de visita conjuntamente con el supervisor del área Mario Orlando o Iglesias. Había una vinculación muy fuerte y, para temas institucionales, apoyaba toda la gestión del nivel paralelo, digamos, al de la supervisión” (Acosta Miguens, Asociación Bancaria).

En la actualidad, según testimonios, la proposición de Filmus parece consolidarse. Por diversas razones los sindicatos se distancian del gobierno de los CENT.

La otra cuestión relacionada que se plantea es que, según los testimonios recogidos, en la mayoría de los casos se trató de una iniciativa individual, que el sindicato acompañó mientras el impulsor de la iniciativa se mantuvo en actividad, y en los menos, resultó la expresión cabal de la política del sindicato.

“El sindicato tenía incorporado los CENT como una cosa importante. El Secretario general asistía a los actos, acompañaba la tarea aún cuando dependía de la Secretaría de Cultura. El secretario de Cultura era Eduardo López que era, afortunadamente, una persona que tenía conciencia de la importancia de la educación dentro de la actividad sindical. No solo hacía eso el sindicato, hacía capacitación, cursos de formación política, de formación técnica. La verdad es que hacía muchas actividades educativas, de educación media, incluso insisto, cuando se cubrió la demanda de los CENS pasó a los CENT para atender esa demanda que era de educación superior. La verdad es que el sindicato tenía una actividad importante. Había dedicación, había presupuesto, había un compromiso muy grande del sindicato con la educación” (Daniel Filmus).

“Cuando me hice cargo Abdala ya no estaba más en el gremio, Cassinelli se había ido con De Genaro a ATE nacional y yo tuve contacto con el nuevo secretario general. No te creas que era fácil conseguir una entrevista con la gente del gremio. En realidad los únicos que sabían de la existencia del terciario eran los secretarios generales, Abdala y Cassinelli, que era la mano derecha de Abdala, porque habían participado de la creación, tenían una concepción clara de la necesidad de la capacitación de los trabajadores, pero mi impresión era que no lograban instalar ese proyecto como de interés entre los otros miembros de la Comisión

Directiva, delegados, etc. Las conducciones que vinieron después entendían poco y nada y la verdad es que “la escuelita” como le decían ellos, les traía más problemas,- como me dijo alguna vez, uno de los que hablé-, que otra cosa” (Mabel Hoyos, rectora CENT 7, ATE).

“(…) Era el último año que Spinelli Zini estuvo trabajando en la coordinación docente y después se jubiló y a partir de ahí hubo un proceso de desinterés por parte de la Asociación Bancaria” (Eduardo Acosta Miguens, rector CENT 5).

¿Cómo participaban los sindicatos en el funcionamiento del CENT? Si bien, la modalidad adoptada varió en cada caso, se pueden señalar algunas constantes.

El sindicato además de difundir entre sus afiliados el servicio educativo, aportaba el edificio y las instalaciones así como el equipamiento y materiales necesarios para su desarrollo y, en algunos casos, además, aportaba un sobresueldo a los docentes y directivos. Todo ello no exento de vicisitudes como revelan algunos de los testimonios:

“Teníamos un sueldo más, que era un viático que nos daba la Bancaria, que además colaboraba con elementos como útiles, computadoras, que eran muy básicas en ese momento (...) había también personal de apoyo administrativo y de limpieza que era de la Bancaria” (Acosta Miguens, Bancaria).

“El terciario tenía convenio con ATE capital. Cuando me hice cargo de la rectoría el compromiso del gremio era proveernos la infraestructura edilicia, materiales didácticos y difundir la existencia de la carrera. Entre el '85 y el '89 habíamos cambiado entre 3 y 4 veces de sede. Es decir que el gremio conseguía lugares para funcionar que eran absolutamente inestables, precarios y la mayoría de las veces pésimas condiciones de habitabilidad” (Mabel Hoyos, ATE).

“Nuestra (entidad) conveniente ha ayudado a nuestra institución con el edificio entre 1983 y 1995 estuvo en edificios de ANSES a través de APOPS. Primero estuvo por Paseo Colón, después por Carlos Pellegrini, después volvió a Paseo Colón 535, le asignaron otro piso más y logró mantener esto cuando en un momento dado le quitaron el edificio de Gendarmería, nos ofreció las oficinas del ANSES acá en Alsina. Así que nosotros dimos clase inclusive en oficinas, no quedaba otra. Pero sostuvo su postura, lo cual me parece muy importante. Fue muy beneficioso, había alumnos que trabajaban en ANSES. Facilitaron carpetas, incluso he visto algunos cheques que le ha dado, no sumas importantes, pero que ayudaron a cubrir gastos de oficina, que parece que no, pero suman” (María Gloria Duarte; rectora CENT 9 APOPS).

Por qué se distanciaron los sindicatos de esta propuesta educativa que generaron o de la que, al menos, participaron en su gestación, al punto de recortar los recursos que asignaban a la formación y capacitación o, directamente en algunos casos, a desprenderse por completo de las acciones educativas.

Una posible explicación, la más recurrente en los testimonios de los entrevistados, remite a la declinación de los sindicatos a partir de la política neoliberal implementada durante los '90 y que eclosionó a comienzos de la década pasada⁷¹.

En los '90 alcanzó su apogeo en toda América Latina una ola de reformas de matriz neoliberal que habían cobrado impulso en los '70, promovidas por los organismos financieros internacionales y que estuvieron orientadas a garantizar un riguroso programa de ajuste económico, destinado a superar el déficit público y estabilizar las economías de la región, convulsionadas por la llamada crisis de la deuda.

El eje de las reformas, enunciadas como respuesta a la inédita combinación de recesión e inflación y al agotamiento del modelo de acumulación fordista, fue el ajuste estructural del estado y la ofensiva generalizada contra las conquistas históricas de los sectores subalternos, cristalizadas en numerosos espacios, organismos y políticas estatales, principalmente las destinadas a la seguridad social, *“a través de un vasto programa de privatización de empresas públicas, de restricción de las redes de protección social y de desarticulación de las formas más combativas de organización sindical”* (Ouvina, 2003)

En nuestro país, el menemismo, que llegó al gobierno en 1989 prometiendo “revolución productiva y salarizado”, implementó políticas de restricción del gasto, liberalización comercial, privatización y ajustes en el sector público que reestructuraron las relaciones entre la sociedad y el estado. En el caso particular de los sindicatos:

“La principal organización laboral, la Confederación General del Trabajo (CGT), dominada por el peronismo, fue sorprendida por el giro radical en las políticas económicas. Sin embargo, aceptó las nuevas reformas de mercado y redujo el número de huelgas, de las trece que había organizado contra el gobierno anterior del Partido Radical (1983-89) a solamente una huelga bajo el primer mandato de Menem (1989-95). Los sindicatos peronistas, no obstante, fueron capaces de obtener a cambio concesiones en las reformas de la seguridad social, la legislación laboral y las privatizaciones” (Murillo, 2000).

⁷¹ Según Valdovinos (2010) “La declinación del sindicato es un hecho innegable. Desde su irrupción en la escena histórica, hace un par de siglos, no ha habido otra etapa en que su proyección futura apareciera tan desvaída y su imagen pública tan devaluada. Esta percepción se expresa, en mayor o menor medida, como una tendencia universal que también se manifiesta en nuestro país”.

Es decir que, si bien durante la década menemista se produjo una notoria merma en la actividad económica y un consecuente crecimiento de los índices de desempleo, de subocupación y de precarización del empleo, que se tradujeron en una sensible disminución del número de afiliados, el núcleo sustantivo del sindicalismo mutó rápidamente de una efímera resistencia inicial, pasando por la rápida subordinación al mandato oficial de flexibilidad laboral, a una alianza que le permitió reconvertirse en socio de las empresas privatizadas y, particularmente, en empresarios del sistema privado de pensiones⁷².

El impacto en los CENT fue sensible:

“(...) Nosotros teníamos alumnos para tirar para el techo (...) luego viene Menem. Menem fue nefasto para los gremios. Los gremios tuvieron que empezar a deshacerse de los edificios porque no los podían mantener. Fijate el Sindicato del Seguro, tenías la entrada por una calle y la salida por la otra. Empezó a vender porque no podía sostenerlo, (la Asociación) Bancaria lo mismo. Los gremios empezaron a decir ‘no podemos poner un mango, a lo sumo con la limpieza o con la luz’. Entonces tuvimos que llevarlos a la escuela. Los gremios quedaron hechos mierda, esa década fue fatal para los gremios. Nosotros para no cerrar servicios los pasamos a escuelas” (Mario Orlando).

“Pensá que ya estaban avanzados los `90, estaba instalado el menemismo, todas las políticas de achicamiento del estado y la carrera de administración pública no entusiasmaba demasiado, era muy grande la incertidumbre del personal del estado sobre su futuro laboral, habían los que decían que no convenía capacitarse por que de ese modo estarían más expuestos a que los mandaran al sector privado, aunque no lo creas llegaba a ese nivel la incertidumbre” (Mabel Hoyos, ATE).

“Al principio había mucho más apoyo, no solo ponían plata, había difusión interna entre los afiliados. El problema surgió cuando los gremios tuvieron menos afiliados” (Germán Iglesias).

“Fijate que esto nace en el `83, muy poco antes de la democracia, que era un momento de euforia, de fuerza, de renacimiento podemos decir, de las instituciones. Se ha producido un debilitamiento producto del quiebre y cierre de muchas empresas, por la precarización del empleo, por la transnacionalización de la economía, han hecho que pierdan fuerza los sindicatos. En ese sentido los sindicatos han puesto la capacitación en un lugar menos prioritario últimamente. Cuando yo hablo con profesores que son del sindicato, lo que ellos aducen es que hay cuestiones prioritarias que discutir en las paritarias o los convenios con el

⁷² Deben excluirse de esta caracterización algunos gremios que se mantuvieron en la resistencia a la política de desguace del estado y flexibilización laboral; un caso emblemático es el de los docentes.

empresariado, que es lo salarial fundamentalmente y las condiciones y los derechos en el puesto de trabajo y, si encima le agregan los derechos de formación y capacitación, es como que la presión hacia el empresariado es muy alta. Entonces, si bien reconocen que es un derecho importante, tenemos una dicotomía: por un lado los empresarios exigen que estén cada vez más capacitados y por el otro lado no le dan ni media hora para alterar su horario de trabajo” (Nelda Kömkle, Seguros).

Otra línea explicativa del desinterés creciente de los sindicatos por los CENT, remite a un cierto agotamiento de la propuesta formativa en función de agudos cambios en la estructura productiva y nuevos requerimientos del mercado de trabajo, que tienen su correlato en la composición de la matrícula. Si bien en un inicio la propuesta estaba dirigida a profundizar la formación de trabajadores (“entrada laboral”) e impactar directa o indirectamente sobre el sector de actividad del gremio, con el tiempo fue migrando en gran medida a una formación destinada a procurar una “salida laboral” al público en general, con la ilusión de espejar las inespecíficas demandas del mercado de trabajo.

En este nuevo escenario así configurado, los afiliados constituyen un componente menor dentro del universo de aquellos que asisten a este servicio educativo, con la consecuente suspensión del sentido para la dirigencia gremial:

“Originalmente se promocionaba a través de la Asociación Bancaria fundamentalmente. No es que estuviera cerrado a la comunidad, pero el principal ámbito de difusión era el bancario y venía a cubrir una necesidad específica bancaria. Incluso las carreras provenían de áreas de trabajo bancario. Ahora damos Análisis de sistemas que al principio era Informática bancaria. Y la de Comercio exterior originalmente era una división operativa de los bancos (...) Pasados seis-siete años de actividad, el grueso del personal bancario que necesitaba capacitarse para mejorar su situación lo había hecho. Entonces la proporción de personal bancario que ingresaba era muy reducido en comparación con los que se enteraban por “el boca a boca”. El sindicato bancario en particular tuvo una situación crítica por la caída de los afiliados en la década del '90 provocada más que nada por el esquema regulatorio de los bancos. Para esa época el grueso del caudal natural de interesados por las carreras nuestras estaba satisfecho y el personal nuevo que entraba ya ingresaba con títulos terciarios o universitarios, con lo cual la especialidad no tenía mayor requerimiento. Sumado a la baja de afiliados provocó que se fuera analizando primero el subsidio. Hubo varios años sin subsidio pero manteniendo una vinculación que a la larga se perdió” (Acosta Miguens, Asociación Bancaria).

Resultado de esta nueva situación de los sindicatos, los convenios con los CENT iniciales cayeron en la mayoría de los casos y en otros

continúan sólo formalmente. La excepción es el CENT 1 que mantiene el convenio inicial con el Sindicato del Seguro:

“(...) nosotros en Seguros no nos podemos quejar porque Seguros ha sido uno de los únicos que ha mantenido el acuerdo, desde el año '83 que mantiene el acuerdo y eso yo lo remarco siempre, porque mantiene el secundario, el terciario, mantiene el edificio, la buena biblioteca que tiene está al servicio totalmente de los estudiantes, compra libros cuando le pedimos para las materias de estudio, muchas cosas y en eso hay que decirlo, es pionero” (Nelda Kömkle, Seguros).

Los aspectos más notorios de la materialización de la caída de los convenios con los sindicatos son la falta de difusión en el ámbito específico del sector de actividad; el reemplazo en la provisión de materiales y equipamiento que realizaba el sindicato por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, y sobre todo, el pasar a funcionar en escuelas primarias de la Ciudad.

“No apoyan la difusión, no te compran los materiales, lo único que habíamos logrado hasta ese momento, después de mucho lidiar, nos consiguieron para funcionar una escuela primaria en San Telmo. Yo estaba totalmente en desacuerdo en funcionar en una escuela primaria porque les hablábamos a los alumnos de la educación como un medio de crecimiento personal y laboral y después cuando venían a clase los poníamos en situación “de involución”, como si volvieran a la escuela primaria, con un abecedario colgado en las paredes, con papelito de colores, unos bancos donde la gente no entraba...” (Mabel Hoyos, ATE).

“(...) ¿Vos sabés lo que es ir a una escuela pública? La directora del TM te cierra la dirección, el baño, es un contratempo y después ir mendigando por favor que te deje usar algunas aulas, eso en el sindicato no pasa, creo que el Seguro es uno de los únicos que ha quedado manteniendo el convenio” (Nelda Kömkle, Seguros).

Más allá de los inconvenientes que supone la inadecuación del espacio, como señalan recurrentemente los entrevistados, en el pasaje a escuelas de la Ciudad se revela la pérdida del sentido fundante de los CENT: una propuesta formativa destinada a trabajadores funcionando en su ámbito propio, que se patentiza en la distancia que hay entre la formulación de los CENT en los documentos fundacionales y la que se levanta del sitio web⁷³ de la Dirección de Formación Técnica Superior de la Ciudad de Buenos Aires (de la que dependen los CENT -que

73

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion//docentes/superior/tecnicasuperior/index.php?menu_id=29968 lectura 30-08-2011

constituyen el universo de este estudio- con su denominación actual de IFTS⁷⁴) y que consta en los anexos.

En ese sitio puede leerse qué fue de la relación entre los sindicatos y los CENT. Resulta llamativo que hoy en la misión, funciones, beneficios y condiciones de los IFTS no figuren los términos sindicato y trabajador:

“Los Institutos de Formación Técnica Superior tienen como misión la formación de Técnicos Superiores con habilidades, competencias y capacidades de alto nivel adecuadas a las demandas sociales, a los avances científicos y tecnológicos y a los requerimientos productivos. Entre sus prioridades figura el uso de tecnologías de información y comunicación y el entrenamiento de sus recursos humanos. Estos institutos tienden a concentrarse en la educación operacional del mundo del trabajo”.

Se enuncian las funciones de estas instituciones:

- *“Difundir y consolidar los avances en la construcción de saberes a través del desarrollo de acciones de extensión orientadas a la aplicación de innovaciones en distintos espacios educativos, sociales y productivos.*
- *Formar técnicos superiores capacitados para actuar profesionalmente y con responsabilidad social para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad más justa y solidaria.*
- *Impulsar acciones de cooperación, articulación e intercambio con otras instituciones de educación superior (convenios universitarios)”.*

La única condición de ingreso -eliminada la de ser trabajador en actividad- es *“haber finalizado los estudios secundarios”* y, las ventajas de cursar las carreras promocionadas radican en que son *“gratuitas”* y de *“corta duración”*, que proporcionan *“rápida inserción laboral”*, que algunas poseen *“convenios con universidades públicas y privadas”* para la continuidad de estudios superiores y que otorgan *“título oficial”*.

Dos párrafos extraídos de los testimonios del dirigente sindical del gremio del Seguro, Eduardo López, y del supervisor Mario Orlando, dos de los referentes de la génesis de los CENT, sintetizan críticamente, que fue de esta experiencia de articulación entre Estado y Sindicatos en el sector educación.

“Era apostar al desarrollo profesional personal de quienes trabajaban en un mercado asegurador al que pretendíamos fortalecido, con fuerte presencia nacional y con una actitud de servicio eficiente para la actividad económica nacional (...) Quizá

⁷⁴ La Ley N° 2185/2006 (B.O. N° 2609 22/01/2007) incorpora los Institutos de Formación Técnica Superior (IFTs), junto con la Escuela Superior de Enfermería “Cecilia Grierson”, el Instituto de Tiempo Libre y Recreación y el Instituto Superior de Deportes, al Estatuto del Docente (Ordenanza N° 40593). En sus artículos 8° y 9° y en su Art. 2° surge por primera vez el término IFTS en lugar de CENT en forma oficial.

una cosa que en este momento tendría que lamentar, es cierto nivel de idealización de nuestras posibilidades (...) Nuestra pretensión era que los terciarios fueran una usina que generara propuestas al resto de la actividad aseguradora y en cambio la actividad tuvo una dinámica economicista. Pensamos que podíamos generar cambios en la cultura, disparar preguntas y debates que los miembros de la actividad aseguradora tomarían con mucha mayor profundidad” (Eduardo López, Seguros).

“...Y me dio mucha bronca porque de alguna manera era contradecir las cosas que, la ideología que había detrás de eso, en el sentido de un aporte a la comunidad, el compromiso con la gente, era más dirigido a la gente que a nosotros como educadores. Yo creo que eso se invirtió: el servicio para los educadores, los profesionales, no está pensado en este momento para el usuario, digamos, estamos más para sostener la estructura, creo que se invirtió la cosa” (Mario Orlando)

Entre los variados testimonios recogidos -y que se desarrollan en el capítulo de cierre-, estos dos últimos ponen de relieve aspectos sustantivos, que se montan sobre otros ya señalados y que marcan el contorno del escenario actual de la relación entre Estado y sindicatos plasmada en los CENT, según la percepción de los actores entrevistados: la declinación de la función gremial de los sindicatos y la caída de la afiliación sindical durante los '90 y el agotamiento de la propuesta académica en su versión original.

Al respecto conviene puntualizar algunas consideraciones.

Esta percepción de la declinación sindical coincide con el diagnóstico que, según Etchemendy (2011) predominaba, a comienzos de la década pasada, en vastos sectores de la opinión pública y buena parte de las ciencias sociales:

“La política de las clases populares en el presente y hacia el futuro, ya no pasaba más por el sindicalismo peronista tradicional, sino por los movimientos sociales, de desocupados y la miríada de grupos más o menos organizados que salieron a la calle en el ocaso del neoliberalismo. La fragmentación de la clase trabajadora entre el desempleo y los contratos precarios en los años 90, la subordinación del sindicalismo hegemónico durante el gobierno de Menem y la conflictividad social creciente encarnada por el movimiento piquetero parecían abonar la tesis de la desaparición del sindicalismo como factor de poder popular”.

Sin embargo, en los últimos años el sindicalismo recobró el rol protagónico que en buena medida había perdido durante la década signada por las reformas neoliberales.

Según Trajtemberg, Senén González y Medwid (2008), que analizan datos relevados por la Encuesta de Indicadores Laborales (EIL), mensual y permanente, realizada por el MTEySS desde el año 1998, que se aplica a empresas privadas formales de más de diez trabajadores en cinco centros urbanos: Gran Buenos Aires, Gran Córdoba, Gran Rosario, Gran Mendoza y Gran Tucumán, pertenecientes a todas las ramas de actividad, exceptuando el sector de actividades primarias (agropecuaria y minas y canteras):

“Desde el año 2003, los sindicatos han recobrado protagonismo en la Argentina, fenómeno que adquirió visibilidad a partir de tres dimensiones: aumento de la cantidad de trabajadores afiliados, crecimiento del número de acuerdos y convenios de negociación colectiva y traslado del conflicto social al conflicto laboral”.

No obstante, si bien según este estudio el crecimiento de la tasa de sindicalización es constante y ostensible (sobre todo si se la compara con países de la región) no guarda un correlato lineal con el crecimiento de la tasa de ocupación, que mide tanto el empleo formal como informal.

Dos factores parecen incidir en ese sentido:

- i. el porcentaje de trabajo no registrado que, aunque ha descendido de modo firme y paulatino, alcanza todavía a más del 30% de los trabajadores ocupados y;
- ii. como reflejo del papel desempeñado por la dirigencia gremial hegemónica durante el menemato, el escaso interés por afiliarse por parte de los asalariados que se incorporan (o reincorporan) al mercado de trabajo y la desincentivación a la afiliación de algunos sindicatos –en particular de servicios- que se han reconfigurado y perciben ingresos por otras fuentes (principalmente la administración de las obras sociales que involucran a trabajadores afiliados y no afiliados).

Según Marshal (2006), los vínculos entre gobiernos y organizaciones gremiales así como la resultante diversificación de los recursos sindicales (los ingresos de afiliados no son sino una de las fuentes del financiamiento sindical) son factores que tiende a desalentar la implementación por parte de los sindicatos de búsquedas activas de nuevos miembros, por lo menos mientras no surjan nuevos competidores que cuestionen el monopolio de representación, situación que ha prevalecido históricamente.

Desde esta perspectiva, efectivamente la casi totalidad de los sindicatos que participaron desde el inicio de la creación de los CENT han disminuido su participación en esta propuesta educativa. Algunos mantienen un vínculo formal con los CENT y otros se han desvinculado por completo.

La hipótesis del agotamiento de la propuesta formativa inicial se refuerza si se tiene en cuenta que, en gran medida, estos mismos sindicatos mantienen o han incrementado su participación en otros dispositivos como la formación profesional.

Retomando los dos testimonios que se rescatan en este tramo del trabajo y que evidencian una mirada entre crítica y nostálgica, el primero alude al quiebre de la ilusión de impactar en los diversos ámbitos de la estructura económica y del empleo por medio de un dispositivo formativo constituido a partir de una alianza entre el estado y los sindicatos; mientras que el otro, pone de relieve el peso de la gramática de las instituciones educativas que parecieran tender “naturalmente” a burocratizarse haciendo eje de su funcionamiento en las necesidades de reproducción de la propia estructura.

Ambos testimonios parecen advertir acerca de los límites de una propuesta educativa renovadora articulando la acción estatal y sindical.

6. Comentarios finales

A lo largo de las páginas precedentes se ha intentado una aproximación a la esencia, a los rasgos identitarios de los Centros Educativos de Nivel Terciario como política focalizada de educación de adultos dirigida a trabajadores sindicalizados en actividad y, a la vez, como vector de análisis de la relación entre el Estado y las organizaciones gremiales de trabajadores.

Qué es lo sustantivo de los CENT como política educativa focalizada y qué lectura hacer del aporte de esta experiencia al análisis de la relación entre el Estado y los sindicatos en educación, son las cuestiones que se abordan en el tramo final del trabajo.

El origen de los CENT los sitúa como una propuesta de educación de adultos, dirigida a trabajadores sindicalizados, con desempeño en el circuito formal de la economía, en una actividad particular relacionada con la oferta académica.

En ese sentido esta acción conveniada entre el Estado y organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil -predominantemente sindicales- se constituyó como política educativa focalizada.

El Estado destinó recursos públicos a un grupo poblacional específico con el fin de lograr ciertos objetivos de política educativa y dar cuenta, de este modo, de una “cuestión” socialmente problematizada: este recorte de la población, marginado del acceso a una formación de nivel superior en su área de actividad, se encontraba privado -por ese motivo- de la posibilidad de mejorar sus condiciones de empleo.

No obstante, lo sustantivo de esta política pública focalizada, lo que le confiere sentido a la propuesta académica de los CENT, está asentado no tanto en la perspectiva compensatoria o “reparatoria”, emparentada más bien con el concepto neoliberal de focalización que ha primado en las últimas décadas, sino fundamentalmente en la articulación con organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil (particularmente con sindicatos); en la adscripción a una condición de actividad de los destinatarios; en el carácter sectorial, es decir, en la directa vinculación con una especialidad y/o rama de actividad económica y en la modalidad de gestión de los establecimientos.

Los CENT, que vieron la luz en un contexto signado por la declinación de la última dictadura militar, fueron creados por la DINEA del Ministerio de Educación nacional como una continuidad natural de los CENS, como una alternativa que permitiera a los trabajadores cubrir el tramo intermedio entre el nivel medio y el universitario y mejorar, de este modo, su capacidad productiva y sus condiciones de empleo.

En el planteo inicial, en el discurso que enmarca la propuesta académica e institucional, se cruzan y superponen lógicas subsidiarias

tanto del desarrollismo tecnocrático, como de la pedagogía de la liberación y del más rancio espiritualismo que atravesaron, todas ellas, los lineamientos políticos de la educación de adultos y, específicamente, la formación para el trabajo, desde fines de los '60.

En los documentos fundacionales se advierte, en la fundamentación de la propuesta, en su finalidad y objetivos, en la estructura curricular e institucional, en el reglamento orgánico y en general, plasmada en los diversos planes de estudio como reflejo de las lógicas superpuestas que operaron como matriz ideológica en su configuración, la coexistencia de sentidos diversos:

- ✓ un sentido general de mejora individual de los trabajadores a través de la educación, en una acepción de la educación permanente que considera al adulto en su doble condición de sujeto de derecho a la educación y de recurso humano y sujeto del desarrollo nacional, impregnada de la teoría del capital humano;
- ✓ un sentido espiritualista de formación integral por medio del trabajo, como expresión de la fantasía de completud de la persona; y
- ✓ un sentido emancipatorio, a través de conceptos y elementos metodológicos innovadores en la educación de adultos, derivados de las corrientes pedagógicas críticas.

Es decir, en el planteo de continuidad de los CENS, en este cruce de sentidos, se sobreimprimen lógicas diversas que expresan claras intencionalidades: completar y extender un trayecto formativo ajustado a los nuevos y crecientes requerimientos de modernización y eficiencia de la producción y del trabajo, de modo de generar mejores condiciones de empleo de los trabajadores, suturando la brecha entre la educación y el trabajo a través del rescate de algunos elementos innovadores que resignificaron el mandato hegemónico de la educación de adultos tales como la utilización de ámbitos afines a la cotidianidad del adulto (fábricas, empresas, sedes gremiales y sindicatos, municipalidades, sociedades de fomento, etc.); la estructuración de los planes de estudio en ciclos para cada modalidad con flexibilidad basada en el perfil profesional de cada uno de los casos y en las necesidades laborales; los conocimientos previos del alumno como punto de partida del proceso de aprendizaje; libertad de cátedra de los docentes para distribuir los contenidos mínimos según las características del grupo; horarios adecuados a las necesidades y actividades de los alumnos.

A lo largo del trabajo, a partir de testimonios de los protagonistas y de la revisión de los documentos oficiales, se enunciaron algunas claves para intentar comprender, no ya la disputa de paradigmas y las condiciones en que esta se tramitó al interior de las instituciones - supuesto que orientó inicialmente la investigación- sino lo que emergió como una confluencia de discursos divergentes y, en algún punto

antagónicos, que pregnaron las prácticas académicas e institucionales de los CENT.

En este tramo del trabajo interesa retomar dos de esos elementos por su potencia para definir los rasgos identitarios de los CENT y, en la misma dirección, la declinación que se operó con el transcurso de la experiencia: i. El carácter de iniciativa grupal que asumió el proceso de creación de los CENT y ii. La tensión entre formalización-informalización -que plantea Filmus en su testimonio- que terminó resolviéndose a favor del primero de los términos.

La “*reunión de voluntades*” -tomando a la letra la caracterización formulada por uno de los actores más comprometidos con la iniciativa desde sus inicios- refiere a la actitud que asumió el reducido grupo inicial ante la ausencia de una política definida de educación de adultos y de directivas explícitas que operaran como marco orientador en el proceso de creación de los CENT

Es posible suponer que esa situación indujo al grupo fundador a refugiarse en los antecedentes inmediatos por los que transcurrieron sus respectivas trayectorias académicas y profesionales (su *habitus* profesional en términos de Bourdieu): los CENS, principalmente, y la universidad que, paralelamente, eran sus principales puntos de contacto.

También se infiere que “*reunión de voluntades*” refiere al dispositivo informal que se dieron los “*socios fundadores*” para ir construyendo esta alternativa de una manera negociada con los diversos actores institucionales -autoridades ministeriales, funcionarios y dirigentes gremiales- que actuaron como contraparte de los convenios originales, explorando, cabe destacar, en el terreno hostil de la dictadura militar.

Esto explicaría que el grupo inicial haya encontrado en los CENS -su antecedente inmediato- una fórmula probada que, aún con serias restricciones que se acrecentaron durante el proceso militar como se señala en este mismo trabajo, se constituyó en uno de los puntos firmes en los que anclar su propuesta.

Los CENS, ellos mismos, condensaban -sin resolver- distintos sentidos que fueron reproducidos en los CENT, aunque con un cierto asincronismo.

Mientras que en el primer caso, el discurso tecnocrático desarrollista -que tuvo su fundamento en el sistema educativo en la teoría del capital humano- se dio en un escenario de pleno empleo, en el marco de un Estado de Bienestar y de un proceso regional de sustitución de importaciones con los consecuentes requerimientos de técnicos medios y altamente cualificados (Feldfeber, 2009)⁷⁵, en el caso de los CENT, el

⁷⁵ Feldfeber recupera en este artículo un ejemplo elocuente de esta impronta economicista: la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina (Santiago de Chile,

discurso reverbera estos sentidos en un contexto de destrucción del aparato productivo nacional iniciado con la dictadura militar.

Del mismo modo, mientras los CENS se estructuraron a partir de conceptos y metodologías renovadores de la educación de adultos, promovidos por los organismos internacionales en un marco signado por el auge de la pedagogía de la liberación, los CENT apelaron a estos postulados -invocando un sujeto pedagógico autónomo, creativo, comprometido con la realidad- en un paisaje desolador- de restricción de las libertades públicas y de retroceso de las luchas populares.

Este desfasaje y (aparente) contradicción parecen haber derivado en una solución de compromiso: una estrategia de negociación de sentidos que tornara potable esta iniciativa para la dictadura y que se plasmó en una serie de concesiones en la propuesta curricular, dando cauce a enunciados espiritualistas, caros a los militares,⁷⁶ y una resignificación de los postulados más innovadores, recuperados de la propuesta curricular e institucional de los CENS, encarnada en una de las trampas a las que se ve enfrentado el sistema educativo en las últimas décadas: *“La formación continua debe servir fundamentalmente para que los recursos humanos sean útiles y rentables”* (Petrella; S/F).

Feldfeber (2009) retoma a Ricardo Petrella (La educación víctima de cinco trampas. Université Catholique de Louvain):

“La idea de que la formación continua debe de servir fundamentalmente para mantener útiles y rentables los recursos humanos del país constituye una de las trampas fundamentales que enfrentan los sistemas educativos (Petrella, S/F) en el marco de los imperativos para lograr una inserción competitiva en los mercados globales y de una creciente mercantilización de los social, que incluye el campo educativo”.

Influenciada, como se señala más arriba, por la propia biografía educativa y trayectoria profesional de sus promotores y un contexto represivo poco propenso a tolerar los cambios, la propuesta de CENT se plasmó en:

- i. planes de estudio uniformes, que apelaron a la formación de recursos humanos en sus aspectos prácticos, atendiendo a los requerimientos del campo laboral, con el objeto de promover el acceso de los trabajadores a los mandos medios de empresas privadas y de la administración pública y

1962) que reunió a ministros de Educación y de Planeamiento Económico de la región. Cabe recordar que la planificación era la herramienta central del paradigma desarrollista.

⁷⁶ Como por ejemplo la inclusión de un párrafo final en el perfil profesional de todos los planes de estudio invocando la formación integral de la persona, así como de materias como Filosofía, Ética y Moral Profesional que, según el testimonio es del ex supervisor Germán Iglesias respondía directamente a una orden de la Directora Nacional

- ii. un formato institucional estandarizado (y escolarizado) que cristalizó una estructura rígida y convencional que, lejos de renovar la tradición escolar apoyada en la fragmentación del conocimiento, la terminó reproduciendo.

En relación con el otro de los elementos destacados, la tensión entre la perspectiva de formalización que, al momento del diseño de la propuesta académico institucional de los CENT, “bajó” de las autoridades ministeriales y la de informalización que primó en algunos de los actores más animados de un espíritu renovador, el concepto de gramática escolar ofrece pistas fértiles para comprender que se haya inclinado decididamente la balanza en favor del primero de los términos, manifestándose como se señala más arriba, en la uniformidad de la currícula y la escolarización del formato institucional.

Tyack y Cuban (1995) entienden por gramática escolar al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia.

En términos de Dussel (2003) este conjunto de reglas define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación.

Resulta útil apelar al concepto de “*escolarización*”, según Viñao Frago (2002), un proceso propio de las sociedades posindustriales, que se caracteriza por la adopción de la forma escolar como la única y legítima de configurar socialmente las actividades formativas y por su consideración como modo de socialización dominante.

Viñao Frago (2002) afirma que la escolarización acontece de ámbitos de socialización y formación ajenos al sistema educativo formal a partir de su consideración como la única y legítima. Sostiene que deriva de la naturalización y consecuente persistencia de la gramática escolar, que produce una homologación entre forma natural y forma legítima y que, en tanto natural y legítima, es considerada también como la más eficiente.

Es posible pensar entonces que la gramática escolar, que establece qué se entiende por escuela, por buen alumno y buen docente y que, según Tyack y Cuban (1995), resulta extremadamente resistente a los intentos de cambio, internalizada en la propia biografía escolar y en la trayectoria académica y profesional de aquellos que gestaron los CENT y, potenciada por un contexto hostil y regresivo, explique la impermeabilidad a las reformas y la cristalización de su organización institucional y curricular según la tradición de la forma escolar.

Reforzando esta idea podría pensarse –siguiendo a Bourdieu- que esta relación es inherente a la dinámica y estructura del propio campo:

“Los recién llegados tienen que pagar un derecho de admisión que consiste en reconocer el valor del juego y en conocer (prácticamente) ciertos principios de funcionamiento del juego. Ellos están condenados a utilizar estrategias de subversión, pero éstas deben permanecer dentro de ciertos límites, so pena de exclusión. En realidad, las revoluciones parciales que se efectúan continuamente dentro de los campos no ponen en tela de juicio los fundamentos mismos del juego, su axiomática fundamental, el zócalo de creencias últimas sobre las cuales reposa todo el juego” (Bourdieu, 1990)

Una aproximación a esta hipótesis proviene, autocríticamente, del propio campo sindical; la amarga queja por la histórica subordinación de la formación para el trabajo y su búsqueda de legitimación por analogía con los cánones del sistema educativo:

“Prejuicios históricos en un sentido casi inverso al que habitualmente funcionan los prejuicios, esto es el sindicalismo argentino en sus relaciones con la formación profesional se ha esmerado históricamente por defender la misma como una instancia educativa, no es que no lo sea, sino que en esa defensa ha sufrido un vaciamiento ideológico de los contenidos en aras de justificar una currícula que no resultara sospechosa a los “censores ideológicos” del sistema educativo, sistema que tradicionalmente estuvo diferenciado de la ideología popular dominante” (Foro Sindical; 1999).

No es un dato menor el formato institucional que adquirió el CENT ya que la propia institución enseña tanto como los contenidos que transmite. Siguiendo a Bourdieu (1989) el programa de pensamiento y acción que la escuela tiene por misión transmitir debe una parte importante de sus características a las condiciones institucionales de su transmisión y a los imperativos propiamente escolares.

Estos señalamientos no debieran opacar algunos elementos nucleares del proceso de diseño y de la dinámica que asumió el desarrollo de los CENT, rescatados a lo largo del trabajo que interesa subrayar en el tramo final.

Entre aquellos más relevantes se destaca su carácter autogestivo, fuertemente disruptivo en un sistema altamente burocratizado como el educativo: los mecanismos informales de convocatoria y designación del personal docente apelaron a la idoneidad y, sobre todo, a la afinidad y el compromiso con los lineamientos de la propuesta y, trazando un paralelo con los CENS, como apunta Roitenburd (2005) a un espíritu de militancia pedagógica en la educación de adultos, tanto en la función docente como en la gestión de las instituciones que se rescata en los

testimonios en referencia –debe admitirse- a los momentos fundantes de este proceso.

Otro de los elementos sustantivos de la propuesta formativa, también referido a la etapa inicial de los CENT, radica en el proceso de construcción curricular, que asumió una dinámica negociada entre actores diversos (sindicalistas, pedagogos, funcionarios, empresarios, etc.) y, sobre todo, en la participación de especialistas con reconocida trayectoria -experiencia práctica y desempeño en los niveles de decisión de sus ámbitos de actuación- en los respectivos sectores de actividad, lo que significó un diferencial en su desarrollo.

Deben rescatarse finalmente, porque constituyen el núcleo de sentido de los CENT como política educativa focalizada, el recorte de “entrada laboral” y la reivindicación de la capacitación como derecho de los trabajadores que designan a los destinatarios de la propuesta académica y, en particular, la participación de las organizaciones gremiales de trabajadores en su diseño y desarrollo.

Que la “entrada laboral” haya devenido “salida laboral”, es decir, que el espacio destinado a la capacitación de los trabajadores como derecho, se haya reconvertido en una promesa de ingreso y/o de permanencia (según los casos) al mercado de trabajo y que, consecuentemente, haya corrido de su eje a los trabajadores en actividad sindicalizados, aparece como una moneda de dos caras: una de ellas muestra la ampliación de su universo y la llegada a diversos sectores, en particular jóvenes en busca del primer empleo; la otra pone de relieve la dilución de su identidad.

En cualquier caso, y poniendo en suspenso su valoración, se puede afirmar que esta migración y, sobre todo, la adscripción a un formato académico- institucional escolarizado, si bien clausuraron el sentido originario, operaron como reaseguro en los tiempos del proceso militar (debe subrayarse más bien la importancia de la acción de algunos sindicatos en el campo educativo durante la oscura noche de la dictadura) y como forma de consolidarse en democracia, por la vía de la homologación con las instituciones del sistema educativo.

Esta última consideración remite al segundo de los interrogantes planteados en los párrafos iniciales de este tramo del trabajo: Qué lectura hacer del aporte de esta experiencia al análisis de la relación entre el estado y los sindicatos en educación.

Los CENT se inscriben en una vasta experiencia educativa sindical. Desde la constitución de las primeras organizaciones gremiales en nuestro país, la educación estuvo en el centro de sus preocupaciones.

A través de alternativas y dispositivos diversos -en alianza con el Estado o de un modo autónomo- la acción educativa sindical procuró dar

respuesta a las necesidades de los trabajadores como colectivo y de reproducción de las propias entidades gremiales.

En el primer caso asumiendo la forma de preparación para el trabajo (formación profesional, capacitación laboral, educación para el trabajo, etc.) y en el segundo a través de la formación de cuadros sindicales (o educación obrera o capacitación político-sindical).

Los primeros CENT se constituyeron a partir de una alianza de diferentes organizaciones -principalmente sindicales- con el Estado, particularmente aquellos sindicatos que tenían en ese momento en ejecución convenios marco de cooperación con el Ministerio de Educación Nacional.

El propósito más general que movió a los sindicatos a embarcarse en esta iniciativa fue el de brindar un servicio a sus afiliados, según el criterio, como señala Filmus en su testimonio, de que *“...el sindicato no solo defiende a los trabajadores a partir de las condiciones de trabajo y del salario, sino también a partir de la capacitación”*

Bajo esta perspectiva, los CENT ofrecían a los sindicatos la posibilidad de brindar a los trabajadores una oportunidad de mejorar sus condiciones materiales y simbólicas (de salario, de condiciones de trabajo y de posicionamiento en la carrera laboral); a la vez que, de cara a la sociedad, construir (consolidar en algún caso) una imagen de responsabilidad social.

Puesto en contexto, los CENT surgieron y dieron sus primeros pasos en un escenario de subordinación del sistema político al control del capital financiero concentrado y de destrucción del aparato productivo. Ya en democracia se desarrollaron bajo el signo de la profundización de las políticas neoliberales, fundamentalmente encarnadas en la privatización de las empresas públicas y en la flexibilización laboral.

En ese marco cobran relevancia los testimonios de los dirigentes sindicales entrevistados que hacen referencia a dos propósitos concurrentes: formar técnicos que ocuparan los mandos medios de las empresas para que, por una parte, “vieran al sindicato como el lugar en el que se formó y respetaran los derechos de los trabajadores” y, por otra, pudieran operar protegiendo las fuentes de trabajo (y consecuentemente, los aportes sindicales).

Con el paso del tiempo los sindicatos se fueron despegando de los CENT recortando recursos en algunos casos y desprendiéndose por completo en otros.

En el capítulo anterior se abordó esta situación de desinterés creciente de los sindicatos por los CENT atribuida, por una parte, a la declinación de la función tradicional de los sindicatos como producto de la política neoliberal implementada durante las últimas décadas y que estalló en

2001, con su secuela de desempleo, subocupación y precarización del empleo y la consecuente disminución del número de afiliados, que llevó a buena parte del sindicalismo, rápido de reflejos, a asociarse con las empresas privatizadas y reconvertirse en empresarios del sistema de AFJP.

En esas condiciones la capacitación de los trabajadores menguó su sentido.

Concomitantemente y, como resultado del agotamiento de la propuesta formativa, a partir de los agudos cambios en la estructura productiva y los nuevos requerimientos del mercado de trabajo, varió la composición de la matrícula: la propuesta inicial, dirigida a profundizar la formación de trabajadores sindicalizados en actividad (“entrada laboral”) mutó en una formación para una “salida laboral” de público en general, con la consecuente suspensión del sentido para la dirigencia gremial.

Parece razonable la atribución -que se reitera en los testimonios- de la ruptura de esta alianza entre el Estado y los sindicatos a la declinación de la función gremial de estos últimos y la caída de la afiliación sindical durante los ´90 y al agotamiento de la propuesta académica en su versión original.

No debiera soslayarse la dificultad que supone sostener una propuesta educativa renovadora, ya que no se trata solo de construir un discurso, sino de plasmarlo en un enunciado que traduzca claramente las consignas de renovación en una estructura que las contenga y permita, ella misma, su propia renovación.

Cabe interrogarse sin embargo, acerca de los motivos por los cuales el sindicalismo, que recobró en los últimos años un rol protagónico (medido en el aumento de la cantidad de trabajadores afiliados, crecimiento del número de acuerdos y convenios de negociación colectiva y traslado del conflicto social al conflicto laboral), no retomó este plano de su vinculación con el Estado, mientras mantuvo o incrementó incluso su participación en otros dispositivos educativos como la formación profesional.

Quizá se deba comenzar por explorar -y profundizar en futuras indagaciones- dos cuestiones que aparecen como relevantes de la relación de los sindicatos con el Estado, a la luz de la experiencia de los CENT.

Una de las cuestiones en la que conviene hacer foco es la relativa a la incompreensión, principalmente del funcionariado educativo (aunque también de gran parte de la dirigencia sindical) del sentido cabal de una propuesta educativa (en este caso de nivel superior) dirigida a trabajadores articulando la acción estatal y sindical con escasos antecedentes a nivel global.

Testimonios recogidos en las entrevistas reflejan esta falta de comprensión de la propuesta por parte de autoridades educativas y, tal vez derivada de lo mismo, la ausencia de una estructura de apoyo acorde para acompañarla:

“(...) Supongo yo que lo habrá hecho de buena fe, no entendía la función (En alusión al Director Nacional). No era tener una escuela abierta para todo el mundo, era para el trabajador que no había tenido oportunidad, era darle igualdad de oportunidades. Ese fue el criterio de creación de esos servicios (...) No, la cosa fue así, antes no tenían tantas posibilidades como ahora, de estudiar, oportunidades a la medida de las personas” (Supervisor Mario Orlando).

“DINEA, en el momento que me hice cargo, antes parece que tenía más presencia, el supervisor venía, controlaba cuantos alumnos había, se fijaba en la planilla que dijera lo mismo que había y se iba y, para que te des una idea de lo que era DINEA, el plan de estudios lo armamos íntegramente solos y no solo eso, lo teníamos cerrado y no teníamos quien lo tipeara porque, como te conté, no teníamos máquina de escribir, entonces se iba Néstor dos o tres veces por semana, cuando pudiera, a DINEA que le dieran una máquina de escribir y tipeaba el plan de la primera a la última palabra” (Mabel Hoyos, CENT 7).

La otra cuestión –de la que habría que rastrear más profundamente en los orígenes y motivos- refiere a la concepción instrumental (pretendidamente neutral) de la relación entre educación y trabajo y de subordinación de los sindicatos en el campo de la formación para el trabajo, que tienen tanto los funcionarios educativos, como los propios dirigentes sindicales que se ocupan de la capacitación en sus respectivos sindicatos.

Esta cuestión es subsidiaria de la constitución misma y de autonomización del campo de la formación para el trabajo.

Agentes e instituciones del ámbito estatal, privado y de la sociedad civil ocupan posiciones en este campo y es fácil advertir, aunque deba ahondarse el análisis, que se trata de un espacio de disputa y de negociación entre actores diversos (instituciones de formación profesional formal y no formal, universidades, sindicatos, empresas, cámaras empresarias, organizaciones de la sociedad civil, gobiernos locales, etc.), que luchan por imponer el sentido a la formación para el trabajo desplegando estrategias diversas según se trate de aquellos que tradicionalmente dominan el campo o de los que se acercan recientemente y, en palabras de Bourdieu, intentan subvertirlo.

Una primera pista para empezar a analizar estas cuestiones que se plantean como cierre, acerca de la posición que asumió el funcionariado

la brinda el rector actual del CENT 8 y uno de los “socios fundadores”, Ricardo Bosco:

“Yo he visto del otro lado algunas veces, de aquellos que tenían que hacer esta política, que generar política da bastante miedo (...) Por empezar, si bien son instituciones pequeñas y no tienen peso importante, no tienen volumen; profesional y políticamente si tienen poder que el poder público de educación no manejó jamás. Por ejemplo, no saben manejar sindicatos, le tienen terror a los sindicatos. Se encuentran con que hay profesionales que son realmente excelentes y no los manejan y no conocen. Entonces no es que lo voy a combatir, pero no voy a hacer de esto un elemento de mi política. ¿Por qué? Porque no los manejo. A mi me parece que los que estuvieron del otro lado, vieron que hay gente que tiene experiencia, que hay profesionales importantes, que están relacionados con universidades, con sindicatos, con instituciones públicas que son interesantes, importantes y cada uno se recuesta en sectores claves en las políticas públicas y en la educación. Y es otra lógica que, cuando lo sacás de su espacio, se pierden y les da miedo”.

Otra pista, que apunta al corazón de la formación para el trabajo, surge del campo sindical:

“La formación profesional siempre fue un baluarte de la metodología del aprendizaje, diferenciándose de la educación formal por los aspectos metodológicos y de organización más que por la particularidad de sus contenidos, los que deberían haber cubierto un espacio que está absolutamente vacío en la educación, profesional o en cualquier otra, que es el que se refiere a la estructuración de una identidad de clase” (Foro Sindical; 1999)

La formación, en general, no es neutral, como no lo son los actores que dominan ese campo. El campo de la formación para el trabajo también y una propuesta educativa destinada a trabajadores, lejos de ser neutral, es profundamente ideológica.

Se ha naturalizado que la formación profesional encarada desde el sector empresario responda a sus propios intereses. No lo parece tanto una propuesta de formación profesional que, más que sujetos dotados de un aséptico “portfolio de competencias” que los haga empleables, intente formar trabajadores con conciencia de clase en la que los sindicatos, además de aportar infraestructura edilicia y equipamiento, tengan participación activa en su dirección.

Quizá en las huellas que dejó la escisión de origen de la educación sindical –educación obrera por una parte y formación profesional por el otro- se pueda empezar a desmontar la concepción instrumental de la relación entre educación y trabajo y la naturalización de la subordinación sindical en el campo de la formación profesional que han

pregnado, tanto al funcionariado educativo como a la dirigencia sindical, y que condicionan toda propuesta educativa que, articulando la acción estatal y sindical, tenga por norte la formación del trabajador en su condición de tal.

7. Bibliografía citada:

Alvarez, G. y Ruiz, G. (2003): “*Descentralización educativa y ley federal de educación: impactos sobre la organización institucional de la educación superior no universitaria de la Ciudad de Buenos Aires*”. Presentación realizada en el Coloquio "A Diez Años de la Ley Federal de Educación. ¿Mejor Educación para Todos?" Universidad Nacional de Córdoba.

Abós, A. (1983) *La columna vertebral, sindicalismo y peronismo*. Buenos Aires. Legasa.

Antunes, R. (2005), *Los sentidos del trabajo*, Buenos Aires, Ed. Herramienta.

Avolio, S., Catalano, A. y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*, MIF-FOMIN, BID, CINTERFOR.

Ayuste González, A. y Trilla Bernet J. (2005): “Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación”. *Revista de educación*, núm. 336, pp. 219-248.

Barrancos, D. (1991) *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)* Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

Becker, G. (1983). *El Capital Humano*. Madrid. Alianza.

Belmes, A. (2008a) Condiciones académicas de acceso a la educación superior. El caso de los ingresantes a los institutos terciarios de formación técnico-profesional (FTP) de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación. GCBA. En línea

<<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/condicionesaccesoedusuperior.pdf>>

----- (2008b) La formación técnico profesional de nivel superior no universitario de la Ciudad de Buenos Aires. Panorama actual y evolución reciente: una aproximación cuantitativa. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación. GCBA. Mimeo

----- (2007) Las tecnicaturas superiores de gestión estatal. En la Ciudad de Buenos Aires en el período 2001-2006. Dirección de Investigación. Dirección General de Planeamiento. Ministerio de Educación. GCBA. En línea

http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/tecnicaturas_sup_07.pdf

-----, G. Marcalain y S. Zattara (2005): Diagnóstico sociodemográfico de los estudiantes de las tecnicaturas superiores dependientes de la Dirección General de Educación Superior del GCABA. Dirección de Investigación. Dirección General de Planeamiento. Ministerio de Educación. GCBA. En línea

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/inv_conluidas/diagnostico_socioedu_educsuperior.pdf>

Bonal, X. y Tarabini, A (2003): “Focalización educativa y lucha contra la pobreza: reflexiones a partir de algunas experiencias en América Latina”. Revista Colombiana de Sociología N° 21. Pp 121-140.

Bourdieu, P. (2005): “La lógica de los campos”. En Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires

----- (2002): *Campo de Poder, Campo Intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessoro. Buenos Aires.

----- (1990): “Algunas propiedades de los campos”. *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México

----- (1989): “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento”. Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A: *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. 3° Edición. Madrid. Akal.

Brown, M. y Erie, S. (1984): “Poder y administración: paradigmas alternativos para el análisis de la autonomía burocrática”, en Oszlak O. (comp.) *Teoría de la burocracia estatal*, Paidós, Buenos Aires.

Camillioni, A. (Coord.) (2000): *Diseño del Sistema de Educación Superior*. Universidad de Buenos Aires. Secretaría Académica.

Casartelli, M.; Cerabona, J.; Gándara, G; Jara, A., Molina, A. y Serrao, R. (2000): *La educación integral de los trabajadores. Propuestas del Foro Sindical para la Formación Profesional*. Foro Sindical. Buenos Aires.

Catalano, A.; Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004): Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires. BID/FOMIN. CINTERFOR. En línea:

http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/dis_curr/index.htm

Costa, M. (2009): ¿Universalismo y/o focalización? Debates y tensiones en torno a la orientación de la política social asistencial en la Argentina. Ponencia presentada en 5° Jornada de Jóvenes Investigadores. IIGG. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. En línea:

<http://www.iigg.fsoc.uba.ar/jovenes_investigadores/5jornadasjovenes/EJE5/Políticas%20sociales/Costa.pdf>

Cullen, C. (1997): *Crítica de las razones de educar*. Paidós. Buenos Aires

Dacuña, R. y Otros (2006): “Los saberes del trabajo como fuente de sentido” en *Anales de la Educación Común*. Año II N° 5

De Alba, A. (1992): *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, México, CESU-UNAM.

Delfino, J.; Gertel, H. y Sigal, V. (1998): *Educación Superior Técnica No Universitaria: problemática, dimensiones y tendencias*. Buenos Aires. MCyE,

Dirié, C. (2005): *Acerca de la demanda de técnicos de nivel superior en la Ciudad de Buenos Aires*. Dirección de Programación Educativa. Dirección General de Planeamiento. Ministerio de Educación. GCBA. Mimeo

----- y Oiberman, I. (2003): *Oferta y demanda de formación técnico profesional en dos provincias argentinas*. www.amersur.org.ar

Dussel, I. (2003): “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos” en *Historia de la educación*. Anuario Nro. 4 2002/3. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo libros. Buenos Aires.

Etchemendy, S. (2011): *Sobre la vigencia del modelo sindical argentino ¿Continuidad, reforma o cambio? Ciclo de seminarios El modelo sindical en debate*. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET) y Fundación Friedrich Ebert (FES). Buenos Aires. Publicado en: <<http://www.aset.org.ar/docs/ASET%20FES%20-%20El%20modelo%20sindical%20en%20debate%20-%202011.pdf>>

Éliard, M. (2002): *El fin de la escuela*, Editorial Unisón Producciones, Madrid.

Feldfeber, M. (2009): “Formación y trabajo docente en perspectiva histórica. Del modelo tecnocrático del desarrollismo de los '60 al modelo de la profesionalización en los '90”. *Nuestra idea*. Revista de la Asociación del Magisterio de Santa Fe. Año 1. N° 1. Junio 2009

Fernández Enguita, M. (1990): *La cara oculta de la escuela*, Siglo XXI, Madrid.

Fernández, A. (1988): *Las prácticas sociopolíticas del sindicalismo (1955-1985)*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*, Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

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

----- (2010): "La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes". *Revista de Trabajo - Nueva Época - Año 6 - N° 8*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Buenos Aires.

Foro Sindical (1999): *El Movimiento Obrero y la Formación Profesional. El Foro Sindical: Una Propuesta para los Nuevos Desafíos*. Agencia Española de Cooperación Internacional-INET-Foro Sindical por la Capacitación Integral y Permanente del Trabajador-OIT. Buenos Aires. Versión digital en Boletín Cinterfor N° 148 enero-abril 2000:

http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/foro.pdf

Frigotto, G. (1988), *La productividad de la escuela improductiva*, IICE-Miño y Dávila Editores. Buenos Aires

Gallart, M. y Jacinto, C. (1997): "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo". En Gallart y Bertonecello (editores) *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo. CINTERFOR-OIT

Gallart, M.; Moreno, M. y Cerrutti, M. (1993): "Educación y empleo en el Gran Buenos Aires 1980-1991. Situación y perspectivas de investigación", *Cuadernos del CENEP* N° 49. Buenos Aires, CENEP

Garcés L. (2007): De las competencias a los saberes socialmente productivos. En Garcés L. (Comp.) (2007): *¿De la escuela al trabajo?* Buenos Aires. Del Signo

García de Fanelli, A y Trombetta, A. (1996): *Diferenciación institucional y reformas curriculares en los sistemas de Educación Superior*. Serie Estudios y Propuestas. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.

García Huidobro, J. (1985): *Educación de Adultos. Puntos para un debate*. Trabajo presentado en Seminario Internacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos. Río de Janeiro, 20-22 de noviembre de 1985. MEC, SEPS y MOBRAL

----- (1994): "Los cambios en las concepciones actuales de adultos", en *La educación de adultos de América Latina en el próximo siglo*. UNESCO-OREALC/UNICEF, Santiago de Chile.

Gimeno Sacristán, J. (1988): "El currículum: una reflexión sobre la práctica". Madrid. Morata.

----- y Pérez Gómez, A. (1983): *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.

Godio, J. y Mancuso, H. (2006): *La anomalía argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Gómez Campo, V. y Tenti Fanfani, E. (1989): *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Gorz, A. (1998): *Miserias del presente, riqueza de lo posible*, Buenos Aires. Paidós.

Graizer, O. (2003): Crítica al modelo de formación basado en competencias. Conferencia realizada en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de Valencia.

----- (2008): “Gobierno de la relación educación y trabajo: arenas de recontextualización”. Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época) año 2, número 2. FaHCE. UNLP.

Guber, R. (2005): *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Paidós

Guelman, A. y Levy, E. (2009): Educación, trabajo y trabajadores. La vigencia de las Teorías del Capital Humano y nuevas experiencias contra hegemónicas. 9º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. El trabajo como cuestión central. El escenario postconvertibilidad y los desafíos frente a la crisis económica mundial. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET). Buenos Aires.

Guerchunoff, P. y Llach, L. (1998): *El ciclo de la ilusión y el desencanto*. Buenos Aires. Ariel.

Ibarrola, M. de (2004): *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*. Buenos Aires: RedEtis (IPE-IDES).

Jacinto, C. (2002) “Juventud y trabajo en América Latina: tensiones y desafíos para la educación media y la formación vocacional” en *La educación secundaria. Un camino para el desarrollo humano*. UNESCO. OREALC. Santiago. Chile.

Jackson, P. (2001): *La vida en las aulas*. Madrid. Morata

José, M. y Álvarez, M. (1996): “Estructura institucional del sistema de educación técnica no universitaria” (mimeo). Buenos Aires. Estudio realizado en el marco de la preparación del PRESTNU, MCyE – BID (915/OC-AR)

Kremenutzky, S. (2005): “Tendencias en la producción de conocimientos sobre educación, trabajo e inserción social. El caso de Argentina”. Serie Estudios por país N° 5. Buenos Aires. redEtis, IPE-IDES

Marshal, A. (2006): "Efectos de las regulaciones del trabajo sobre la afiliación sindical: Estudio comparativo de Argentina, Chile y México". *Cuadernos del IDES* N° 8. Instituto de Desarrollo Económico y Social. Buenos Aires. En

<http://www.ides.org.ar/shared/doc/pdf/cuadernos/cuadernos8_Mars hall.pdf>

Martínez, O. (1994): Las nuevas formas de organización del trabajo: una visión crítica. En Encuentro Reconversión y Movimiento Obrero. CIPES. Buenos Aires, 19 y 26 de noviembre de 1994

Mèda, D. (2007): "Qué sabemos sobre el trabajo". *Revista de Trabajo* • Año 3 • Número 4 • Enero - Noviembre 2007. En:

http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2007n04_revistaDeTrabajo/2007n04_a01_dM%C3%A9da.pdf

Morduchowicz, A. (2004) *Discusiones de economía de la educación*, Buenos Aires, Editorial Losada.

Murillo, M. (2000): "Del populismo al neoliberalismo: sindicatos y reforma de mercado en América Latina". *Desarrollo Económico* N° 158 Julio -Septiembre 2000. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Neffa, J. (2003): *El Trabajo Humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires, Trabajo y Sociedad, CEIL-PIETTE/CONICET - Lumen/Humanitas.

Oszlak, O. (1980): "Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas". *Estudios CEDES*, vol. 3, N° 2. Buenos Aires.

----- y O'Donell, G. (1982): "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación", en *Revista venezolana de desarrollo administrativo*, N° 1, Caracas.

Ouviña, H. (2003): El Estado: su abordaje desde una perspectiva teórica e histórica. Lifszyc, S. (comp.) *Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado*, Editorial Gran Aldea, Buenos Aires.

Pereyra, A. et al: La educación superior no universitaria. Una aproximación cuantitativa. Serie informes. Unidad de Información y Comunicación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. s/f

Pérez, P. (2007): "El desempleo de los jóvenes en la Argentina. Seis hipótesis en busca de una explicación" en *Estudios del Trabajo* N° 34. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo. ASET.

Pineau, P. (2006): Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura [1976-1983]. Pineau, P. y Mariño, M.: *El principio del fin: políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar [1976-1983]*. Buenos Aires. Colihue

----- (1997): La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983. En Puiggrós, A. (Dirección) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. *Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo VIII. Buenos Aires. Editorial Galerna.

-----y Dussel, I. (1995): De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo. En Puiggrós, A. (Direc): *Historia de la Educación en la Argentina. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. *Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo VI. Buenos Aires. Editorial Galerna.

Pineau, P. (1991): *Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)*. Buenos Aires, Centro Editor de la América Latina

Porto, A. y Sigal, V. (2001): La diversificación de la educación superior en la Argentina. Universidad de Belgrano. Documento para la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior.

Postman, N. (1999): *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Eumo-Octaedro.

Ratinoff, L. (1994): “La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXIV. México.

Riquelme, G. (2006): “La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos”. *Anales de la educación común*. Tercer siglo. Año 2. Número 5. Educación y trabajo. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento

Rockwell, E. (1982): De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. *Cuadernos de Investigaciones Educativas*. México. DIE

Rodríguez L. (2011) “Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos”. *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos* N° 30. Setiembre-Diciembre 2011. Pátzcuaro. México. CREFAL

----- (2008): *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. CREFAL. México

----- (1994). Educación de adultos en Argentina. Tendencias Político-Pedagógicas en la primera mitad del siglo. En Puiggrós A. y

Gómez, M. Coord) *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

----- (1997). *Pedagogía de la liberación y educación de adultos*.
Puiggrós A. (Dirección) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. *Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo VIII. Buenos Aires. Editorial Galerna.

Roitenburd, S.; Foglino, A. y Abratte, J. (2005): *Los CENS de la DINEA. Pasado y presente de experiencias pedagógicas alternativas para alumnos adultos*. Ed. Brujas – CIFFyH / UNC. Córdoba.

Roitenburd, S. (coord.); Belmes, A.; Foulkes, E. y González, D. (2002): *Los alumnos de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS)* Dirección de Investigación. Dirección General de Planeamiento. Ministerio de Educación. GCBA

Rojas, E. (1999): *El saber obrero y la innovación en la empresa*, Montevideo Cinterfor, OIT

Rotondaro, R. (1971): *Realidad y Cambio en el Sindicalismo*. Buenos Aires, Editorial Pleamar.

Sigal, V. y Freixas, J. (1998): “Orientación de la oferta de educación superior técnico-profesional no universitaria en la Argentina” en *Educación Superior Técnica No Universitaria: problemática, dimensiones y tendencias* (Delfino, Gertel y Sigal editores) - MCyE, Buenos Aires

Sigal, V. y Wentzel, C. (2002): *La formación técnico profesional: situación nacional y experiencias internacionales*. Buenos Aires. Documentos de Trabajo N° 72. Universidad de Belgrano.

Silber, J. (2007): *Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico*. En Vogliotti, A. y otros (Comp.), *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Sirvent, M.: “La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina” *Revista Brasileña de Educación* N° 28. Enero-Abril 2005

----- (2008) *Educación de Adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires. Miño y Dávila

-----, Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. y Lomagno, C. (2006) “Revisión del concepto de Educación No Formal” Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.

Southwell, M. (2002): "Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios". *Cuaderno de Pedagogía*. Rosario. Año V N° 10.

----- y Vassiliades, A. (2009): "Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires". *Pensamento Plural*. Pelotas [04]: 117 - 135, janeiro/junho. En línea

<<http://www.ufpel.edu.br/isp/ppgcs/pensamento-plural/edicoes/04/05.pdf>>

Tadeu Da Silva, T. (1997): El proyecto educativo de la Nueva Derecha y la retórica de la Calidad Total. Gentili, P. *Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires. Losada

----- (1999) *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Belo Horizonte. Auténtica.

Tanguy, L. (2003): "De la evaluación de los puestos a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias". De la Garza Toledo y Neffa, J. (Comps): *El futuro del trabajo- el trabajo del futuro*. Buenos Aires, CLACSO.

Tedesco, J. (1983): Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina. Tedesco, J.; Braslavsky, C. y Carciofi, R.: *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires. FLACSO.

Thwaites Rey, M. (2005): El Estado como contradicción. Thwaites Rey, M. y López, A. (eds.), *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*, Buenos Aires, Prometeo.

Tiramonti, G. y Nosiglia, C. (1998): La normativa educativa de la transición democrática. Bs. As.: *Cuadernos de Cátedra* N°1. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. OPFyL.

Tokman, V.: "Educación y mercado de trabajo urbano 1990-2000. Comentarios finales". Sistema de Información de Tendencias Educativas en América latina. www.siteal.iipe-oei.org

Trajtemberg, D.; Senén González, C. y Medwid, B. (2008): *La expansión de la afiliación sindical: análisis del módulo de relaciones laborales de la EIL*. Módulo de Relaciones Laborales y Capacitación, [ARG-MTEySS-EILMRLC-2009-001]

Trombetta, A. (2000): *Los estudiantes terciarios: sus características socioculturales y sus motivaciones en la elección de una carrera*. Buenos Aires. Centro de Estudios de Estado y Sociedad

----- (1998) *Alcances y dimensiones de la Educación Superior no universitaria en la Argentina*. Buenos Aires. Centro de Estudios de Estado y Sociedad

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México D.F. Fondo de Cultura Económica.

Valdovinos, O. (2010): “El sindicato en la encrucijada del comienzo de siglo”. *Revista de Trabajo*, Año 6, Número 8. Buenos Aires. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. En línea:

<http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2010n08_revistaDeTrabajo.pdf

Viñao Frago, A.: (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

Wanschelbaum, C.: “*El olvido está lleno de memoria*. Las políticas de educación de jóvenes y adultos en la Argentina durante la `década olvidada´ (1983-1989). Un estudio de caso: el Plan Nacional de Alfabetización”. Ponencia presentada en 5º Jornada de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Noviembre de 2009. En línea:

<http://www.iigg.fsoc.uba.ar/jovenes_investigadores/5jornadasjovenes/EJE10/IIGG.%20Ponencia%20Cinthia%20Wanschelbaum.pdf>

Zabalza, M. (1987): *Diseño y Desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

Documentos

Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Educación del Adulto. *La Educación de Adultos en la Argentina*. 1984-1989. Junio de 1989

Ministerio de Educación de la Nación RESOLUCIÓN MINISTERIAL No. 425/83 y anexos

Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Educación del Adulto. *Memoria de la DINEA*. Período 1976-1982

Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Educación del Adulto. Centro Multidisciplinario. *Capacitación docente*. DINEA. OEA. 1979.

Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Educación del Adulto. *Políticas. Estrategias. Programas*. 1977

Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Educación del Adulto DINEA; Organización de los Estados Americanos OEA. Centro multinacional de educación de adultos: plan multinacional de educación del adulto. Serie: Plan experimental multinacional de Educación de adultos en la Argentina. Génesis y Desarrollo 1968-1971.

Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Educación del Adulto. *Fundamentos y Alcances de la Educación del Adulto en la Argentina*. Serie Divulgación 2.1971

Sindicato Empleados de Comercio. Secretaría de Cultura y Capacitación: "Proyecto Educativo del Sindicato Empleados de Comercio. Una respuesta a las necesidades educativas de los trabajadores". S/D.

Unesco. Confitea '97. La educación de las personas adultas. La Declaración de Hamburgo. La agenda del futuro. 5° Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. 14-18 de julio de 1977.

8. Anexos

- Ministerio de Educación de la Nación. Resolución Ministerial
No. 425/83

Anexo I Centros Educativos De Nivel Terciario

Anexo II Reglamento Orgánico

Anexo III Curso Técnico Superior en Análisis de Balances y Créditos

Anexo IV Curso Técnico Superior en Administración Pública con
Orientación Municipal

Anexo V Curso Técnico Superior en Análisis de Sistemas

Anexo VI Curso Técnico Superior en Informática Bancaria

Anexo VII Curso Técnico Superior Aduanero

Anexo VIII Curso Técnico Superior en Auditoría Bancaria

Anexo IX Curso Técnico Superior en Comercio Internacional

Anexo X Curso Técnico Superior en Administración Pública

Anexo XI Curso Técnico Superior en Análisis Clínicos

Anexo XII Curso Técnico Superior en Seguridad Social

Anexo XIII Curso Técnico Superior en Relaciones del Trabajo

Anexo XIV Curso Técnico Superior en Administración de Empresas

Anexo XV Curso Técnico Superior en Administración y
Comercialización de Seguros

- Secretaría de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
RESOLUCIÓN SED No. 803/02
- Cuadro 1. Carreras por entidad conveniente, fecha de convenio y
jurisdicción según Número de CENT

RESOLUCIÓN MINISTERIAL No. 425/83

BUENOS AIRES, 11 DE ABRIL DE 1983.

VISTO

Las metas específicas que en materia de Educación de Adultos ha establecido este Ministerio;
Los convenios suscriptos el 30 de diciembre de 1982 con las entidades públicas y privadas que lo solicitaron para coordinar la recíproca prestación de servicios de nivel terciario y comprometer a la comunidad en la tarea educativa, y

CONSIDERANDO

Que la cláusula primera de los convenios suscriptos delega en la Dirección Nacional de Educación del Adulto la asistencia técnica y el desarrollo de los cursos de nivel terciario que dependieren de ella;

Que en cumplimiento de lo cual, se constituyeron comisiones especiales en las que participaron profesores de las sociedades intermedias que solicitaron dichos servicios, para la elaboración de los planes de estudio de las diversas modalidades requeridas;

Que los programas elaborados de las diferentes modalidades se adaptan a las necesidades educativas actuales del país, ya que satisfacen una creciente demanda laboral altamente especializada;

Por ello,

Y de acuerdo con lo aconsejado por la Dirección Nacional de Educación del Adulto,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.: Aprobar los Objetivos (Anexo I), el Reglamento Orgánico de los Centros Educativos de Nivel Terciario (Anexo II) y los correspondientes Planes de Estudio de las siguientes carreras que forman parte integrante de la presente Resolución (Anexo III al XV):

- Técnico Superior en Administración Pública,
- Técnico Superior en Administración Pública con Orientación Municipal,
- Técnico Superior en Informática Bancaria,
- Técnico Superior en Análisis de Sistemas,
- Técnico Superior en Análisis de Balances y Créditos,
- Técnico Superior en Comercio Internacional,
- Técnico Superior en Auditoría Bancaria,
- Técnico Superior en Administración de Seguros,
- Técnico Superior en Comercialización de Seguros,
- Técnico Superior Aduanero,
- Técnico Superior Aduanero especializado en Comercio Exterior,
- Técnico Superior Aduanero especializado en Seguridad,
- Técnico Superior Aduanero especializado en Administración,
- Técnico Superior en Relaciones Laborales,
- Técnico Superior en Administración de Empresas,
- Técnico Superior en Seguridad Social,
- Técnico Superior en Análisis Clínicos.

ARTÍCULO 2º.: Autorizar, a partir del Ciclo Lectivo 1983, la aplicación de los mencionados Planes de Estudio.

ARTÍCULO 3º.: Por la Dirección Nacional de Educación del Adulto se procederá a la administración, seguimiento y evaluación de los planes citados en el punto 1º. de la presente Resolución.

ARTÍCULO 4º.: Regístrese, comuníquese y archívese.

CAYETANO LICCIARDO
Ministro de Educación

CENTROS EDUCATIVOS DE NIVEL Terciario

I. FINALIDAD.

Dar una respuesta profesional a las exigencias del adulto inserto en su campo laboral.

II. ANTECEDENTES.

Los Centros Educativos de Nivel Terciario se originaron en las metas específicas que, en materia de educación de adultos, ha establecido el Ministerio de Educación de la Nación. Por intermedio de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), el Ministerio de Educación firmó convenios con empresas y sindicatos, instituciones públicas y privadas para la recíproca prestación de servicios y para comprometer a la comunidad en la tarea educativa.

El objetivo que se propuso fue brindar al adulto que poseía el nivel medio y desempeñaba una actividad laboral, la oportunidad de realizar sus estudios de nivel terciario que tienen la particularidad de estar integrados totalmente con el perfeccionamiento técnico de su ámbito laboral y tienden a cubrir tramos intermedios entre el nivel medio y el universitario.

De acuerdo con ello se crearon comisiones con la participación de miembros de las sociedades intermedias que solicitaron servicios educativos de esta índole y el equipo técnico de DINEA, que elaboraron los planes de estudio de las diversas modalidades que surgieron de las actividades que desarrolla el adulto en su vida laboral y que responden a los objetivos del desarrollo nacional y a las exigencias del adulto como sujeto singular de la educación.

III. FUNDAMENTACIÓN.

A petición de las sociedades intermedias, previa fundamentación de las necesidades que justificaron la apertura de las diferentes modalidades, se planificaron los lineamientos de los currículos respectivos. DINEA trató de hacer una evaluación, de establecer un panorama a la vez histórico y descriptivo de un solo tema de interés actual y universal: el avance tecnológico y la continua capacitación del hombre, haciendo posible así abordar un problema e inferir su significado teórico y práctico, desde una diversidad de enfoques conceptuales y de experiencias concretas observadas en su propio medio socio-cultural y económico. De este modo y por efecto mismo de la realidad asumida, se pensó dar una respuesta concreta a las exigencias del hombre actual para que pueda actuar contando con apoyos más sólidos, jalonar por sí mismo el terreno y esbozar su propia respuesta.

Los planes de las diferentes modalidades contemplan el adelanto del saber científico y didáctico, el desnivel entre los programas de la enseñanza media y los universitarios, las relaciones entre lo formal y lo no formal y tratan de superar en parte, la crisis de los sistemas educacionales, su inadecuación a un mundo en perpetua evolución, a destinatarios de índole y exigencias diferentes, y el divorcio entre lo laboral y lo espiritual.

Tienen en cuenta como elemento fundamental la relación entre lo escolar y el mundo real; la secuencia inmutable e irreversible “educación-trabajo-ocio-retiro”; la educación y la productividad; tratan de superar el malestar que surge de la desigualdad de oportunidades debido a la existencia de sistemas cuya característica principal es un largo período obligatorio de escolaridad profesional de tiempo completo que obedece a una segmentación lineal horizontal que, por su misma estructura, no permite combinar ni alterar las actividades laborales y educativas y que no tiene en cuenta realmente la igualdad de oportunidades de acceso y de éxito en la educación, ni prevé el florecimiento auténtico de todas las aptitudes de los individuos y de los grupos.

Así, pues, se pretende establecer una articulación entre el proceso de enseñanza y el mundo laboral, articulación que determina y que se instaura en la práctica educativa y elimina la separación entre la educación en su más amplio concepto y la formación profesional condicionada por las exigencias del mundo del trabajo y por el desarrollo de la economía.

La promoción del trabajo en el proceso educativo se considera como una cuestión interna de transformación de los contenidos, métodos y estructura del sistema educativo de adultos.

En el plano social, se trata de corregir y reformar los sistemas lineales discriminatorios que, entre otras cosas, conducen al abandono de los estudios.

En el plano ético y social, esta integración permitirá abolir la imagen del trabajo como una “carga”, concepto vivo en ciertas áreas culturales, así como reexaminar la valoración excesiva y exclusiva concedida al trabajo intelectual.

Finalmente se trata de transformar, en el plano educativo al adulto en un hombre reconciliado y global a través de una formación que no oponga la mano al espíritu, propugnando una continuidad sin conflictos.

CARACTERÍSTICAS GENERALES.

Las características generales de los Centros Educativos de Nivel Terciario se basan en las estrategias de DINEA y contemplan:

- La transformación de los clásicos Institutos Superiores en Complejos Funcionales Educativos, como alternativa al enfoque tradicional en materia de educación de adultos.
- La utilización de aquellos lugares que responden a la vida cotidiana del adulto tales como fábricas, empresas, sedes gremiales y sindicatos, municipalidades, sociedades de fomento, etc., como sede de los Centros Educativos de Nivel Terciario.
- La organización del nivel terciario en un cierto número de ciclos para cada una de las modalidades, determinada por el perfil profesional que se pretende lograr.
- La creación de un complejo educativo que acople a la función de producción, la formación y la investigación.
- Adquiera conocimientos y normas para encarar en forma integrada todos los aspectos del sistema referidos a su ámbito laboral y ocupe el rol de intermediario óptimo entre el grupo de conducción y el aparato productivo.
- Enriquezca su escala de valores para que le permita actuar en la comunidad como persona responsable y libre.
- Interprete la realidad del país y su desarrollo futuro.

ESTRUCTURA.

El Plan prevé una estructura con estudios sistematizados en un cierto número de ciclos determinados para cada una de las modalidades y cuya flexibilidad se basa en el perfil profesional que se desea en cada uno de los casos y en las necesidades laborales.

PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO.

Las diferentes modalidades incluyen las siguientes características:

- Programas formativo e informativo.
- Contenidos distribuidos por materias, cuyo conjunto logra en cada ciclo un real perfeccionamiento profesional y de los distintos tramos del quehacer laboral y apunta al conocimiento del yo y del mundo, a la solución de sus problemas y a un desenvolvimiento eficaz en los distintos ámbitos en que se actúe.
- La estructura de los planes permite obtener en cada ciclo un título intermedio que capacita profesionalmente para cubrir una determinada función.
- El punto de partida del proceso de aprendizaje estará dado por los conocimientos que posea el alumno.
- El docente gozará de la libertad de cátedra necesaria para distribuir los contenidos mínimos conforme con la naturaleza, capacidad y características del grupo.
- Los horarios responderán a las necesidades y actividades que realicen los alumnos.
- La capacitación del personal docente especializado se realizará mediante un asesoramiento técnico permanente.

OBLIGATORIEDAD HORARIA.

Es la que se especifica en cada una de las modalidades y surge sus características propias.

- La adecuación de una estructura docente funcional a las características psicológicas del adulto y a las exigencias académicas de nivel terciario.
- La elevación del nivel y de la adaptación de los recursos humanos a las necesidades evidenciadas por el continuo cambio tecnológico en el campo profesional en que son requeridos.

OBJETIVOS INSTITUCIONALES.

- Brindar una educación que considere al hombre en su integridad, teniendo en cuenta los aspectos formativos e informativos para una inserción eficiente en el campo laboral con una visión global de las necesidades de la sociedad.
- Ofrecer al adulto una nueva oportunidad de estudios de nivel terciario.
- Posibilitar al adulto la elaboración de una interpretación positiva y coherente de si mismo y del contexto socio-económico y cultural al que pertenece y de sus interrelaciones, para que asuma sus responsabilidades con la comunidad nacional.
- Mejorar la capacitación del hombre que trabaja.

OBJETIVOS GENERALES.

A fin de que el hombre adquiera una formación integral conforme con su naturaleza, se considera, como objetivos generales de la educación impartida en los Centros Educativos de Nivel Terciario, que el adulto:

- Comprenda los principios filosóficos y valores religiosos y su incidencia en la vida del hombre y de la comunidad.
- Logre una mente ágil y flexible para entender y adaptarse a la realidad y a los cambios del mundo contemporáneo, mediante el desarrollo de las aptitudes lógico-matemáticas y de la investigación.
- Desarrolle el gusto y las aptitudes para la comprensión y expresión de la belleza.
- Adquiera, actualice, perfeccione y reestructure sus conocimientos para lograr su eficiencia profesional y mejorar su situación socio-económica.

ESCOLARIDAD.

Cada ciclo se desarrollará en dos cuatrimestres anuales con la cantidad de horas de clases que se propongan para cada modalidad. Las horas de clases serán de cuarenta y cinco minutos cada una, durante cinco días semanales.

INGRESO.

Podrán ingresar en el primer ciclo las personas que cumplan con los siguientes requisitos:

1. Haber aprobado el nivel medio.
2. Desarrollar una actividad laboral afín con la modalidad.

EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN.

A los efectos de la evaluación y promoción, regirán las siguientes disposiciones:

1. El sistema metodológico de evaluación que se aplicará será el que se considere más adecuado a las distintas modalidades de cada centro y dentro de él, de cada una de las cátedras.
2. Habrá calificaciones por exámenes parciales y por exámenes finales.
3. Las calificaciones se expresarán según la escala de 1 a 10. Los exámenes quedarán aprobados con 4 puntos.
4. Para poder presentarse al examen final, el alumno deberá haber cursado regularmente las materias y haber aprobado los exámenes finales.
5. Los alumnos perderán su condición de “regular” cuando hayan incurrido en un 25% de inasistencias, por materia.
6. Serán fijados tres turnos de exámenes generales:
 - Primer turno: noviembre-diciembre: con dos llamados (uno en cada mes).
 - Segundo turno: marzo, con dos.
 - Tercer turno: julio, con dos.
7. La promoción del alumno se obtendrá mediante la aprobación de cada una de las materias del plan de estudios.
8. Para inscribirse en una materia deberá haber cursado regularmente y tener aprobadas sus correlativas.

C.E.N.T.

CENTROS EDUCATIVOS DE NIVEL TERCARIO

REGLAMENTO ORGÁNICO

CAPÍTULO I - DISPOSICIONES GENERALES.

ARTÍCULO 1º - AMBITO DE APLICACIÓN.

El presente Reglamento será de aplicación en todos los Centros Educativos de Nivel Terciario (CENT) dependientes de la Dirección Nacional de Educación del Adulto.

ARTÍCULO 2º - REGLAMENTACIÓN.

Los Consejos Directivos de los CENT podrán proponer a la Dirección Nacional, por intermedio de los respectivos Rectorados, el dictado de Disposiciones Complementarias del presente Reglamento que consideren oportunas y específicas de sus propias modalidades.

ARTÍCULO 3º - EXCEPCIONES.

Los CENT no podrán establecer excepciones generales ni particulares a las disposiciones del presente Reglamento si ello no se autoriza expresamente en el mismo. Los pedidos de excepción serán autorizados exclusivamente por la DINEA, por intermedio del Consejo Directivo.

CAPÍTULO II - DEL GOBIERNO DE LOS CENT.

A - DEL RECTOR.

ARTÍCULO 4º - REPRESENTACIÓN.

El Rector representará oficialmente al CENT y ejercerá su gobierno docente y administrativo. Estará secundado por un Consejo Directivo.

ARTÍCULO 5º - ATRIBUCIONES.

Serán atribuciones del Rector:

- a) Cumplir y hacer cumplir las leyes vigentes en educación, este Reglamento Orgánico, las Resoluciones de la Superioridad y del Consejo Directivo.
- b) Ejercer la Dirección Administrativa.
- c) Reglamentar las funciones disciplinarias en cuanto atañe a los alumnos.
- d) Comunicar al Personal y a los Alumnos las Resoluciones pertinentes del Consejo Directivo, una vez que hayan sido aprobadas por la Dirección Nacional.
- e) Presidir las sesiones del Consejo Directivo, por lo menos dos veces por cuatrimestre, y en toda ocasión que lo consideren conveniente.
- f) Expedir con arreglo a la Reglamentación pertinente, los Certificados de Estudios.
- g) Resolver las cuestiones atinentes al orden de estudios, exámenes, obligaciones de los Profesores y de la Casa.
- h) Proponer a la Dirección Nacional, el Personal Docente interino y suplente, de acuerdo a las disposiciones vigentes.
- i) Organizar y dirigir conjuntamente con el Consejo Directivo las actividades extraprogramáticas y de extensión cultural.
- j) Asistir a las clases a fin de conocer el desarrollo de la enseñanza y el desempeño del Personal Docente.

ARTÍCULO 6º - DESIGNACIÓN.

El Rector será designado por la Dirección Nacional. Para su designación deberá reunir las condiciones que establezcan las Disposiciones vigentes y tener la antigüedad que exige la Ley en el ejercicio de la docencia. Deberá poseer el título correspondiente acorde con la especialidad que se dicte en el CENT.

ARTÍCULO 7º - FUNCIONES Y ELECCIÓN.

El Rector podrá permanecer en sus funciones tres años; podrá ser reelegido y, al término del mandato, podrá dictar cátedra en el CENT.

Su elección se ajustará a los siguientes requisitos:

- a) Se abrirá una inscripción de aspirantes, a la que sólo podrán presentarse los Profesores del CENT que reúnan las condiciones indicadas en el Artículo 6º.
- b) Los aspirantes deberán presentar sus títulos y antecedentes en cuatro ejemplares, en el lugar donde se realice la inscripción.

ARTÍCULO 8º - INCOMPATIBILIDADES.

Mientras dure su mandato, el Rector podrá tener la actividad docente que permita el Régimen de Incompatibilidades vigente.

ARTÍCULO 9º - AUSENCIA.

- a) En caso de ausencia del Rector, por enfermedad u otros motivos, lo reemplazará con carácter suplente por un término no mayor de un año, el Secretario Académico. Al cabo de este plazo, se procederá a una nueva elección de Rector.
- b) En caso de ausencia del Secretario Académico por los motivos enunciados precedentemente, será reemplazado por el Miembro del Consejo Directivo de mayor antigüedad en la docencia superior, por un término no mayor de un año.
- c) En caso de vacancia por renuncia, separación de su cargo o fallecimiento del Rector, ese plazo no podrá exceder de tres meses.

B - DEL CONSEJO DIRECTIVO.

ARTÍCULO 10º - ELECCIÓN Y DURACIÓN.

El Consejo Directivo estará presidido por el Rector y se integrará con el Secretario Académico y dos Profesores por cada una de las modalidades:

- a) Los Profesores de cada CENT elegirán en votación secreta y obligatoria, de entre ellos, a los representantes para integrar el Consejo Directivo.
- b) Los Consejos durarán dos años en sus funciones y podrán ser reelegidos.

ARTÍCULO 11º - FUNCIONES.

Corresponderá al Consejo Directivo:

- a) Proponer por intermedio de los respectivos Rectorados a la Dirección Nacional el dictado de Disposiciones correspondientes al régimen interno de los CENT.
- b) Convocar a elecciones de Consejeros por finalización de mandatos, licencias, enfermedad, etc.
- c) Actuar como Tribunal Disciplinario con respecto al Personal Docente y proponer a la Dirección Nacional las medidas a adoptar.
- d) Proponer normas para la organización de la enseñanza y el desarrollo de los Planes de Estudio.
- e) Aprobar los Programas Analíticos propuestos por los responsables de cada Cátedra.
- f) Participar en la organización de los Cursos Extraprogramáticos y someterlos a la aprobación de la Dirección Nacional.

CAPÍTULO III - DE LOS PROFESORES.

ARTÍCULO 12º - FUNCIONES.

Corresponderá a los Profesores:

- a) Dictar las materias a su cargo de acuerdo con los objetivos propuestos.
- b) Dirigir las actividades prácticas que correspondan a su Cátedra.
- c) Contribuir, en la medida de sus posibilidades, a la adquisición de una cultura general en los alumnos, y afianzar y proteger los valores de nuestra nacionalidad.
- d) Integrar las Comisiones Examinadoras y Jurados especiales para los que fueran designados.
- e) Proponer el programa de las Materias a su cargo y entregarlo al Rector antes de comenzar el Año Académico.
- f) Asistir a los Reuniones de Profesores.

g) Cumplir las obligaciones de orden general establecidas por las disposiciones vigentes en el Ministerio de Educación y Justicia, que no resulten modificadas por el presente Reglamento.

ARTÍCULO 13° - REQUISITOS.

Para ser Profesor, se requerirá:

- a) Poseer el título correspondiente en la especialidad, con validez nacional, o bien reunir las condiciones necesarias para ejercer la cátedra universitaria.
- b) Evidenciar especialización en la materia.
- c) Reunir los requisitos de orden general que exigen las leyes educativas en vigencia.

ARTÍCULO 14° - DESIGNACIÓN.

Los Profesores serán nombrados por las autoridades que corresponda, a propuesta de la Coordinación de CENT, con posterioridad al concurso respectivo.

CAPÍTULO IV - DE LA SECRETARÍA ACADÉMICA.

ARTÍCULO 15° - DESIGNACIÓN, REQUISITOS Y FUNCIONES.

El Secretario Académico del CENT será designado por la DINEA. Deberá poseer título de Nivel Superior.

Le corresponderá:

- a) Secundar al Rector en su tarea y refrendar su firma.
- b) Tener bajo su inmediata dependencia a los Auxiliares Administrativos y Docentes.
- c) Reemplazar al Rector en caso de ausencia.
- d) Apoyar al Rector en el Área Académica y Administrativa.
- e) Actuar como Secretario del Consejo Directivo.
- f) Conservar los Libros de Actas de Sesiones de dicho Consejo y de las Reuniones de Profesores.
- g) Intervenir en la documentación del CENT.
- h) Dirigir las funciones económicas y administrativas del CENT.
- i) Colaborar con el Rector en las tareas generales de planificación de la enseñanza.
- j) Verificar el cumplimiento de las formalidades que deben cumplir las Actas de Exámenes.
- k) Podrá integrar las Mesas Examinadoras.
- l) Citar a reunión de Profesores a pedido del Rector.
- m) Firmar conjuntamente con el Rector, los diplomas y/o certificados y cualquier otra documentación que emane del CENT.
- n) Ejercer las funciones que le delegue el Rector.
- ñ) Atender toda actividad relacionada con los Alumnos.
- o) Establecer las pautas de asistencia y control de los Alumnos.
- p) Supervisar la regularidad de los Alumnos en cuanto a cursado y todo lo que se refiera a su documentación.

CAPÍTULO V - DEL PERSONAL DOCENTE AUXILIAR.

ARTÍCULO 16 ° - DESIGNACIÓN.

El Cuerpo de Personal Docente Auxiliar estará formado por Ayudantes de Cátedra. Todos ellos deberán poseer título superior en la especialidad y su designación se hará por concurso.

ARTÍCULO 17° - FUNCIONES.

Corresponderá al Personal Docente Auxiliar:

- a) Ordenar el material de trabajo de las Cátedras y velar por su buena conservación.
- b) Distribuir entre los Alumnos los elementos necesarios para cada reunión, clase, examen y verificar la devolución de los que deban restituirse en el día.
- c) Llevar la nómina de los Trabajos realizados por cada alumno, e informar a ese respecto al Profesor de la materia.
- d) Realizar lecturas comentadas, explicar el significado, utilización y alcance de los elementos auxiliares de la materia, mostrar técnicas de observación, investigación o experimentación, según corresponda a las modalidades de la Cátedra.

- e) Contribuir a que los Trabajos Prácticos alcancen los objetivos señalados en el presente Reglamento, asesorando a los Alumnos para la mejor realización de sus lecturas, ejercicios, observaciones, investigaciones o experiencias.

CAPÍTULO VI - DE LA BEDELÍA.

ARTÍCULO 18° - DESIGNACIÓN.

Los Bedeles serán designados por la DINEA. Cuando sea necesario, será cubierto el cargo de Bedel. Deberán poseer título secundario.

ARTÍCULO 19° - DEPENDENCIA.

La Bedelía dependerá de la Secretaría Académica y tendrá a su cargo los asuntos disciplinarios, y lo relativo al movimiento de Alumnos, asistencia de Profesores, planillas, estadísticas, registros y demás libros a su cargo.

ARTÍCULO 20° - FUNCIONES.

Corresponderá al Personal de Bedelía:

- a) Atender todos los aspectos del movimiento y disciplina de los alumnos.
- b) Controlar la asistencia diaria del Personal Docente y de los Alumnos.
- c) Preparar, distribuir y guardar los elementos de trabajo para los Tribunales Examinadores, de acuerdo con los horarios aprobados por el Rectorado y las planillas preparadas por la Secretaría Académica.
- d) Preparar, distribuir y guardar diariamente los libros y planillas de temas y de asistencia, de conformidad con los horarios oficiales.
- e) Colaborar con la Secretaría Académica en la organización de los horarios de clases y de exámenes.
- f) Informar diariamente sobre las inasistencias del Personal Docente y las novedades habidas en las tareas a su cargo, a la Secretaría Académica o al Rectorado, según corresponda.
- g) Informar a la Secretaría Académica, al finalizar cada cuatrimestre, sobre la situación de los Alumnos que perdieron su condición de regular.
- h) Facilitar a la Secretaría Académica la nómina de los Alumnos en condiciones de dar examen.

CAPÍTULO VII - DE LOS ALUMNOS, CATEGORÍA, INSCRIPCIÓN Y ASISTENCIA.

ARTÍCULO 21° - CATEGORÍAS.

No habrá en los CENT más que alumnos regulares, entendiéndose por tales los que se matriculen con sujeción a las Disposiciones Reglamentarias, y conserven su derecho a asistir a clases o a dar exámenes.

No se cursará ninguna carrera en los CENT como alumno libre, ni existirá la categoría de alumno oyente.

ARTÍCULO 22° - INSCRIPCIÓN.

En lo referente a cantidad máxima de alumnos por división, la Dirección Nacional fijará para cada Carrera los cupos correspondientes en forma anual.

ARTÍCULO 23° - REQUISITOS.

La inscripción de los Alumnos en cada carrera se ajustará a las siguientes normas:

- a) Haber aprobado los estudios correspondientes a la enseñanza media.
- b) Aprobar el Curso Preparatorio de Ingreso al CENT.
- c) Trabajar en tareas afines a la carrera que desea cursar.
- d) Inscribirse mediante los procedimientos reglamentarios.

ARTÍCULO 24° - TÍTULOS RECONOCIDOS.

La aprobación de los estudios correspondientes a la enseñanza media quedará automáticamente acreditada por los títulos expedidos por los Establecimientos Educativos dependientes del Gobierno

Nacional, los Gobiernos Provinciales, las Municipalidades, las Universidades Nacionales o Provinciales, y por los Establecimientos Privados reconocidos por la Nación o las Provincias.

ARTÍCULO 25° - OTROS TÍTULOS.

Los títulos y certificados de estudios no contemplados en el Artículo anterior deberán ser autorizados expresamente por la Dirección Nacional, antes de su aceptación por el CENT.

ARTÍCULO 26° - TÍTULOS EXTRANJEROS.

Los aspirantes al ingreso que posean títulos de enseñanza media expedidos por Establecimientos extranjeros, con validez legal en el país de origen, deberán revalidarlos previamente en el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Cuando existan convenios internacionales o disposiciones legales especiales sobre equivalencias de estudios de ese nivel, los aspirantes deberán gestionar la aplicación de tales regímenes y la consiguiente habilitación de sus títulos.

ARTÍCULO 27° - CURSO PREPARATORIO GENERAL.

Los aspirantes al ingreso deberán aprobar, antes de su inscripción definitiva, un Curso Preparatorio, cuyo programa, duración, organización y exigencias mínimas serán establecidas anualmente por el Consejo Directivo, elevando los antecedentes a DINEA.

ARTÍCULO 28 - EXCEPCIONES.

Podrán ingresar directamente sin aprobar el curso preparatorio, los siguientes aspirantes:

- a) Los egresados de las Universidades argentinas y demás Institutos de nivel terciario legalmente reconocidos, con planes que importen dos o más años de estudios posteriores a los de nivel medio, y de especialidad afín con la carrera a seguir.
- b) Los alumnos provenientes de algunos de los Establecimientos o Institutos expresados en el inciso anterior que hayan aprobado el Primer Año de una carrera afín a las que se cursan en el CENT a ingresar, o en su defecto, un conjunto de materias que a juicio de la Dirección Nacional equivalgan a las que se dictan en el Primer Año de estudios.

ARTÍCULO 29° - HABILITACIÓN.

El Curso Preparatorio habilitará para el ingreso durante el año de su aprobación y el siguiente.

ARTÍCULO 30° - NORMA GENERAL.

Los aspirantes al ingreso deberán trabajar, por cuenta propia o ajena, en tareas técnicas afines a la especialidad durante toda la carrera. El cumplimiento de este requisito se acreditará con el Certificado de Trabajo, que deberá especificar la función que desempeña el aspirante, o con prueba fehaciente de la actividad por cuenta propia.

ARTÍCULO 31° - INSCRIPCIÓN PROVISIONAL.

Los aspirantes al ingreso quedarán inscriptos, con carácter provisional, mediante la presentación, con anterioridad al Curso Preparatorio General y dentro de los plazos fijados por la Dirección Nacional, de la siguiente documentación:

- a) Formulario oficial de ingreso.
- b) Documento Nacional de Identidad, Libreta de Enrolamiento o Cívica.
- c) Certificación Provisional (sintética o global) de estudios completos de enseñanza media, expedida por el Establecimiento donde fueron cursados, sin legalizar. En su defecto, Certificado que acredite haber cursado o estar cursando el último año de dicha enseñanza. En este último caso, la aprobación del Curso Preparatorio quedará condicionada a la presentación del Certificado indicado en primer término.

ARTÍCULO 32° - INSCRIPCIÓN DEFINITIVA.

La inscripción provisional se transformará en definitiva mediante la aprobación del Curso Preparatorio, o la Resolución que declare al aspirante eximido del mismo, y la presentación de la siguiente documentación, antes del 30 de abril del año de ingreso:

- a) Título o Certificado Analítico de estudios completos de enseñanza media, debidamente legalizado por las Autoridades Docentes que corresponda. En caso de demora en el trámite de la legalización, los Rectores de los CENT aceptarán provisionalmente una Constancia de Título o Certificado en Trámite, extendida por las Autoridades del Establecimiento que lo expidió, la que deberá ser canjeada por el Título o Certificado legalizado antes del 31 de octubre del año de la inscripción.

b) Certificado de Trabajo o prueba fehaciente de la actividad por cuenta propia, en tareas técnicas afines a la especialidad que ha de cursarse.

ARTÍCULO 33° - LIBRETAS DE ESTUDIANTE.

Los Rectorados de los CENT entregarán a cada alumno reglamentariamente inscripto una Libreta de Estudiante que acreditará su carácter de tal y contendrá las constancias fundamentales relativas a estudios cursados y exámenes rendidos. Su presentación será obligatoria para rendir exámenes y efectuar trámites oficiales.

CAPÍTULO VIII - DE LAS EQUIVALENCIAS.

ARTÍCULO 34° .

No existirán equivalencias de estudios ni habrá articulación horizontal ni vertical con planes similares de otros Organismos.

CAPÍTULO IX - RÉGIMEN LECTIVO.

ARTÍCULO 35°.

La Dirección Nacional aprobará anualmente, antes del 31 de diciembre de cada año, el Calendario Académico del año siguiente. Dicho Calendario se confeccionará sobre las siguientes bases:

- a) El Periodo de Clases comenzará el 1° de abril y terminará el 15 de noviembre.
- b) Tres turnos de exámenes generales, fuera del período de clases antes indicado, con los turnos que a continuación se indican:
 - Primer Turno: noviembre/diciembre, con dos llamados (uno en cada mes).
 - Segundo Turno: marzo, con dos.
 - Tercer Turno: julio, con dos.
- c) El alumno desaprobado en el primer llamado, no podrá presentarse en el segundo.

ARTÍCULO 36°.

Todas las materias se dictarán de acuerdo a lo establecido.

ARTÍCULO 37° - HORARIO LECTIVO.

Los Rectorados fijarán el Horario Lectivo de los CENT, de acuerdo con las características de su zona y sus propias necesidades docentes, respetando las siguientes normas:

- a) El Horario General deberá ser compatible con las obligaciones laborales y profesionales de los alumnos.
- b) Los Horarios Particulares de cada materia deberán articularse de modo tal que los alumnos que así lo deseen, puedan cursar simultáneamente la totalidad de las materias de cada uno de los Ciclos en que se divide el Plan de Estudios.

ARTÍCULO 38° - PROGRAMAS ANALÍTICOS.

Antes del 31 de diciembre de cada año, los Profesores elevarán al Rectorado, a los efectos de su aprobación por parte del Consejo Directivo, los proyectos de Programas Analíticos de su materia, con las correspondientes Listas de Trabajos Prácticos.

ARTÍCULO 39° - PUBLICIDAD.

El Calendario Académico, los Horarios Lectivos, los Programas Analíticos y las demás normas que dicten los Rectorados de los CENT para organizar la actividad docente, deberán darse a publicidad, y difundirse ampliamente entre Docentes y Alumnos, inmediatamente después de ser aprobados.

CAPÍTULO X.

A - RÉGIMEN DE INSCRIPCIÓN Y PROMOCIÓN.

ARTÍCULO 40° - REQUISITOS GENERALES.

La promoción del Alumno durante la carrera, se obtendrá mediante la aprobación de cada materia del respectivo Plan de Estudios.

Para la aprobación de una materia, se requerirá:

- a) Inscribirse en ella.
- b) Cursarla regularmente, lo cual implica:
 - Asistir a las clases teóricas y prácticas.
 - Aprobar los Trabajos Prácticos.
 - Aprobar los Exámenes Parciales exigidos.
- c) Aprobar el Examen Final.

ARTÍCULO 41° - INSCRIPCIÓN EN PRIMER AÑO.

La inscripción del Alumno en el CENT implicará su inscripción automática y obligatoria en todas las materias del Primer Año del Plan de Estudios.

ARTÍCULO 42° - INSCRIPCIONES POSTERIORES.

En los casos no comprendidos en el Artículo anterior, el Alumno deberá inscribirse expresamente en las materias que desee cursar, respetando las siguientes normas:

- a) Para inscribirse en una determinada materia, deberá haber cursado regularmente sus correlativas inmediatas y tener aprobadas sus correlativas mediatas (correlativas de correlativas).
- b) Deberá inscribirse anualmente en un mínimo de materias equivalentes a la mitad más una del total del Ciclo.
- c) No podrá cursar simultáneamente materias correspondientes a tres Ciclos consecutivos del respectivo Plan de Estudios.

ARTÍCULO 43° - EXCEPCIONES.

Las únicas excepciones a las normas del Artículo anterior, serán las siguientes:

- a) Cuando al Alumno le falte, para terminar su Carrera, un número de materias igual o menor al de las del último Año del respectivo Plan de Estudios, no se aplicarán las normas de los incisos a), b) y c) del Artículo 42°.
- b) Cuando el Alumno deba cursar por segunda vez una materia, en razón de no haberla aprobado dentro del plazo reglamentario, dicha materia no se tendrá en cuenta para la inscripción según el inciso c), ni se aplicarán a sus correlativas la exigencia establecida en el inciso a) del Artículo 42°.
- c) Cuando se produzca un cambio en el Plan de Estudios, el Rectorado podrá autorizar, a solicitud de los alumnos interesados, excepciones transitorias a las normas de los incisos a) y c) del Artículo 42°. a los efectos de evitarles una prolongación imprevista en su Carrera.

ARTÍCULO 44° - ASISTENCIA A CLASES.

La inasistencia a más del veinticinco por ciento (25%) de las clases en el transcurso de un cuatrimestre, traerá aparejada la caducidad de la inscripción. En casos excepcionales, justificados, el Rectorado, a solicitud del Alumno interesado, podrá ampliar ese margen hasta un máximo del treinta y cinco por ciento (35%).

El cómputo se hará de la siguiente manera: la asistencia se tomará por materia, y el cómputo se efectuará sobre el total de clases correspondientes a cada materia en el cuatrimestre de acuerdo con el Calendario.

La caducidad de la inscripción en una materia, no perjudicará la inscripción en las demás. La asistencia a clase tendrá validez por el término de un (1) año y siete (7) meses a contar desde el mes de enero del año siguiente a aquel en que fue cumplida. Dicha validez se perderá en las materias en que el alumno resultara desaprobado por tercera vez. Se exceptuará de esta disposición al que adeude una materia para terminar su carrera, la que podrá rendir sin necesidad de recursarla, en un lapso de tres (3) años.

ARTÍCULO 45° - TRABAJOS PRÁCTICOS.

La falta de aprobación de los Trabajos Prácticos obligatorios de una determinada materia, dentro del plazo que establece el Calendario Académico de cada CENT, implicará la caducidad de la inscripción en ella, sin perjudicar a la inscripción en las demás.

ARTÍCULO 46° - EXCEPCIONES A LA OBLIGACIÓN DE CURSAR MATERIAS.

La excepción de cursar regularmente las materias, reconocerá una sola excepción, a saber: los Alumnos podrán rendir la materia Inglés Técnico sin obligación de cursarla previamente. El examen correspondiente podrá rendirse una sola vez, y en caso de no ser aprobado, el Alumno quedará obligado a cursar regularmente la materia.

B - EVALUACIÓN.

ARTÍCULO 47° - NORMA GENERAL.

En cada CENT, cada Cátedra establecerá el sistema metodológico de evaluación que considere más adecuado, con sujeción a las normas de este Reglamento.

ARTÍCULO 48° - EXAMEN FINAL; REQUISITOS.

Para poder presentarse al Examen Final de Evaluación de una Materia, el Alumno deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Haber cumplido el porcentaje de asistencia establecido en cada cátedra.
- b) Haber aprobado los Trabajos Prácticos exigidos en cada cátedra.
- c) Haber aprobado los Exámenes Parciales.
- d) Haber aprobado previamente las Materias Correlativas.

ARTÍCULO 49° - PLAZO.

- a) El Alumno que por tres veces resultare aplazado en una Materia, deberá recurrirla.
- b) En casos excepcionales plenamente justificados, en que el Alumno no pudiera presentarse en los períodos reglamentarios, el Rector podrá prorrogar dicho plazo, hasta un máximo de tres (3) turnos más de examen.

ARTÍCULO 50° - PROGRAMA DE EXAMEN.

El Programa sobre el cual versará el Examen Final será el Programa Analítico correspondiente.

ARTÍCULO 51° - EXAMINADORES.

El Examen Final será tomado por una Mesa Examinadora constituida por tres (3) Profesores, preferentemente de Materias Afines. El Profesor que dictó el curso integrará la correspondiente Mesa Examinadora como Presidente de la misma. En caso de impedimento, será reemplazado por el Rector.

ARTÍCULO 52° - CALIFICACIÓN.

El rendimiento del Alumno será calificado con números enteros, dentro de la escala de cero (0) a diez (10). Para la aprobación del examen y la promoción del Alumno se requerirá, como mínimo cuatro (4) puntos.

La decisión se adoptará por simple mayoría y será siempre inapelable. A efectos que hubiese lugar, la Calificación Numérica precedente tendrá la siguiente equivalencia conceptual: 0: reprobado; 1/3: insuficiente; 4/5: aprobado; 6/7: bueno; 8/9: distinguido; 10: sobresaliente.

ARTÍCULO 53° - ACTAS.

El resultado del Examen se hará constar en Acta, firmada por todos los Integrantes de la Mesa Examinadora y visada por el Secretario Académico, tanto en el Original como en el Duplicado. El Original deberá labrarse en Libro foliado. El Duplicado, se remitirá a la Dirección Nacional para su archivo.

CAPÍTULO XI - ALUMNOS PASIVOS.

ARTÍCULO 54° - ALUMNOS PASIVOS.

El alumno que en el transcurso de un (1) año calendario (01/01 al 31/12) no apruebe, sin causa justificada, por lo menos una (1) Asignatura del respectivo Plan de Estudios, pasará a la condición de Alumno Pasivo.

En la aplicación de esta norma, se tendrán en cuenta las siguientes pautas:

- a) No se computará el año de ingreso al CENT.
- b) Se considerarán causas justificadas: el Servicio Militar Obligatorio, una enfermedad prolongada y cualquier otra circunstancia similar, ajena a la voluntad del Alumno, que reduzca considerablemente sus posibilidades de estudio.

ARTÍCULO 55° - TRÁMITE DE JUSTIFICACIÓN.

La solicitud de justificación prevista en el Artículo anterior, deberá presentarse dentro de los treinta (30) días de finalizado en año, juntamente con los comprobantes de la causal invocada y será resuelta por el Rector.

ARTÍCULO 56° - READMISIÓN SIN EXAMEN.

La readmisión del Alumno Pasivo, sin examen previo, podrá otorgarse hasta dos (2) veces en el transcurso de la Carrera, cuando se considere que la interrupción de los estudios no ha ocasionado una disminución grave de los conocimientos adquiridos.

A los efectos de esta apreciación, se tendrán en cuenta las siguientes circunstancias:

- a) El tiempo de efectiva interrupción de los estudios, que no podrá exceder de tres (3) años.
- b) La causa de la interrupción.
- c) El rendimiento anterior del Alumno.

ARTÍCULO 57° - READMISIÓN CON EXAMEN.

Cuando no sea aplicable el Artículo anterior o ya se lo hubiera aplicado dos (2) veces, la readmisión del alumno pasivo se otorgará previa aprobación de un Examen Especial, y no más de dos (2) veces en el transcurso de la Carrera.

El Examen de Readmisión será elaborado por el Consejo Directivo y tendrá por objeto actualizar los conocimientos necesarios para la continuación normal de los estudios, y versará sobre los temas fundamentales de las materias básicas aprobadas anteriormente. El tema de examen será comunicado al Alumno con veinticuatro (24) horas de anticipación.

ARTÍCULO 58° - TRÁMITE DE READMISIÓN.

La Solicitud de Readmisión será resuelta por el Rector y la aprobación de la DINEA, previo dictamen del Consejo Directivo. En caso de resolución favorable, el Rector designará un Tribunal "ad-hoc", quien recepcionará un Examen Global Escrito.

CAPITULO XII.

A - RÉGIMEN DE PASES.

ARTÍCULO 59°.

El pase de Alumnos de un CENT a otro, sólo será posible en el caso de que ambos posean igual modalidad.

ARTÍCULO 60°.

Para solicitar y obtener el pase, el alumno acreditará:

- a) El cambio de su residencia o de su lugar de trabajo.
- b) La dificultad práctica y notoria para asistir regularmente a clases, derivada de aquellas causales.

ARTÍCULO 61°.

En todos los casos, los pases se extenderán de acuerdo con lo establecido al efecto por la Resolución Ministerial N° 1.834/80.

B - CERTIFICADOS Y TÍTULOS.

ARTÍCULO 62°.

Los Certificados y Títulos se extenderán de acuerdo con las pautas establecidas por la Resolución Ministerial No. 1.834/80.

CURSO TÉCNICO SUPERIOR EN ANÁLISIS DE BALANCES Y CRÉDITOS

I. Propósito

Capacitar profesionalmente y en el uso de las herramientas técnicas necesarias para desempeñarse correctamente con todas las tareas relacionadas con el espectro crediticio.

II. Perfil Profesional

Este nivel profesional brindará una formación básica de Teoría Económica y Fundamentación legal de la actividad económica orientada al desempeño correcto de todas las tareas relacionadas con el aspecto crediticio y el uso adecuado de las herramientas técnicas necesarias para:

- Evaluación de empresas
- Determinación e interpretación de índices
- Análisis de indicadores de deterioro
- Evaluación de garantías y su liquidez
- Evaluación de rentabilidad-riesgo por estudios varios y análisis de balances
- Otorgamiento racional de créditos

Este perfeccionamiento profesional se completará con una formación personal integral mediante el estudio de materias humanísticas.

III. Título

“Técnico Superior en Análisis de Balances y Créditos”

IV. Características Generales

Teniendo en cuenta que:

- Para el otorgamiento racional del crédito deben estructurarse una serie de actividades orientadas al análisis cierto y coherente de las posibilidades y características de su recuperación
- La capacitación profesional necesaria para el análisis de las empresas por estudios varios y balances, requiere conocimientos teóricos y herramientas técnicas como así también formación personal básica.

Se ha proyectado el presente plan de estudios que contempla dichas necesidades profesionales.

El plan cubre en tres ciclos, cada uno de un año de duración, que permitan ir adquiriendo en forma paulatina y complementaria los conocimientos necesarios para los diferentes niveles.

Se conforma un nivel intermedio respaldado por el certificado de “Analista en Balances” que se otorga al finalizar el segundo ciclo. Mientras que al término del tercero se obtiene el título de “Técnico Superior en Análisis de Balances y Crédito”.

V. Estructura

El plan prevé una estructura de estudios sistematizados por materias cuatrimestrales o anuales realizados en tres ciclos:

1. Primer ciclo: Se pretende que el alumno posea los conocimientos teóricos básicos referentes a Economía y Contabilidad.

Para su formación integral se incluye Introducción a la Filosofía.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|-----------------------------|----------|-----------------|
| | 1 | Organización Bancaria | Anual | 3 |
| | 2 | Economía General | Anual | 4 |
| | 3 | Contabilidad I | Anual | 3 |
| | 4 | Economía Política Argentina | Anual | 4 |
| | 5 | Inglés I | Anual | 3 |
| | 6 | Introducción a la Filosofía | Anual | 3 |
| | 7 | Matemática | Anual | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 23 |

2. Segundo ciclo: Brinda lineamientos técnicos y práctica de actividad crediticia entroncada en el conocimiento teórico brindado. Tiene como objetivo que el alumno pueda desempeñarse correctamente en las tareas anexas a la actividad crediticia.

Desde el punto de vista de la formación se integral incluye Ética.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|------------------------------------|----------|-----------------|
| 2-4 | 8 | Historia del Pensamiento Económico | Anual | 3 |
| 7 | 9 | Cálculo financiero | Anual | 3 |
| 3-7 | 10 | Análisis de Balances | Anual | 6 |
| 1-2 | 11 | Derecho Bancario | Anual | 3 |
| 5 | 12 | Inglés II | Anual | 3 |
| 6 | 13 | Ética y Moral profesional | Anual | 3 |
| 1-3-7 | 14 | Contabilidad II | Anual | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 24 |

Certificado: “Analista de Balances”

3. Tercer ciclo: Completa la formación profesional específica capacitando al alumno en el análisis e interpretación de datos y actividades que permitan el otorgamiento racional del crédito. Incluyéndose Psicología Social para su formación integral.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|-------------------------------------|----------|-----------------|
| 9-10-11-14 | 15 | Auditoría | Anual | 3 |
| 9-10-14 | 17 | Análisis de Créditos | Anual | 4 |
| 10-11-14 | 18 | Sociedades Convocatorias y Quiebras | Anual | 4 |
| 9-10 | 19 | Finanzas Públicas | Anual | 4 |
| | 20 | Psicología Social | Anual | 3 |
| | 21 | Inglés III | Anual | 3 |
| 12 | | | | |
| 7-9 | 16 | Estadística | Anual | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 24 |

Título: “Técnico Superior en Análisis de Balances y Créditos”

CURSO TÉCNICO SUPERIOR EN ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
CON ORIENTACIÓN MUNICIPAL

I. Propósito

Capacitar en los aspectos fundamentales de la Administración Pública en general y de la Administración Municipal en particular mediante el conocimiento de las modernas tecnologías de gestión.

II. Perfil Profesional

Este nivel capacita para:

- Analizar aspectos específicos de la operativa administrativa municipal
- Diseñar sistemas de operación administrativa en el área correspondiente
- Conocer y operar modernas técnicas de gestión
- Conducir sectores operativos de la administración local
- Ser intermediario entre los niveles político y administrativo municipales a los efectos de aplicar políticas específicas
- Tener posibilidades de ser agente de cambio en un proceso de modernización y reforma administrativa

Este perfeccionamiento profesional se completará con una formación personal integral mediante el estudio de materias humanísticas.

III. Título

“Técnico Superior en Administración Pública con Orientación Municipal”.

A quienes aprueben el segundo ciclo se les otorgará un certificado de “Auxiliar Técnico en Administración Municipal”

IV. Características Generales

Estos estudios responden a las necesidades surgidas del incremento de las actividades municipales en cuanto a complejidad y cantidad.

El proceso de transferencia de servicios nacionales y provinciales ha demandado de las municipalidades la atención de nuevas acciones y la cantidad y variedad de requerimientos de una comunidad en crecimiento ha producido una compleja aceleración de la administración local. De lo considerado se deriva la necesidad de mejorar los distintos servicios evitando agravar falencias existentes.

A los efectos de encarar reformas en las estructuras y los procedimientos de las municipalidades, debe capacitarse a sus agentes para ese proceso formando funcionarios idóneos en modernas tecnologías de gestión.

Las experiencias educativas, de capacitación municipal a nivel terciario de carácter sistemático y de larga duración son prácticamente inexistentes en nuestro país, por lo cual este plan de estudios tiende a completar el Sistema Educativo en un campo específico no contemplado hasta el presente.

V. El plan prevé una estructura de estudios sistematizados por materias cuatrimestrales o anuales realizados en tres ciclos:

1) Primer ciclo: Se pretende que el alumno acceda a los conocimientos elementales del Estado y de la Administración Pública. Adquiera las bases para los ciclos siguientes mediante estudios de Economía, Derecho, Matemática, Política y la teoría de la organización

Se inicie en una formación integral con la elaboración de la problemática sociológica.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Hs.semanales |
|-------------------------------|--------------------|---------------------------------|----------|--------------|
| | 1 | Estado y Administración Pública | Anual | 4 |
| | 2 | Teoría de la Organización | Anual | 4 |
| | 3 | Derecho Público | Anual | 4 |
| 3 | 4 | Microeconomía | Cuatrim. | 3 |
| | 5 | Macroeconomía | Cuatrim. | 3 |
| | 6 | Sociología | Anual | 2 |
| | 7 | Matemática | Anual | 32 |
| | 8 | Ciencia Política | Anual | 3 |
| | 9 | Filosofía | Anual | 2 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

2) Segundo ciclo:

Tiene como objetivos fundamentales:

1º: que el alumno adquiera un panorama general de la Administración Pública Argentina y de su evolución hasta alcanzar sistemáticamente las características actuales. Mediante la Administración Municipal I se iniciará en la temática específica de la administración local.

2º: que profundice el estudio de modernas tecnologías de gestión administrativa, condición esencial para modernizar el funcionamiento del sector público mediante Derecho Administrativo, Técnicas de Organización, Estadística e Investigación Operativa, Formulación y Evaluación de Proyectos, Computación y Técnicas de Investigación Social.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Hs.semanales |
|-------------------------------|--------------------|---------------------------------------|----------|--------------|
| 1-3 | 10 | Administración Municipal I | Anual | 3 |
| 3-8 | 11 | Administración Pública Argentina | Anual | 2 |
| 3 | 12 | Derecho Administrativo | Anual | 6 |
| 2 | 13 | Técnica de la Organización | Anual | 6 |
| 7 | 14 | Sistemas de Procesamiento de Datos I | Anual | 6 |
| 7 | 15 | Estadística e Investigación Operativa | Anual | 6 |
| 7 | 16 | Formulación y Evaluación de Proyectos | Anual | 6 |
| 6 | 17 | Técnicas de Investigación | Anual | 6 |
| 6 | 18 | Psicología Laboral | Anual | 2 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Certificado: “Auxiliar Técnico de Administración Municipal”

3) Tercer ciclo

Este ciclo tiene por objetivo completar el conocimiento general de la administración y de las tecnologías de gestión tales como Planificación, Programación y Control de Gestión. Por otra parte conocer las características y el funcionamiento de ciertos sectores administrativos específicos tales como Recursos Humanos, Finanzas y Presupuesto, Infraestructura y Equipamiento.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|---------------------------------------|----------|-----------------|
| 10 | 19 | Administración Municipal II | Anual | 3 |
| 3-11-12-18 | 20 | Reforma Administrativa | Anual | 2 |
| 14 | 21 | Sistemas de Procesamiento de Datos II | Anual | 2 |
| 15-16-17 | 22 | Programación y Control de Gestión | Anual | 3 |
| 2-10-16-18 | 23 | Administración de Recursos Humanos | Anual | 3 |
| 10 | 24 | Adm. Financ. y Presupuestaria Munic. | Anual | 4 |
| 10 | 25 | Adm. de Infraestructura y Equipam. | Anual | 3 |
| 10 | 26 | Seminarios de Especialización | Anual | 3 |
| 9 | 27 | Ética y Moral Profesional | Anual | 2 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Título: “Técnico Superior en Administración Pública con Orientación Municipal”

CURSO TÉCNICO SUPERIOR EN ANÁLISIS DE SISTEMAS

I. Propósito

Capacitar en Análisis de Sistemas y disciplinas afines, poniendo énfasis en los aspectos prácticos y en las exigencias del sistema productivo.

II. Perfil Profesional

Este nivel profesional capacita para:

- Analizar aspectos específicos del sistema de información o del sistema productivo
- Diseñar la forma en que la información debe procesarse y la forma en que debe presentarse después del procesamiento
- Conducir operativamente el Centro de Cómputos; planificar y hacer seguimiento de programas
- Supervisar los sectores de operación y control de datos
- Diseñar los programas computacionales
- Asesorar a las pequeñas empresas sobre las correspondientes políticas, estrategias y toma de decisiones
- Ser el intermediario entre el nivel de conducción de la empresa y el sistema de procesamiento que entrega la información, procurando un diseño adecuado de esta para que sea accesible a la toma de decisiones.

Este perfeccionamiento profesional se completará con una formación personal integral mediante el estudio de materias humanísticas.

III. Título

“Técnico Superior en Análisis de Sistemas”.

A quienes aprueben el primer ciclo se les extenderá un certificado que los capacite como “Operador de Equipos de Computación”; los que aprueben el segundo ciclo, obtendrán el Certificado de “Programador con Orientación Comercial”. Los que terminen el tercer ciclo recibirán el título de “Técnico Superior en Análisis de Sistemas”

IV. Características Generales

Teniendo en cuenta que:

- 3) Las empresas deben organizarse y estructurar su producción y venta de acuerdo con pautas que consideran a la empresa como un complejo sistema formado por un conjunto de elementos relacionados entre sí, cuyo comportamiento integral depende de cada uno de ellos y de su interrelación.
- 4) La única forma eficiente de manejar este complejo sistema es a través del procesamiento electrónico de la información, el cual permite adaptar e implantar decisiones y optimizar el empleo de recursos, obteniendo así a la vez efectividad y eficiencia.

Se ha proyectado el presente plan de estudios que contempla las necesidades específicas de los diferentes tramos que conforman todo centro de cómputos: operación, programación y análisis de sistemas.

Dichos tramos se cobren en tres ciclos. Cada uno de ellos, de un año de duración. Permiten ir adquiriendo en forma paulatina y complementaria los conocimientos necesarios para los diferentes niveles, y serán otorgados certificados parciales al finalizar el primero y segundo ciclos respectivamente, y al término del tercero el título de “Técnico Superior en Análisis de Sistemas”.

V. Objetivos

- Mediante el desarrollo de aptitudes lógico-matemáticas y de investigación lograr una mente ágil y flexible para la comprensión de los algoritmos aplicados a la computación.
- Desarrollar las aptitudes para la depuración y optimización de las distintas fases del proceso operativo.
- Adquirir, actualizar y perfeccionar los conocimientos técnico-prácticos en el área de la computación e informática.
- Adquirir conocimientos y normas para encarar en forma integrada todos los aspectos de su campo laboral.
- Capacitar para manejar la información a fin de evaluar y proponer alternativas de decisión.
- Interpretar la realidad económica del país y la interrelación con su área específica.
- Valorar la importancia del estudio de la computación y comprender que las computadoras son una herramienta de trabajo.
- Desarrollar la comprensión y construcción de algoritmos a través de diagramas de flujo y su implementación en computadoras.
- Adquirir destrezas para resolver los problemas que se plantean en las cuatro etapas lógicas:
 - Análisis
 - Especificación del algoritmo
 - . Implementación de la computadora
 - . Optimización
- Conocer los sistemas computacionales y operativos existentes en el mercado.

VI. Estructura

El plan prevé una estructura de estudios sistematizados por materias cuatrimestrales o anuales realizados en tres ciclos:

1) Primer ciclo: Se pretende que el alumno adquiera los conocimientos básicos de Matemáticas y Computación y comience a realizar operaciones y cálculos con una computadora. Se procura que exista un equilibrio entre las Matemáticas y la Computación, dado que aquellas son un instrumento para el desarrollo de esta.

Es así como cumplido este primer ciclo, se otorgará un certificado de “Operador de Equipos de Computación”, pues se han desarrollado los conocimientos necesarios para esa función dado que:

- Tiene una idea global sobre u computador electrónico con sus diferentes componentes y funciones
- Conoce los mensajes e instrucciones que emiten los sistemas operativos y trabaja con los textos originales de los equipos.
- Posee los conocimientos de diagramación y programación que le permitirán encarar el siguiente ciclo

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Hs.semanales |
|-------------------------------|--------------------|----------------------------|-------------|--------------|
| | 01 | Matemática Superior I | Anual | 5 |
| | 02 | Complementos de Algebra I | 1° Cuatrim. | 4 |
| 02 | 03 | Complementos de Algebra II | 2° Cuatrim. | 4 |
| | 04 | Diagramación lógica I | 1° Cuatrim. | 6 |
| 04 | 05 | Lenguaje I | 2° Cuatrim. | 6 |
| | 06 | Inglés técnico | Anual | 3 |
| | 07 | Sistemas de Computación | Anual | 4 |
| | 23 | Introducción a la Lógica | Anual | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Certificado: “Operador de equipos de computación”

2) Segundo ciclo:

Tiene como objetivo fundamental dar una formación profesional específica, para que el alumno pueda desempeñarse fundamentalmente como Programador con una orientación comercial, pues han completado sus conocimientos sobre:

- Las distintas estructuras de información
- Lenguaje de uso comercial
- La organización y funciones de cada uno de los sectores de una empresa
- Matemáticas, estadísticas y métodos numéricos de resolución por máquinas para el proceso de información

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Hs.semanales |
|-------------------------------|--------------------|----------------------------|----------|--------------|
| 01-02-03 | 08 | Matemática Superior II | 1° Cuat | 3 |
| | 09 | Economía General | 2° Cuat | 3 |
| 09 | 10 | Organización de la Empresa | Anual | 5 |
| 05-07 | 11 | Lenguaje II | Anual | 5 |
| 03-05-07 | 12 | Teoría de la Información I | Anual | 4 |
| 01-03-04 | 13 | Investigación operativa I | Anual | 4 |
| | 14 | Cálculo numérico | 2° Cuat | 3 |
| | 15 | Matemática Financiera | 1° Cuat | 3 |
| | 16 | Filosofía | Anual | 2 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Certificado: “Programador con orientación comercial”

- 5) Tercer ciclo: El objetivo fundamental es el de completar las materias correspondientes a “Procesamiento de la información” y “Análisis de Sistemas”, además de proveer conocimientos especializados sobre “organización”, “economía” y “administración de empresas”

Teniendo en cuenta que los analistas de sistemas son quienes sistematizan la organización empresaria con el fin de dar cumplimiento a los objetivos de la empresa en el menor tiempo y menor costo operativo posibles, con este ciclo se capacita al alumno para desempeñar dicho cargo pues:

- a) Completa su formación matemática con estadística e investigación operativa, permitiéndole así, analizar a la empresa por medio de su información histórica o por modelos matemáticos
- b) Conoce la organización y funcionamiento de la empresa, como así también el ámbito en el que se desenvuelve
- c) Completa sus conocimientos de computación con base de datos

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|------------------------------------|----------|-----------------|
| 12 | 17 | Teoría de la Información II | Anual | 5 |
| 08 | 18 | Probabilidad y Estadística | Anual | 4 |
| 13 | 19 | Investigación operativa II | Anual | 5 |
| 10 | 20 | Legislación General | 1° Cuat | 3 |
| 10 | 21 | Planeamiento y Control de Gestión | 2° Cuat | 3 |
| 09-13-14 | 22 | Metodología y Análisis de Sistemas | Anual | 6 |
| | 23 | Ética y Moral Profesional | Anual | 2 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Título: “Técnico Superior en Análisis de Sistemas”

CURSO TÉCNICO SUPERIOR EN INFORMÁTICA BANCARIA

I. Propósito

Capacitar en Informática bancaria y disciplinas afines, poniendo énfasis en los aspectos prácticos y en las exigencias del sistema financiero.

II. Perfil Profesional

Este nivel profesional capacita para:

1. Analizar aspectos específicos del nivel de información
2. Diseñar la forma en que la información debe procesarse y la forma en que debe presentarse después del procesamiento
3. Conducir operativamente el Centro de Cómputos; planificar y hacer seguimiento de programas
4. Supervisar los sectores de operación y control de datos
5. Diseñar los programas computacionales
6. La formación global le permite interpretar las políticas, estrategias y toma de decisiones y participar en comités interdisciplinarios
7. Constituirse en intermediario entre el nivel de conducción de la institución y el sistema de procesamiento que entrega la información, procurando un diseño adecuado de esta para que sea accesible a la dirección.

Este perfeccionamiento profesional se completará con una formación personal integral mediante el estudio de materias humanísticas.

III. Título

“Técnico Superior en Informática Bancaria”.

A quienes aprueben el primer ciclo, que los capacita como “Programador” se les otorgará un certificado y a aquellos que aprueben el segundo ciclo se les extenderá un certificado como “Analista Programador”

IV. Características Generales

Teniendo en cuenta que:

- a) Las instituciones bancarias deben organizarse y estructurarse de acuerdo con pautas que las consideran como un complejo sistema formado por un conjunto de elementos relacionados entre sí, cuyo comportamiento integral depende de cada uno de ellos y de su interrelación.
- b) La única forma eficiente de manejar este complejo sistema es a través de la informática que permite adoptar e implantar decisiones y optimizar el empleo de recursos, obteniendo así a la vez efectividad y eficiencia.

Se ha proyectado el presente plan de estudios que contempla las necesidades específicas de los tres diferentes tramos que conforman todo centro de cómputos: programación, análisis de sistemas y

producción de proyectos. Dichos tramos se cumplen en tres ciclos. Cada ciclo le permite ir adquiriendo en forma paulatina y complementaria los conocimientos necesarios para los diferentes niveles y serán respaldados por certificados parciales, que se otorgarán al finalizar el primero y segundo ciclo y al término del tercero el título de “Técnico Superior en Informática Bancaria”.

V. Estructura

El plan prevé una estructura con estudios sistematizados por materias cuatrimestrales o anuales realizados en tres ciclos:

1) Primer ciclo: Se pretende que el alumno tome conocimiento de los conceptos básicos de Programación, Computación y Matemática y comience a tomar el hábito de realizar operaciones y cálculos con una computadora. Es así como cumplido este primer ciclo, se otorgará un certificado de “Programador”, pues se han desarrollado los conocimientos necesarios que capacitan para esa función. Dado que:

- Tiene una idea global sobre un computador electrónico con sus diferentes componentes y funciones
- Posee los conocimientos de diagramación y programación que le permitirán encarar el siguiente ciclo
- Conoce y está capacitado para utilizar el lenguaje BASIC y COBOL

Para su formación integral se incluye introducción a la Lógica

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Hs.semanales |
|-------------------------------|--------------------|---------------------------------------|-------------|--------------|
| | 1 | Proces. electrónico de la Información | Anual | 3 |
| | 2 | Inglés técnico | Anual | 2 |
| | 3 | Matemática I | Anual | 3 |
| | 4 | Introducción a la Lógica | Anual | 3 |
| | 5 | Organizac. bancaria y Contabilidad | Anual | 2 |
| | 6 | Economía General | Anual | 2 |
| | 7 | Lenguaje de Programación I | 1° Cuatrim. | 6 |
| | 8 | Diagramación Lógica | 1° Cuatrim. | 4 |
| 8 | 9 | Lenguaje de Programación II | 2° Cuatrim. | 6 |
| 8 | 10 | Prácticas de Programación | 2° Cuatrim. | 4 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Certificado: “Programador”

2) Segundo ciclo: Tiene como objetivo fundamental dar una formación profesional específica, para que el alumno pueda desempeñarse como “Analista Programador”, pues han completado sus conocimientos sobre:

- a) Las distintas estructuras de información
- b) Programación estructurada
- c) Interpretación de una carpeta de análisis

Para lograr una formación personal integral se incluye Psicología Social

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Hs.semanales |
|-------------------------------|--------------------|-------------------------------------|----------|--------------|
| 10 | 11 | Programación estructurada | Anual | 4 |
| 1 | 12 | Sistema y procesamiento de datos | Anual | 4 |
| 1-5-6 | 13 | Análisis de Sistemas | Anual | 4 |
| 1-5-6 | 14 | Sistemas de Informac a la Dirección | Anual | 2 |
| 6 | 15 | Derecho Bancario | Anual | 2 |
| | 16 | Filosofía | Anual | 2 |
| 3 | 17 | Probabilidad y Estadística I | Anual | 2 |
| 3 | 18 | Matemática II | Anual | 2 |
| 3 | 19 | Investigación operativa I | Anual | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Certificado: “Analista Programador”

3) Tercer ciclo: El objetivo fundamental es el de completar las materias correspondientes a “Análisis de Sistemas”, además de proveer conocimientos especializados sobre “Legislación bancaria”, “Economía”, “Matemática Financiera” y “Administración de empresas”

Teniendo en cuenta que los analistas en informática son quienes sistematizan la organización empresaria con el fin de dar cumplimiento a los objetivos de la empresa en el menor tiempo y menor costo posibles, con este ciclo se capacita al alumno para esa tarea pues:

- a) Conoce la organización y funcionamiento de la empresa, como así también el ámbito en el que se desenvuelve
- b) Posee una amplio dominio de la metodología del relevamiento, estudio y diseño de los sistemas que conforman una empresa en forma práctica
- c) Realiza un sistema completo hasta su implementación

Para enriquecer la formación personal se estudia Ética y Moral Profesional

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|-------------------------------------|----------|-----------------|
| | 20 | Organización del centro de cómputos | Anual | 3 |
| | 21 | Diseño y evaluación de proyectos | Anual | 3 |
| | 22 | Planeamiento Sistemas Empresarios | Anual | 3 |
| | 23 | Sistemas operativos | Anual | 3 |
| | 24 | Seminario de Sistemas | Anual | 2 |
| | 25 | Ética y Moral Profesional | Anual | 3 |
| | 26 | Política Empresaria | Anual | 2 |
| | 27 | Probabilidad y Estadística II | Anual | 2 |
| | 28 | Investigación operativa II | Anual | 4 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Título: “Técnico Superior en Informática Bancaria”

CURSO TÉCNICO SUPERIOR ADUANERO

I. Propósito

Formar personal idóneo para desempeñar tareas en el servicio aduanero, poniendo énfasis en los aspectos prácticos y en su importancia económico-financiera y fiscal.

II. Perfil Profesional

Este nivel profesional capacita para:

- Conocer los aspectos de la función aduanera
- Aplicar la legislación aduanera y normas conexas
- Conocer y aplicar aspectos vinculados con la administración de los recursos humanos
- Conocer y aplicar los distintos aspectos del derecho que hacen a la función pública

Este perfeccionamiento profesional se completará con una formación personal integral mediante el estudio de materias humanísticas.

III. Título

* Para personal aduanero: “Técnico Superior Aduanero especializado en Comercio Exterior” o “Técnico Superior Aduanero especializado en Seguridad” o “Técnico Superior Aduanero especializado en Administración” según la especialidad elegida por el alumno.

El título se otorga al finalizar el Curso de especialización semestral posterior al tercer ciclo.

** Para personal no aduanero: “Técnico Superior Aduanero”

A quienes completen el primer ciclo se les otorgará el certificado de “Asistente Aduanero” y a aquellos que aprueben el segundo ciclo obtendrán el certificado de “Asistente Principal Aduanero”

IV. Características Generales

Teniendo en cuenta que el proceso de modernización y agilización de las gestiones aduaneras exige la formación del personal como una necesidad fundamental, se ha proyectado el presente plan de estudios que contempla las necesidades específicas de las tres diferentes facetas que conforman la actividad aduanera: técnico-administrativa, control y auxiliar. Dichas facetas, que se cubren en tres ciclos de un año de duración cada uno, permiten adquirir en forma correlativa los conocimientos necesarios para los distintos niveles y que serán reconocidos por certificados parciales. Los mismos se otorgarán al finalizar el primero y segundo ciclo y al término del tercero se extenderá el Título Superior correspondiente.

El plan se establece en dos áreas especificadas por la situación laboral de los cursantes.

La formación del personal de la Administración de Aduanas exigirá el conocimiento de estrategias y procedimientos que quedan fuera del alcance de quien no revista en dicha administración.

El área reservada al personal no aduanero incluye una profundización de las materias técnicas.

El personal aduanero completa la formación profesional con un curso de especialización semestral que admite tres salidas optativas: comercio exterior, seguridad y la específicamente administrativa.

Los contenidos de las materias se impartirán atendiendo a la teoría y a la práctica de acuerdo con las siguientes formas:

- Clases teórico-prácticas
- Seminarios con activa participación del alumnado en la adquisición de conocimientos y como complementación práctica de las materias técnicas
- Residencias por lugares de trabajo, para adquirir noticias, conocimientos prácticos y habilidades que hacen al ejercicio laboral de las diversas especialidades aduaneras, reservándose esta última modalidad para las especialidades optativas del personal aduanero.

V. Estructura

Se prevé un estudio sistematizado por materias cuatrimestrales y anuales, realizado en tres ciclos de un año de duración cada uno y un curso de especialización semestral:

Primer ciclo: Se pretende que el alumno tenga una idea global sobre la función aduanera en la economía nacional, mediante conocimientos básicos de la legislación correspondiente y técnicas de exportación.

Asimismo se prevé que enriquezca su formación integral básica el estudio de la materia Integración cultural.

Materias y horas de clase

Personal aduanero y personal no aduanero

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|-------------------------|----------|-----------------|
| | 01 | Economía | Anual | 3 |
| | 02 | Legislación aduanera I | Cuatr. | 4 |
| 02 | 03 | Legislación aduanera II | Cuatr. | 4 |
| | 04 | Derecho tributario | Anual | 3 |
| | 05 | Matemática | Cuatr. | 4 |
| 05 | 06 | Estadística | Cuatr. | 4 |
| | 07 | Derecho comercial | Anual | 4 |
| | 08 | Integración cultural | Anual | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 21 |

Certificado: “Asistente Aduanero” (Exportación)

Segundo ciclo: Tiene como objetivo fundamental dar una formación más profunda vinculada a los aspectos de la técnica y administración aduanera. Desde el punto de vista de la formación integral se incluye Psicología Social que brindará los fundamentos para la comprensión del comportamiento individual y grupal que facilitará las relaciones con el público y la administración de los recursos humanos.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|--------------------------|----------|-----------------|
| 01-09 | 09 | Historia Económica | Anual | 3 |
| | 10 | Derecho administrativo | Anual | 3 |
| | 11 | Contabilidad | Anual | 3 |
| 03 | 12 | Legislación Aduanera III | Cuatrim. | 5 |
| 12 | 13 | Legislación Aduanera IV | Cuatrim. | 5 |
| | 14 | Psicología Social | Anual | 3 |
| 05 | 15 | Informática | Anual | 3 |
| | 16 | Filosofía | Anual | 2 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 22 |

Certificado: “Asistente Principal Aduanero” (Exportación e Importación)

Tercer ciclo: El objetivo es completar la formación técnica y administrativa y adentrarse en el estudio de otros aspectos inherentes a las funciones del Servicio Aduanero. Se estudia Ética y Moral para favorecer el desarrollo integral de la personalidad y la adhesión a principios trascendentes que fundamentan la actividad ética en función del servicio,

Materias y horas de clase

Personal aduanero (1) y personal no aduanero (2)

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|----------------------------------|--------------------|---------------------------------|----------|-----------------|
| 01-09 | 17 | Geografía económica | Anual | 4 |
| 01-07-09 | 18 | Comercialización de mercaderías | Anual | 2 |
| | 19 | Ética y Moral Profesional | Anual | 3 |
| | 20 | Técnica I (Química) | Anual | 3 |
| | 21 | Técnica II (Física) | Anual | 3 |
| 20-21 | 22 | Seminario | Anual | 5 |
| * Solo para personal aduanero | | | | |
| 13 | 23 | Legislación aduanera V | Anual | 2 |
| * Solo para personal no aduanero | | | | |
| 13 | 24 | Legislación Penal Aduanera | Anual | 2 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 22 |

(1) Obtiene su título según la especialidad elegida y al finalizar el curso de especialización

(2) Título: “Técnico Superior Aduanero”

Curso de especialización semestral optativo para el personal aduanero

Permitirá a los agentes adquirir la especialización suficiente, a nivel formativo, para hacer frente a la variante problemática aduanera y conducción de actividades consecuentes en las áreas específicamente técnicas, de control y administrativas.

I. Orientación en Comercio Exterior

Materias y horas de clase

| Materias | Horas de clase semanales |
|---|--------------------------|
| 25 Técnica III (Biología) | 4 |
| 26 Técnica IV (Mineralogía y Metalúrgica) | 4 |

| | |
|---|----|
| 27 Técnica V (Mecánica) | 4 |
| 28 Legislación aduanera comparada | 4 |
| 29 Legislaciones Económicas internacionales | 4 |
| Total horas de clase | 20 |

Título: “Técnico Superior Aduanero Especializado en Comercio Exterior”

2. Orientación en Seguridad

Materias y horas de clase

| Materias | Horas de clase semanales |
|---|-----------------------------|
| 30 Derecho Penal y Penal Económico | 6 |
| 31 Psicología y Sociología aplicada al delito | 6 |
| 32 Técnicas Investigativas | 8 |
| Total horas de clase | 20 |

Título: “Técnico Superior Aduanero Especializado en Seguridad”

3. Orientación Administrativa

Materias y horas de clase

| Materias | Horas de clase semanales |
|--------------------------------------|-----------------------------|
| 33 Administración de Personal | 8 |
| 34 Contabilidad Pública | 7 |
| 35 Planeamiento y Control de Gestión | 5 |
| Total horas de clase | 20 |

Título: “Técnico Superior Aduanero Especializado en Administración”

CURSO TÉCNICO SUPERIOR EN AUDITORÍA BANCARIA

I. Propósito

Brindar conocimiento integral del Banco para desempeñarse en áreas que así lo requieran, tales como Contaduría., Sistemas y especialmente Auditoría Interna.

II. Perfil Profesional

El Técnico Superior en Auditoría Bancaria será competente en el análisis de la entidad bancaria a través del estudio y evaluación de:

- Estructura organizativa
- Operaciones bancarias
- Régimen contable bancario
- Controles internos
- Normatividad que dicta el Banco Central de la República Argentina
- Pautas impositivas

Este perfeccionamiento profesional se completará con una formación personal integral mediante el estudio de materias humanísticas.

III. Título

“Técnico Superior en Auditoría Bancaria”.

IV. Características Generales

Teniendo en cuenta que:

- Un banco comercial típico debe organizarse y estructurar su actividad y que el comportamiento integral de los diferentes elementos depende de cada uno de ellos y de su interrelación.
- Es necesaria una capacitación profesional específica que permita una comprensión básica de la actividad bancaria referida a cada uno de los elementos como así también la interrelación estructural consiguiente, con el objetivo principal de un adecuado desempeño en su área propia.

Se ha proyectado el presente plan de estudios que contempla dichas necesidades profesionales.

El plan se cubre en tres ciclos, cada uno de ellos de un año de duración, que permiten ir adquiriendo en forma paulatina y complementaria los conocimientos necesarios para los diferentes niveles.

Se conforma un nivel intermedio respaldado por el certificado de “Auditor Bancario” que se otorga al finalizar el segundo ciclo, mientras que al término del tercero se obtiene el título de “Técnico Superior en Auditoría Bancaria”.

V. Estructura

El plan prevé una estructura con estudios sistematizados por materias cuatrimestrales o anuales realizados en tres ciclos:

1. Primer ciclo: Se pretende que el alumno posea los conocimientos teóricos básicos referentes a Matemáticas, Contabilidad y Economía. Para su formación integral se incluye introducción a la Filosofía

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Hs.semanales |
|-------------------------------|--------------------|-----------------------------|----------|--------------|
| | 7 | Matemáticas | Anual | 3 |
| | 2 | Economía General | Anual | 4 |
| | 1 | Organización. bancaria | Anual | 3 |
| | 3 | Contabilidad I | Anual | 3 |
| | 4 | Economía Política Argentina | Anual | 4 |
| | 5 | Inglés I | Anual | 3 |
| | 6 | Introducción a la Filosofía | Anual. | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 23 |

2. Segundo ciclo: Introduce al análisis del Banco al mismo tiempo que continúa la profundización de las bases teóricas establecidas. Permite al alumno aplicar dichas bases al análisis de la organización general del Banco, y desde el punto de vista de la formación integral se incluye Ética.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Hs.semanales |
|-------------------------------|--------------------|------------------------------------|----------|--------------|
| 2-4 | 8 | Historia del Pensamiento Económico | Anual | 3 |
| 1-3-7 | 14 | Contabilidad II | Anual | 3 |
| 2-4 | 15 | Introducción al Comercio Exterior | Anual | 2 |
| 3-7 | 10 | Auditoría I | Anual | 4 |
| 5 | 12 | Inglés II | Anual | 3 |
| 1-2-4 | 11 | Derecho bancario | Anual | 3 |
| 6 | 13 | Ética y Moral Profesional | Anual | 3 |
| 7 | 9 | Cálculo financiero | Anual | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 24 |

Certificado: “Auditor Bancario”

3. Tercer ciclo: Completa la formación profesional específica para el análisis cabal del Banco, incluyendo auditoría en sistemas y departamentos especiales. Incluye Psicología Social para su formación integral.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas se - manales |
|-------------------------------|--------------------|-----------------------------------|----------|--------------------|
| 7-9 | 16 | Estadística | Anual | 3 |
| 3-7-14 | 17 | Análisis de Balances | Anual | 4 |
| 9-10-11-14 | 18 | Auditoría II | Anual | 4 |
| 9-14 | 19 | Sistemas y procesamiento de datos | Anual | 4 |
| 9-11 | 20 | Finanzas públicas | Anual | 3 |
| 13 | 21 | Psicología Social | Anual | 3 |
| 12 | | Inglés III | Anual | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 24 |

Título: “Técnico Superior en Auditoría Bancaria”

CURSO TÉCNICO SUPERIOR EN COMERCIO INTERNACIONAL

I. Propósito

Instruir en los conocimientos teórico-prácticos necesarios para el manejo de todas las operaciones de Comercio Exterior.

II. Perfil Profesional

Los egresados habrán sido capacitados para realizar correctamente las tareas relacionadas con:

- Cartas de crédito
- Cobranzas documentarias
- Financiaciones de importación y exportación
- Aspectos legales de las transacciones comerciales
- Relaciones técnicas con el Banco Central de la República Argentina
- Mercado de cambios
- Promoción de exportaciones, etc.

Este perfeccionamiento profesional se completará con una formación personal integral mediante el estudio de materias humanísticas.

III. Título: “Técnico Superior en Comercio Internacional”

A quienes completen el segundo ciclo se les otorgará el certificado que los capacita como “Perito en Comercio Exterior”

IV. Características Generales

Teniendo en cuenta que:

- Toda operación de comercio exterior se realiza a través de la actividad bancaria y que las empresas poseen siempre una sección destinada a este tipo de operaciones.
- El espectro de operaciones que allí se realizan, exige una capacitación profesional general y específica para la coordinación y efectivización de las diferentes tareas que se llevan a cabo, como así también la formación humana básica necesaria..

Se ha proyectado el presente Plan de Estudios que contempla dichas necesidades profesionales.

El plan se cubre en tres ciclos, cada uno de ellos de un año de duración, que permiten ir adquiriendo en forma paulatina y complementaria los conocimientos necesarios para los diferentes niveles.

Se conforma un nivel intermedio respaldado por el certificado de “Perito en Comercio Exterior” que se otorga al finalizar el segundo ciclo, mientras que a término del tercero se obtiene el título de “Técnico Superior en Comercio Internacional”

V. Estructura

El plan prevé una estructura de estudios sistematizados por materias cuatrimestrales y anuales, realizados en tres ciclos.

1. Primer ciclo: se pretende que el alumno posea los conocimientos instrumentales básicos necesarios para la actividad económica. Tales conocimientos se inscriben en el ámbito de la Economía, Matemática y Contabilidad que luego serán referidas al Comercio Exterior. Para su formación integral se incluye Introducción a la Filosofía..

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|-----------------------------------|-----------|-----------------|
| | 7 | Matemáticas | Anual | 3 |
| | 1 | Teoría del Comercio Internacional | 2º Cuatr. | 3 |
| | 2 | Economía General | Anual | 3 |
| | 3 | Contabilidad I | Anual | 3 |
| | 8 | Introducción al Comercio Exterior | 1º Cuatr. | 3 |
| | 4 | Economía Política Argentina | Anual. | 3 |
| | 5 | Inglés I | Anual | 3 |
| | 6 | Introducción a la Filosofía | Anual | 3 |
| | 9 | Geografía Económica | Anual | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 24 |

2. Segundo ciclo: Se propone brindar los conocimientos que constituyen el marco jurídico de las transacciones de comercio exterior y desde el punto de vista de la formación integral se incluye Ética.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|------------------------------------|----------|-----------------|
| 2-4 | 10 | Historia del Pensamiento Económico | Anual | 3 |
| 7 | 11 | Estadística | Anual | 3 |
| 1-2 | 12 | Derecho Bancario | Anual | 3 |
| 1-2-3 | 13 | Mercado de Cambios | Anual | 3 |
| 5 | 14 | Inglés II | Anual | 3 |
| 6 | 15 | Ética y Moral Profesional | Anual | 3 |
| 1-2-3-9 | 16 | Importación y Exportación | Anual | 6 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 24 |

Certificado: Perito en Comercio Exterior

3. Tercer ciclo: Completa la formación profesional específica para la interpretación y aplicación de los conocimientos básicos y los instrumentos legales, para que el alumno desempeñe con idoneidad las funciones técnicas y administrativas en la sección de Comercio Exterior de una empresa típica incluyéndose Psicología Social para su formación integral.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|--|----------|-----------------|
| 11-13-16 | 17 | Promoción de exportaciones | Anual | 3 |
| 12-13-16 | 18 | Régimen aduanero | Anual | 3 |
| 12-13-16 | 19 | Auditoría de Comercio Exterior | Anual | 3 |
| 13-16 | 20 | Contabilidad de Comercio Exterior | Anual | 3 |
| 11 | 21 | Finanzas públicas | Anual | 3 |
| | 22 | Psicología Social | Anual | 3 |
| 14 | 23 | Inglés III | Anual | 3 |
| 12 | 24 | Derecho Internacional (civil y comerc) | Anual | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 24 |

Título: “Técnico Superior en Comercio Internacional”

CURSO TÉCNICO SUPERIOR EN ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

I. Propósito

Capacitar en los aspectos fundamentales de la Administración Pública mediante el conocimiento de las modernas tecnologías de gestión.

II. Perfil Profesional

Este nivel capacita para:

- Analizar aspectos específicos de la operativa administrativa pública
- Diseñar sistemas de operación administrativa en el área correspondiente
- Conocer y operar modernas técnicas de gestión
- Conducir sectores operativos de la administración
- Ser intermediario entre los niveles político y administrativo a los efectos de aplicar políticas específicas
- Tener posibilidades de ser agente de cambio en un proceso de modernización y reforma administrativa

Este perfeccionamiento profesional se completará con una formación personal integral mediante el estudio de materias humanísticas.

III. Título

“Técnico Superior en Administración Pública”.

A quienes aprueben el segundo ciclo se les otorgará un certificado de “Auxiliar Técnico en Administración Municipal”

Los que egresen del tercer ciclo recibirán el título de “Técnico Superior en Administración Pública”

IV. Características Generales

El sector público argentino tiene una dimensión considerable. La administración pública centralizada, los organismos descentralizados y las empresas públicas, aunque ocupan gran cantidad de personal no han encarado la formación y capacitación de los agentes en forma sistemática y menos aún dirigidas a niveles medios.

Las funciones que cumple el sector público son cada vez más variadas y en consecuencia más difíciles de realizar y en muchos casos de una alta complejidad en cuanto a su manejo.

Por otra parte, las tecnologías administrativas o de gestión utilizadas para atender las funciones del Estado son cada vez más eficientes pero a la vez más complejas.

El funcionario público necesita entonces poseer un alto nivel de conocimiento de las modernas tecnologías de gestión, pero por otra parte conocer la problemática general de la administración pública para poder constituirse en eficaz auxiliar en la implementación de las políticas públicas.

Es necesario que el funcionario comprenda la importancia de su tarea dentro de un marco de referencia mayor que es la Administración Pública como un todo y que tenga la capacidad crítica para detectar

los problemas que dificultan su buen funcionamiento y que posea los instrumentos para encarar su modificación.

Por todo ello se ha preparado el presente plan que tiende a cubrir algunas de las falencias aquí presentadas.

V. Estructura

El plan prevé una estructura con estudios sistematizados por materias cuatrimestrales y anuales distribuidos en tres ciclos:

1) Primer ciclo: Se pretende que el alumno acceda a los conocimientos elementales del Estado y de la Administración Pública. Adquiera las bases para los ciclos siguientes mediante estudios de Economía, Derecho, Matemática, Política y la teoría de la organización. Se inicie en una formación integral con la elaboración de la problemática sociológica.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Hs.semanales |
|-------------------------------|--------------------|---------------------------------|----------|--------------|
| | 1 | Estado y Administración Pública | Anual | 4 |
| | 2 | Teoría de la Organización | Anual | 4 |
| | 3 | Derecho Público | Anual | 4 |
| 3 | 4 | Microeconomía | 1° Cuat. | 3 |
| | 5 | Macroeconomía | 2° Cuat. | 3 |
| | 6 | Sociología | Anual | 3 |
| | 7 | Matemática | Anual | 3 |
| | 8 | Ciencia Política | Anual | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 24 |

2) Segundo ciclo:

Tiene como objetivo fundamental brindar al alumno un panorama general de la Administración Pública Argentina y de su evolución, tratando de llegar a presentar sistemáticamente sus características actuales. Se profundizará el estudio de modernas tecnologías de gestión administrativa elemental esenciales para modernizar el funcionamiento del sector público mediante Derecho Administrativo, Organización y Sistemas, Estadística e Investigación Operativa, Formulación y Evaluación de Proyectos, Computación y Técnicas de Investigación Social y en la temática de empresas públicas.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Hs.semanales |
|-------------------------------|--------------------|---------------------------------------|----------|--------------|
| 1-3 | 9 | Empresas Públicas | Anual | 3 |
| 3-8 | 10 | Administración Pública Argentina | Anual | 2 |
| 3 | 11 | Derecho Administrativo | Anual | 6 |
| 2 | 12 | Técnica de la Organización | Anual | 6 |
| 7 | 13 | Sistemas de Procesamiento de Datos I | Anual | 6 |
| 7 | 14 | Estadística e Investigación Operativa | Anual | 6 |
| 7 | 15 | Formulación y Evaluación de Proyectos | Anual | 6 |
| 6 | 16 | Técnicas de Investigación | Anual | 6 |
| 6 | 17 | Psicología Laboral | Anual | 2 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Certificado: "Auxiliar Técnico de Administración Pública"

3) Tercer ciclo

Este ciclo tiene como objetivo completar el conocimiento general de la administración y de las tecnologías de gestión como ser Planificación, Programación y Control de Gestión. Por otra parte conocer las características y el funcionamiento de ciertos sectores administrativos específicos tales como Recursos Humanos, Finanzas y Presupuesto, Infraestructura y Equipamiento.

Además lograr una visión integradora de las políticas administrativas y de las tecnologías de gestión como proceso dinámico y susceptible de ser mejorado.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|---------------------------------------|----------|-----------------|
| 8-10 | 18 | Reforma Administrativa | Anual | 3 |
| 13-14 | 19 | Sistemas de Procesamiento de Datos II | Anual | 3 |
| 14-15-16 | 20 | Programación y Control de Gestión | Anual | 3 |
| 2-3-15 | 21 | Administración de Recursos Humanos | Anual | 3 |
| 9-16 | 22 | Adm. Financ. y Presupuestaria Munic. | Anual | 4 |
| 9 | 23 | Adm. de Infraestructura y Equipam. | Anual | 3 |
| 9 | 24 | Seminarios de Especialización | Anual | 6 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Título: “Técnico Superior en Administración Pública”

CURSO TÉCNICO SUPERIOR EN ANÁLISIS CLÍNICOS

I. Propósito

Capacitar en una rama auxiliar de la Bioquímica con el fin de formar técnicos de laboratorio en Análisis Clínicos.

II. Perfil Profesional

Este nivel capacita para:

Desarrollar tareas de apoyo al personal bioquímico en la realización de análisis bioquímicos clínicos a nivel nacional tales como:

- a) Obtención de muestras
- b) Operación de aparatos automatizados
- c) Medición exacta de elementos y reactivos

Este perfeccionamiento profesional se completará con una formación personal integral mediante el estudio de materias humanísticas.

III. Título

“Técnico Superior en Análisis Clínicos”.

A quienes aprueben el primer ciclo se les otorgará un certificado de “Auxiliar Técnico en Bacteriología y Citología exfoliativa”; los que aprueben el segundo ciclo obtendrán el certificado de “Auxiliar de Laboratorio en Análisis Cito hematológicos, Quimiocrinológicos y Endocrinológicos”. Los que terminen el tercer ciclo recibirán el título de “Técnico Superior en Análisis Clínicos”

IV. Características Generales

Teniendo en cuenta que:

1) La atención médica como uno de los servicios básicos de un plan de salud contribuye con la educación y debe colaborar en las acciones de promoción y protección de la salud dentro de programas pre-establecidos coordinados y coherentes.

2) El avance tecnológico y el constante cambio de los conocimientos hacen que con el fin de llegar a un correcto diagnóstico y tratamiento el médico deba apoyarse cada vez más en los resultados de análisis provistos por el laboratorio bioquímico clínico.

Se ha proyectado el presente plan de estudios que contempla las necesidades de capacitar técnicos superiores en laboratorio mediante una formación integral y específica en esta rama auxiliar de la Bioquímica.

Este fin se obtiene a través de tres ciclos. Cada uno de ellos, de un año de duración que permiten ir adquiriendo en forma paulatina y complementaria los conocimientos necesarios para los diferentes niveles. Serán otorgados certificados parciales al finalizar el primero y segundo ciclo respectivamente y al término del tercero el título de “Técnico Superior en Análisis Clínicos”

V. Estructura

El plan prevé una estructura con estudios sistematizados por materias cuatrimestrales y anuales distribuidos en tres ciclos:

1) Primer ciclo: Se pretende que el alumno acceda a los conocimientos fundamentales de Bacteriología y Citología exfoliativa. Adquiera las bases para los ciclos siguientes mediante estudios de Física, Química y Matemática y fundamentos básicos de laboratorio.

Con e fin de una formación integral se incluyen Relaciones Humanas.

Materias y horas de clase

Primer Ciclo

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Hs.semanales |
|-------------------------------|--------------------|------------------------------------|----------|--------------|
| | 1 | Física | Anual | 3 |
| | 2 | Química General e Inorgánica | 1° Cuat | 4 |
| 2 | 3 | Química Orgánica | 2° Cuat | 4 |
| | 4 | Fundamentos básicos de laboratorio | 1° Cuat. | 4 |
| 4 | 5 | Preparación de materiales | 2° Cuat | 4 |
| | 6 | Biología y Genética | Anual | 3 |
| | 7 | Bacteriología | Anual | 4 |
| | 8 | Citología exfoliativa | Anual | 2 |
| | 9 | Matemática | Anual | 3 |
| | 10 | Relaciones Humanas | Anual | 2 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Certificado: “Auxiliar Técnico en Bacteriología y Citología exfoliativa”

2) Segundo ciclo: Tiene como objetivos fundamentales que el alumno:

- a) un panorama general de la Administración Pública Argentina y de su evolución, tratando de adquiera un panorama general de la bioquímica particularmente en lo que refiere a citohematología, quimiocrinología y endocrinología.
- b) Se adiestre adecuadamente en la obtención de muestras específicas.

Segundo ciclo

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Hs.semanales |
|-------------------------------|--------------------|-----------------------|----------|--------------|
| 9 | 12 | Estadística | Anual | 2 |
| 3 | 13 | Química Analítica | Anual | 4 |
| | 14 | Inglés Técnico | Anual | 8 |
| 3 | 15 | Química Biológica | Anual | 3 |
| 5 | 16 | Obtención de muestras | Anual | 2 |
| | 17 | Citohematología | Anual | 4 |
| | 18 | Quimiocrinología | Anual | 4 |
| | 19 | Endocrinología | Anual | 4 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Certificado: “Auxiliar de Laboratorio en Análisis citohematológicos, quimiocrinológicos y endocrinológicos”

3) Tercer ciclo: Este ciclo tiene como objetivo completar el conocimiento general de la rama auxiliar de la Bioquímica en Análisis Clínicos, para ello conocerá Inmunología, Gastroenterología, Enzimología y Quimiohematología.

Se incluye [Ética y Moral profesional para favorecer el desarrollo integral de la personalidad y la adhesión a valores trascendentes que fundamenten la actividad profesional

Materias y horas de clase

Tercer ciclo

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|---------------------------|----------|-----------------|
| | 20 | Micrométodos | Anual | 3 |
| | 21 | Inmunoserología | Anual | 5 |
| | 22 | Gastroenterología | Anual | 5 |
| | 23 | Enzimología | Anual | 5 |
| | 24 | Ética y Moral profesional | Anual | 2 |
| | 25 | Quimiohematología | Anual | 5 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Título: "Técnico Superior en Análisis Clínicos"

CURSO TÉCNICO SUPERIOR EN SEGURIDAD SOCIAL

I. Propósito

Capacitar en las disciplinas que confirman el gran espectro de la seguridad social, poniendo especial énfasis en la formación humanista que las exigencias del sistema imponen

II. Perfil Profesional

Este nivel capacita para:

- Detectar problemáticas sociales de la población que requieran de a aplicación de programas de seguridad social
- Participar junto a equipos multidisciplinarios de las investigaciones que permitan la comprensión científica de los problemas sociales
- Planificar actividades de seguridad social
- Procesar la información para proyectar los programas de prestaciones
- Participar en la elaboración de programas en los que se coordinen los aportes de múltiples disciplinas que conforman la seguridad social
- Conocer los diversos métodos de manejo de una contingencia social
- Aconsejar programas de servicios sociales, planificar sus políticas y estrategias para desarrollarlas en círculos cerrados
- Evaluar programas y proyectos de seguridad social
- Manejar los métodos y técnicas de la organización, dirección y administración de las instituciones destinadas a la seguridad social
- Tener los conocimientos de legislación social necesarios para el desarrollo de trabajos, proyectos y programas sociales
- Formar al técnico que pueda actuar como intermediario entre la entidad prestataria de servicios y el usuario, procurando que la medidas adoptadas sean realistas, aplicables y económicamente realizables

III. Título

“Técnico Superior en Seguridad Social”.

A quienes aprueben el segundo ciclo se les otorgará un certificado de “Asistente en Seguridad Social”

Los que egresen del tercer ciclo recibirán el título de “Técnico Superior en Seguridad Social”

IV. Características Generales

El sector de la seguridad social argentino tiene una dimensión considerable. La administración centralizada, los organismos descentralizados y las obras sociales, aunque ocupan gran cantidad de personal no han encarado la formación y capacitación de los agentes en forma sistemática y menos aún dirigidas a niveles medios.

Las funciones que cumple este sector son cada vez más variadas y en consecuencia más difíciles de realizar y en muchos casos de una alta complejidad en cuanto a su manejo.

Las tecnologías de gestión utilizadas para atender tales funciones son cada vez más eficientes pero también más complejas.

Por lo tanto el funcionamiento de este sector necesita poseer un alto nivel de conocimiento de las modernas tecnologías de gestión, pero por otra parte conocer la problemática general del sector para poder constituirse en eficaz auxiliar en la puesta en marcha de políticas y acciones.

Es necesario también que comprenda la importancia de su tarea específica de un marco de referencia mayor que es la seguridad social como un todo y que tenga la capacidad crítica para detectar los problemas que dificultan su buen funcionamiento y que posea los instrumentos para encarar su modificación.

El presente plan tiende a cubrir estas necesidades profesionales aquí planteadas.

V. Estructura

El plan prevé una estructura con estudios sistematizados por materias cuatrimestrales y anuales divididos en tres ciclos:

Primer ciclo: Se pretende plantear a los alumnos los elementos generales de la seguridad social poniendo el acento en la investigación y planificación social. También se dictan una serie de asignaturas que sirven de base para los desarrollos temáticos posteriores.

Primero ciclo

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Hs.semanales |
|-------------------------------|--------------------|---|----------|--------------|
| | 01 | Teoría y organización de la seguridad social | Anual | 3 |
| | 02 | Contabilidad I | Anual | 3 |
| | 03 | Planificación Social I | Anual | 3 |
| | 04 | Estadística | Anual | 3 |
| | 05 | Introducción a la Sociología | Anual | 2 |
| | 06 | Historia económico-social argentina | Anual | 2 |
| | 07 | Derecho y legislación de la Seguridad Social | 1° Cuat. | 3 |
| | 08 | Derecho Administrativo | 2° Cuat. | 3 |
| | 09 | Historia de la Seguridad Social | 1° Cuat. | 4 |
| | 10 | Introducción y metodología del trabajo social | 2° Cuat. | 4 |
| | 11 | Medicina y Sociedad | Anual | 2 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Segundo ciclo: Tiene como objeto profundizar el estudio de la planificación y de la investigación de la Seguridad Social y se agregan conocimientos de Economía y Psicología Social.

Segundo Ciclo

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Hs.semanales |
|-------------------------------|--------------------|---|-------------|--------------|
| 01 | 12 | Planificación y Administración de las organizaciones de la Seguridad Social | Anual | 4 |
| 10 y 04 | 13 | Métodos y Técnicas de la Seguridad Social | Anual | 4 |
| 03 | 14 | Planificación Social II | Anual | 3 |
| 05 | 15 | Sociología urbana y regional | Anual | 3 |
| | 16 | Economía Política | Anual | 2 |
| | 17 | Planificación y organización de la Salud | Anual | 3 |
| 02 | 18 | Contabilidad II | Anual | 3 |
| | 19 | Introducción a la Psicología | 1° Cuatrim. | 3 |
| 19 | 20 | Psicología Social | 2° cuatrim. | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Certificado: “Asistente en Seguridad Social”

Tercer ciclo tiene los siguientes objetivos:

En primer lugar completar los conocimientos generales de las tecnologías de gestión, como ser: Planificación, Programación y Control de Gestión. En segundo lugar, lograr un conocimiento integral de los aspectos legales involucrados en la problemática de la Seguridad Social.

Tercer ciclo

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|---|-----------|-----------------|
| 03-14 | 21 | Política Social | 1° Cuatr. | 4 |
| | 22 | Sistemas de prevención social | 2° Cuatr. | 4 |
| 01-12 | 23 | Control y dirección de organizaciones de seguridad social | Anual | 3 |
| 03-14 | 24 | Evaluación y control de proyectos sociales | Anual | 2 |
| 05-15 | 25 | Problemáticas sociales argentinas | Anual | 3 |
| | 26 | Derecho del menor y la familia | 1° Cuatr. | 3 |
| | 27 | Derecho del trabajo | 2° Cuatr. | 3 |
| 19-20 | 28 | Psicosociología de las organizaciones | 1° Cuatr. | 3 |
| | 29 | Comunicación Social | 2° Cuatr. | 3 |
| | 30 | Seminario de investigación | Anual | 4 |
| 18 | 31 | Finanzas | Anual | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Título: “Técnico Superior en Seguridad Social”

CURSO TÉCNICO SUPERIOR EN RELACIONES DEL TRABAJO

I. Propósito

Capacitar en el conocimiento de las normas que regulan las relaciones del trabajo, a los fines de su aplicación en las áreas pública y privada y en el funcionamiento de las instituciones socio-laborales, optimizando los recursos humanos.

II. Perfil Profesional

Este nivel profesional capacita para:

- a) Manejar técnicamente los sistemas de relaciones del trabajo entre empleadores y trabajadores, con conocimiento de la realidad laboral, a través de su análisis según las distintas disciplinas.
- b) Profundizar el estudio de las instituciones laborales en el contexto económico, social y jurídico, con miras al mejoramiento de las relaciones y condiciones del trabajo.
- c) Elaborar políticas para el desarrollo y aprovechamiento de los recursos humanos indispensables y evaluar la oportunidad de su relación en situaciones específicas.
- d) Efectuar el análisis de los factores del medio ambiente y el reconocimiento de la evaluación y control de los riesgos laborales.
- e) Programar sistemas de administración de personal y políticas y métodos de remuneraciones
- f) Supervisar el trámite de la documentación administrativa; planificar sistemas de archivos de documentación y material bibliográfico; auxiliar en las tareas de procesamiento de datos

III. Título

“Técnico Superior en Relaciones del trabajo”.

IV. Características Generales

El crecimiento y desarrollo de las organizaciones laborales se acompañan de múltiples diferenciaciones funcionales y jerárquicas y, especialmente, de la diversificación de las actividades y de los departamentos. Estos procesos de diferenciación producidos por la evolución de la organización resuelven y crean a la vez conflictos de intereses entre los diversos grupos, que al agudizarse limitan el desempeño de una solidaridad global.

Trabajar con otros, en colaboración en comunidad, supone a la vez sentido de la organización, interés por la eficiencia, todo ello dentro del respeto y la búsqueda real del desarrollo de la personalidad.

Para ello es necesaria la implementación racional de políticas de entendimiento apuntadas al bien público general y particular de las organizaciones y los grupos diferenciados.

Es necesario, entonces, la formación de personal capaz de encarar esa tarea munido de una formación humanística y conocimientos jurídicos y técnicos específicos.

Con el fin de permitir a los trabajadores combinar responsabilidad profesional y formación se ha preparado el presente plan que contempla estas necesidades profesionales sobre una base filosófica presente en las materias humanísticas.

V. Estructura

Se prevé un estudio sistematizado por materias cuatrimestrales y anuales realizados en tres ciclos de un año de duración cada uno.

Primer ciclo

Se pretende que el alumno adquiriera conocimientos básicos generales necesarios para una clara comprensión de los problemas emergentes del campo laboral.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|---------------------------------------|----------|-----------------|
| | 1 | Sociología del trabajo | Anual | 3 |
| | 2 | Historia económica y social argentina | Anual | 4 |
| | 3 | Psicología Social | 1° Cuat. | 3 |
| 3 | 4 | Psicología del trabajo | 2° Cuat. | 3 |
| | 5 | Principios generales del Derecho | 1° Cuat. | 4 |
| 5 | 6 | Derecho laboral I | 2° Cuat. | 4 |
| | 7 | Economía general | 1° Cuat. | 4 |
| 7 | 8 | Economía Laboral | 2° Cuat. | 4 |
| | 9 | Manejo de documentación y archivo | Anual | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 21 |

Segundo ciclo

Tiene como propósito introducir al alumno en el estudio de las problemáticas concretas de las relaciones laborales en el marco de la fundamentación filosófica, al mismo tiempo provee herramientas técnicas necesarias mediante las materias estadísticas, procesamiento de datos y derecho administrativo.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|---|----------|-----------------|
| | 10 | Estadística | Anual | 3 |
| 1-3-4 | 11 | Teoría, organización y legislación de la seguridad social | Anual | 4 |
| 6-8 | 12 | Derecho y práctica de las relaciones colectivas de trabajo (Derecho laboral II) | Anual | 4 |
| 1-4 | 13 | Higiene y medicina del trabajo | 1° Cuat. | 3 |
| 13 | 14 | Seguridad y medio ambiente del trabajo | 2° Cuat. | 3 |
| 9 | 15 | Procesamiento de datos | Anual | 3 |
| 5 | 16 | Derecho Administrativo | Anual | 3 |
| | 17 | Filosofía del trabajo | Anual | 2 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 22 |

Tercer ciclo

Completa la visión de las problemáticas laborales y prevé la aplicación de conocimientos mediante la realización de un seminario de investigación.

Desde el punto de vista de la formación integral personal se incluye Ética y Moral profesional.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|--|----------|-----------------|
| 12 | 18 | Política de Recursos humanos y empleo | Anual | 3 |
| 16 | 19 | Administración de personal | 1° Cuat. | 4 |
| 12-16 | 20 | Política y método de remuneraciones | 2° Cuat. | 4 |
| 12-16 | 21 | Derecho laboral III (Asociaciones profesionales) | Anual | 4 |
| 1-10-15 | 22 | Métodos y técnicas de investigación en Sociología del trabajo. | Anual | 4 |
| | 23 | Seminarios de relaciones del trabajo | Anual | 6 |
| | 24 | Ética y moral profesional | Anual | 2 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 23 |

Título: “Técnico Superior en Relaciones del trabajo”

CURSO TÉCNICO SUPERIOR EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

I. Propósito

Capacitar en las actividades propias de la administración de pequeñas y medianas empresas, especialmente en las tareas más usuales de las mismas, como también en el conocimiento de sus características y de las necesidades de las empresas locales tendientes a su desarrollo y fortalecimiento. El propósito fundamental es servir de nexo entre los empresarios y los profesionales en ciencias económicas y otros especialistas, colaborando convenientemente con unos y otros.

II. Perfil Profesional

Esta formación de nivel terciario capacita para:

- Realizar análisis de problemas administrativos de las organizaciones
- Efectuar relevamiento de datos y confección de informes para la toma de decisiones gerenciales
- Hacer estudios y proposiciones en materia de sistemas y procedimientos administrativos
- Colaborar en la preparación de estrategias y presupuestos de distinto tipo
- Intervenir en equipos interdisciplinarios en asuntos de su competencia
- Participar en la implantación de políticas y procedimientos, en las áreas de comercialización, finanzas, personal, producción, completando una formación integral personal mediante la inclusión de materias humanísticas.

III. Título

“Técnico Superior en Administración de Empresas”.

A quienes aprueben los dos primeros ciclos, se les otorgará un certificado que los capacite como “Auxiliar en Administración de Empresas”.

A los que terminen el tercer ciclo se les otorgará el título de “Técnico Superior en Administración de Empresas”

IV. Características Generales

Teniendo en cuenta que:

- a) En la generalidad los empresarios de las pequeñas y medianas empresas argentinas provienen de las áreas de producción y venta, y tienen deficiente formación administrativa
- b) La empresa pequeña y mediana carece de posibilidades económicas para incorporar especialistas en las diversas áreas de trabajo pero a pesar de estas restricciones importantes, para su desarrollo y fortalecimiento debe contar con las técnicas administrativas adecuadas y modernas para su gestión
- c) Dichas empresas deben contar con elementos de análisis que le permitan detectar con suficiente anticipación los datos que le depara el entorno para su correcta toma de decisiones y buscar en la ampliación del mercado para sus productos, las nuevas posibilidades de crecimiento.

d) La organización debe contar con, por lo menos, una personal que posea la formación técnica básica y la posibilidad de conceptualización adecuada que permita atender a las verdaderas necesidades de información, con el fin de auxiliar al empresario en los problemas que surjan de las posibilidades del desarrollo.

Se ha proyectado el presente plan de estudios que contempla dichas necesidades profesionales.

V. Estructura

El plan se cubre en tres ciclos, cada uno de ellos de un año de duración, que permiten ir adquiriendo en forma paulatina y complementaria los conocimientos necesarios de la administración empresaria a través de materias cuatrimestrales y anuales.

Se conforma un nivel intermedio respaldado por el certificado “Auxiliar en Administración de Empresas” que se otorga al finalizar el segundo ciclo, mientras que al término del tercero se extiende el título de “Técnico Superior en Administración de Empresas”

Primer ciclo: Se pretende que el alumno adquiera conocimientos básicos necesarios para desempeñarse en el ámbito empresarial.

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|---|----------|-----------------|
| | 01 | Contabilidad I | Anual | 5 |
| | 02 | Principios de Administración | Anual | 5 |
| | 03 | Matemática y Cálculo financiero | Anual | 3 |
| | 04 | Derecho civil y comercial | Anual | 3 |
| | 05 | Recursos económicos regionales | 1° Cuat. | 3 |
| | 06 | Economía y organización de la pequeña y mediana empresa | 2° Cuat. | 3 |
| | 07 | Comercialización | 1° Cuat. | 4 |
| | 08 | Costos y valuación de bienes | 2° Cuat. | 4 |
| | 09 | Relaciones humanas | Anual | 2 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Segundo ciclo: Se propone profundizar y ampliar la visión de la problemática empresaria a fin de colaborar con el empresario mediante la confección de diversos tipos de informes

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|--|----------|-----------------|
| 01 | 10 | Contabilidad II | Anual | 5 |
| 02 | 11 | Microeconomía | 1° Cuat | 4 |
| 01-06 | 12 | Análisis de sistemas y computación | Anual | 5 |
| 07-08 | 13 | Créditos y cobranzas | 2° Cuat | 4 |
| 04 | 14 | Sociedades comerciales | Anual | 2 |
| 06 | 15 | Papeles de negocios | 1° Cuat | 4 |
| 04-06 | 16 | Derecho del trabajo y seguridad social | Anual | 3 |
| 02 | 17 | Teoría general de sistemas | Anual | 2 |
| 1-2-8 | 18 | Administración y procesos de la producción | 2° Cuat | 4 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Tercer ciclo: Es su objetivo completar la formación técnica y administrativa y adentrarse en el estudio de otros aspectos de la organización empresaria

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|---|----------|-----------------|
| 8-10 | 19 | Análisis de balances ajustados por inflación | Anual | 3 |
| 5-11 | 20 | Indicadores macroeconómicos | Anual | 2 |
| 5-11 | 21 | Comercio Exterior | Anual | 3 |
| 2-6-7-17 | 22 | Teorías de las decisiones y comportamiento empresario | 1° Cuat. | 5 |
| | 23 | Planeamiento estratégico | 2° Cuat. | 5 |
| 8-10 | 24 | Teoría y técnica impositiva | Anual | 5 |
| 16 | 25 | Contrataciones con el Estado | Anual | 2 |
| 2-6-17 | 26 | Sociología del trabajo | Anual | 2 |
| 5-11 | 27 | Metodología de la investigación económica y social | Anual | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 25 |

Título: “Técnico Superior en Administración de Empresas”

CURSO TÉCNICO SUPERIOR EN ADMINISTRACIÓN
Y COMERCIALIZACIÓN DE SEGUROS

I. Propósito

Formar técnicos capacitados en los aspectos teóricos y prácticos de la Administración y Comercialización de Seguros, con el propósito de dar respuestas a las demandas que en materia de recursos humanos presenta el mercado asegurador.

II. Perfil Profesional

Este nivel profesional capacita para:

- Analizar e interpretar las demandas y necesidades propias del mercado asegurador
- Tener una visión global y específica de las distintas áreas de una organización de seguros
- Dirigir las distintas áreas que hacen a la estructura de una empresa de seguros
- Decidir, planificar y controlar las políticas referidas al desarrollo del mercado asegurador
- Administrar los recursos humanos, materiales y financieros de los entes y empresas aseguradoras
- Dirigir las distintas etapas de la producción y comercialización del seguro
- Elaborar nuevas técnicas aseguradoras y perfeccionar las ya existentes
- Asesorar a las empresas en lo referente a técnicas, métodos y políticas que hagan a la administración y comercialización del seguro.
- Racionalizar y sistematizar la información a fin de optimizar su uso en función de las necesidades del mercado asegurador.
- Responder a los requerimientos legales referidos al área de seguros.
- Comprender la función social del seguro en la comunidad argentina

III. Título

a) “Técnico Superior en Administración de Seguros”.

Este título es otorgado a los alumnos que hayan aprobado los tres ciclos de esta especialidad

A quienes aprueben el primer ciclo se los capacita como “Auxiliar Contable de Seguros” y se les otorgará el certificado correspondiente.

A aquellos que aprueben el segundo ciclo se les otorgará un certificado que los acredita como “Analista en Administración de Seguros”

b) “Técnico Superior en Comercialización de Seguros”.

Este título es otorgado a los alumnos que hayan aprobado los tres ciclos de esta especialidad

A quienes aprueben el primer ciclo se los capacita como “Auxiliar Contable de Seguros” y se les otorgará el certificado respectivo.

A aquellos que aprueben el segundo ciclo se les otorgará un certificado que los acredita como “Analista en Comercialización de Seguros”

IV. Características Generales

Teniendo en cuenta que:

- El desarrollo del sistema asegurador en la Argentina ha exigido a las empresas de este sector una evolución acorde con las necesidades del mercado.
- Esta evolución ha implicado un avance en la implementación de nuevos métodos, técnicas y políticas tanto en lo que hace a la administración como a la comercialización del seguro
- Este desarrollo implica la utilización de recursos humanos con la capacitación necesaria para satisfacer estas necesidades.

Esta capacitación debe favorecer la promoción de los trabajadores a mayores responsabilidades dentro de la empresa de acuerdo con su capacidad y esfuerzo.

Se ha proyectado el presente plan de estudios que contempla las necesidades específicas de capacitación en las dos grandes áreas que conforman la actividad aseguradora: la administración y la comercialización del seguro.

El plan está diseñado con una extensión de tres ciclos, cada uno de ellos de un año de duración, que permiten ir adquiriendo en forma paulatina y complementaria, los conocimientos necesarios para los diferentes niveles y que serán respaldados por certificados parciales que se otorgan al finalizar el primero y segundo ciclos.

El primer ciclo será común para ambas especialidades, razón por la cual el certificado respectivo será único, comenzando a partir del segundo ciclo la doble especialización que culminará con la obtención de los siguientes títulos, una vez finalizado el curso: Técnico Superior en Administración de Seguros y Técnico Superior en Comercialización de Seguros

V. Estructura

El plan prevé una estructura con estudios sistematizados por materias cuatrimestrales y anuales realizados en tres ciclos.

A.- Curso Superior en Administración de Seguros

1) Primer ciclo: Se pretende que el alumno culmine el primer ciclo teniendo:

- Una visión global del sistema asegurador
- Conocimientos en profundidad de la contabilidad y organización de una empresa de seguros, de forma tal que comprenda el contexto general en que está inserto
- Conocimientos de la génesis, historia y función social del seguro en la Argentina
- Comprensión de las bases jurídicas y económicas sobre las cuales se asienta el sistema asegurador
- Conocimientos básicos de aquellos aspectos de las matemáticas que son indispensables para el desarrollo de la contabilidad y administración del seguro
- Comprensión, a través del estudio de la historia económico-social argentina, de la realidad que lo circunda, a la vez que adhesión a los valores básicos de nuestra nacionalidad

Primer ciclo

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|-------------------------------------|----------|-----------------|
| | 1 | Matemática | Anual | 4 |
| | 2 | Contabilidad de Seguros | Anual | 4 |
| | 3 | Organización de empresas de seguros | Anual | 3 |
| | 4 | Principios de Economía | Anual | 3 |
| | 5 | Historia económico-social Argentina | Anual | 3 |
| | 6 | Introducción al Seguro | 1° Cuat. | 3 |
| 6 | 7 | Técnica y práctica del Seguro | 2° Cuat. | 3 |
| | 8 | Derecho civil | 1° Cuat. | 2 |
| 8 | 9 | Derecho comercial | 2° Cuat. | 2 |
| Total Horas / cátedra: | | | | 22 |

Certificado: “Auxiliar Contable de Seguros”

2) Segundo ciclo: El alumno que culmine el segundo ciclo tendrá conocimientos específicos sobre:

- Elementos de matemática financiera y estadística aplicados a la especificidad de la operatoria aseguradora.
- Diferentes técnicas y sistemas de reaseguros
- Aspectos de la legislación que rigen específicamente la actividad del seguro y del reaseguro
- Estudio sobre las técnicas particulares a utilizarse en los siguientes rubros: automotores, incendio, vida y trabajo.
- La génesis y evolución de las instituciones políticas argentinas
- Conocimientos en profundidad sobre la administración, contabilidad y dirección de empresas y entes aseguradores
- Técnicas y metodologías para la selección, administración, capacitación y promoción de recursos humanos en la empresa
- Elementos de computación y su aplicación a las distintas necesidades de una empresa de seguros

Segundo ciclo

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|---|----------|-----------------|
| 2-3 | 10 | Administración de organizaciones de seguros | Anual | 4 |
| 1 | 11 | Matemática financiera | Anual | 3 |
| 1 | 12 | Estadística | Anual | 3 |
| | 13 | Computación I | Anual | 3 |
| 3 | 14 | Administración de recursos humanos | Anual | 2 |
| | 15 | Historia de la instituciones argentinas | Anual | 3 |
| | 16 | Técnicas especiales I (automotores e incendios) | 1° Cuat. | 3 |
| | 17 | Técnicas especiales II (vida y trabajo) | 2° Cuat. | 3 |
| 6-7 | 18 | Reaseguros | 1° Cuat. | 3 |
| 8-9 | 19 | Legislación de seguros | 2° Cuat. | 3 |
| Total Horas / cátedra: | | | | 24 |

Certificado: “Analista de Administración de Seguros”

3) Tercer ciclo: En este ciclo se pretende que el alumno se capacite en:

- Completar el conocimiento general y a la vez particularizado de cada una de las áreas de las empresas y entes de seguros

- Elementos básicos que se utilizan en el análisis actuarial
- Aspectos teóricos y prácticos sobre el manejo financiero de una empresa de seguros
- Completar el análisis de las distintas técnicas especiales correspondientes a los diferentes rubros del seguro, a la vez que asimilar los conocimientos necesarios para el mejoramiento de las ya existentes y la creación de nuevas tecnologías
- Teorías, técnicas y metodologías necesarias para optimizar el proceso de toma de decisiones requeridas a niveles jerárquicos de la empresa.
- Elementos de derecho laboral necesarios para la dirección del personal.
- Conocimientos sobre las regularidades del comportamiento de los grupos sociales, analizando tanto a la comunidad nacional como a los equipos de trabajo de una empresa.

Para completar los requisitos necesarios para la aprobación del tercer ciclo, el alumno deberá realizar un trabajo de investigación original y creativo que implique la integración de una monografía de los conocimientos adquiridos a lo largo del curso

Tercer ciclo

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|--|----------|-----------------|
| | 20 | Derecho laboral | Anual | 4 |
| 13 | 21 | Computación II | Anual | 3 |
| 12 | 22 | Teoría de las decisiones | Anual | 3 |
| 10-11 | 23 | Administración financiera de empresas de seguros | Anual | 3 |
| | 24 | Sociología | Anual | 2 |
| | 25 | Técnicas especiales III (marítimos y otros rubros) | 1° Cuat. | 3 |
| 1-11-12 | 26 | Análisis actuarial | 2° Cuat. | 3 |
| 2° ciclo aprobado | 27 | Seminario de investigación | Anual | 5 |
| Total Horas / cátedra: | | | | 22 |

Título: “Técnico Superior en Administración de Seguros”

B.- Curso Superior en Comercialización de Seguros

1) Primer ciclo: Se pretende que el alumno culmine el primer ciclo teniendo:

- Una visión global del sistema asegurador
- Conocimientos en profundidad de la contabilidad y organización de una empresa de seguros, de forma tal que comprenda el contexto general en que está inserto
- Conocimientos de la génesis, historia y función social del seguro en la Argentina
- Comprensión de las bases jurídicas y económicas sobre las cuales se asienta el sistema asegurador
- Conocimientos básicos de aquellos aspectos de las matemáticas que son indispensables para el desarrollo de la contabilidad y administración del seguro
- Comprensión, a través del estudio de la historia económico-social argentina, de la realidad que lo circunda, a la vez que adhesión a los valores básicos de nuestra nacionalidad

Primer ciclo

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|-------------------------------------|----------|-----------------|
| | 1 | Matemática | Anual | 4 |
| | 2 | Contabilidad de Seguros | Anual | 4 |
| | 3 | Organización de empresas de seguros | Anual | 3 |
| | 4 | Principios de Economía | Anual | 3 |
| | 5 | Historia económico-social Argentina | Anual | 3 |
| | 6 | Introducción al Seguro | 1° Cuat. | 3 |
| 6 | 7 | Técnica y práctica del Seguro | 2° Cuat. | 3 |
| | 8 | Derecho civil | 1° Cuat. | 2 |
| 8 | 9 | Derecho comercial | 2° Cuat. | 2 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 22 |

Certificado: “Auxiliar Contable de Seguros”

2) Segundo ciclo: El alumno que culmine el segundo ciclo tendrá conocimientos específicos sobre:

- Elementos de matemática financiera y estadística aplicados a la especificidad de la operatoria aseguradora.
- Diferentes técnicas y sistemas de reaseguros
- Aspectos de la legislación que rigen específicamente la actividad del seguro y del reaseguro
- Estudio sobre las técnicas particulares a utilizarse en los siguientes rubros: automotores, incendio, vida y trabajo.
- La génesis y evolución de las instituciones políticas argentinas
- Conocimientos básicos de distintos métodos y técnicas de sistematización y utilización de la información aplicada a la comercialización del seguro
- Elementos y técnicas de comercialización que permita la utilización racional de los recursos disponibles en el área de comercialización de las empresas
- Conocimientos sobre la teoría, metodología y técnicas de la publicidad y promoción como elementos indispensables en la búsqueda de la consolidación del mercado de seguros

Segundo ciclo

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|---|----------|-----------------|
| 1 | 10 | Matemática financiera | Anual | 3 |
| 1 | 11 | Estadística | Anual | 3 |
| | 12 | Informática | Anual | 3 |
| | 13 | Publicidad y promoción | Anual | 3 |
| 4 | 14 | Principios de comercialización | Anual | 3 |
| | 15 | Historia de la instituciones argentinas | Anual | 3 |
| | 16 | Técnicas especiales I (automotores e incendios) | 1° Cuat. | 3 |
| | 17 | Técnicas especiales II (vida y trabajo) | 2° Cuat. | 3 |
| 6-7 | 18 | Reaseguros | 1° Cuat. | 3 |
| 8-9 | 19 | Legislación de seguros | 2° Cuat. | 3 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 24 |

Certificado: “Analista de Comercialización de Seguros”

3) Tercer ciclo: En este ciclo se pretende que el alumno se capacite en:

- Completar el conocimiento general y a la vez particularizado de cada una de las áreas de las empresas y entes de seguros
- Elementos básicos que se utilizan en el análisis actuarial
- Aspectos teóricos y prácticos sobre el manejo financiero de una empresa de seguros
- Completar el análisis de las distintas técnicas especiales correspondientes a los diferentes rubros del seguro, a la vez que asimilar los conocimientos necesarios para el mejoramiento de las ya existentes y la creación de nuevas tecnologías
- Elementos para la organización y dirección de un departamento de comercialización de seguros de una empresa.
- Conocimientos básicos de metodologías y técnicas para investigaciones sobre el comportamiento del mercado asegurador.
- Utilización de las relaciones públicas como elemento optimizador de las vinculaciones comerciales
- Conocimientos sobre las regularidades del comportamiento de los grupos sociales, analizando tanto a la comunidad nacional como a los equipos de trabajo de una empresa.

Para completar los requisitos necesarios para la aprobación del tercer ciclo, el alumno deberá realizar un trabajo de investigación original y creativo que implique la integración de una monografía de los conocimientos adquiridos a lo largo del curso

Tercer ciclo

Materias y horas de clase

| Correlativas | Código de Materias | Materias | Duración | Horas semanales |
|-------------------------------|--------------------|--|----------|-----------------|
| | 20 | Investigación de mercado | Anual | 3 |
| | 21 | Relaciones públicas | Anual | 2 |
| 14 | 22 | Producción de seguros | Anual | 3 |
| 4.10 | 23 | Análisis financiero | Anual | 3 |
| | 24 | Sociología | Anual | 3 |
| | 25 | Técnicas especiales III (marítimos y otros rubros) | 1° Cuat. | 3 |
| 1-10-11 | 26 | Análisis actuarial | 2° Cuat. | 3 |
| 2° ciclo aprobado | 27 | Seminario de investigación | Anual | 5 |
| <u>Total Horas / cátedra:</u> | | | | 22 |

Título: “Técnico Superior en Comercialización de Seguros”

BUENOS AIRES, 08 de Mayo de 2002.

VISTO el Artículo 32 del Decreto No. 1988/2000 (B.O. No. 1.067) y la Resolución No. 443-SeyC-94; y

CONSIDERANDO:

Que por el mencionado Decreto No. 1988/2000 – Anexo II es responsabilidad primaria de la Dirección General de Educación Superior dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires *programar, implementar y evaluar la política educativa de Educación Superior del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Que los servicios educativos nacionales transferidos a la jurisdicción municipal a partir del 01-01-94 por Acta Complementaria No. 4 mencionados en los Anexos I, II y III de la Resolución 443-SEyC-94 quedaron transitoriamente bajo la exclusiva responsabilidad de la entonces Secretaría de Educación y Cultura en virtud del Artículo 1º. de la mencionada Resolución 443-SeyC-94, hasta tanto se aprobara su estructura definitiva.

Que los Centros Educativos de Nivel Terciario (CENT) de la Ciudad de Buenos Aires, encargados de brindar información técnica terciaria no universitaria en sus distintas modalidades y especialidades, se encuentran en la actualidad bajo jurisdicción de la Dirección Área de Educación del Adulto y del Adolescente.

Que dada la amplitud y complejidad de los campos del conocimiento, de las habilidades y competencias profesionales que involucran tanto la Formación Docente como la Técnica en el Nivel de la Educación Superior, resulta conveniente reunirlos bajo una única estructura organizativa que articule con mayor coherencia las políticas y programas de ambos.

Que asimismo criterios de economía, eficiencia y unidad de gestión imponen centralizar la conducción de la totalidad de los servicios de Formación Superior Técnica en la Dirección General de Educación Superior, creada por Decreto 1988 del 07 de noviembre de 2000, junto con la planta de su respectiva Supervisión.

Que han tomado intervención de su competencia las Subsecretarías de Educación y de Coordinación de Recursos y Acción Comunitaria; la Dirección General de Planeamiento; Dirección General de Educación Superior; la Dirección General de Educación y la Dirección General de Coordinación Financiera y Contable.

Que la Dirección General de Coordinación Legal e Institucional ha tomado también la correspondiente intervención.

Por ello, y en uso de las facultades que le son propias de acuerdo con la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires;

EL SECRETARIO DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.: Dejar sin efecto el Artículo 3º. de la Resolución No. 443-SeyC-94.

ARTÍCULO 2º.: Transferir las Plantas Orgánicas Funcionales de los Centros Educativos de Nivel Terciario (CENT) con sus respectivas cargas presupuestarias, dependientes de la Dirección Área de Educación del Adulto y del Adolescente, a la Dirección General de Educación Superior; según lo detallado en el Anexo I que forma parte integrante de la presente Resolución.

ARTÍCULO 3º.: Transferir de la Planta Orgánica Funcional de la Supervisión de CENS y CENT código establecimiento 7621 CUE 0207621; y del CENT No. 17 código establecimiento 137 CUE 0200424; dependientes de la Dirección Área de Educación del Adulto y del Adolescente, a la Dirección General de Educación Superior; los cargos cuya denominación y tipo se consignan en el Anexo II de la presente Resolución, con sus respectivas cargas presupuestarias.

ARTÍCULO 4º.: Transferir al personal de Supervisores y de apoyo docente que prestan servicios en la Supervisión de Centros Educativos de Nivel Terciario (CENT), dependiente de la Dirección Área de Educación del Adulto y del Adolescente, a la Dirección General de Educación Superior con su correspondiente situación de revista, cargo, nivel y función

y carga presupuestaria; de acuerdo con lo detallado en el Anexo III que forma parte integrante de la presente Resolución.

ARTÍCULO 5°.: Transferir al personal administrativo que presta servicios en la Supervisión de Centros Educativos de Nivel Terciario (CENT), dependiente de la Dirección Área de Educación del Adulto y del Adolescente, a la Dirección General de Educación Superior con Su correspondiente situación de revista, cargo, nivel, función y carga presupuestaria; según lo detallado en el Anexo IV que forma parte integrante de la presente Resolución.

ARTÍCULO 6°.: Regístrese, comuníquese a las Subsecretarías de Educación y de Coordinación de Recursos y Acción Comunitaria y pase a la Dirección General de Educación, a la Dirección General de Educación Superior, a la Dirección de Área de Educación del Adulto y del Adolescente, a la Dirección General de Coordinación Financiera y Contable y a la Dirección Administrativa Docente para su conocimiento y demás efectos. Cumplido, archívese.

RESOLUCIÓN No. 803

Lic. DANIEL FILMUS
Secretario de Educación
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Dirección de Formación Técnica Superior⁷⁷

La Dirección de Formación Técnica Superior tiene a su cargo la gestión de las Tecnicaturas que se imparten en los Institutos de Formación Técnica Superior (IFTS).

Carreras terciarias con salida laboral

Tecnicaturas para estudiar en la Ciudad

Los Institutos de Formación Técnica Superior tienen como misión la formación de Técnicos Superiores con habilidades, competencias y capacidades de alto nivel adecuadas a las demandas sociales, a los avances científicos y tecnológicos y a los requerimientos productivos. Entre sus prioridades figura el uso de tecnologías de información y comunicación y el entrenamiento de sus recursos humanos. Estos institutos tienden a concentrarse en la educación operacional del mundo del trabajo.

Sus funciones son:

- Difundir y consolidar los avances en la construcción de saberes a través del desarrollo de acciones de extensión orientadas a la aplicación de innovaciones en distintos espacios educativos, sociales y productivos.
- Formar técnicos superiores capacitados para actuar profesionalmente y con responsabilidad social para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad más justa y solidaria.
- Impulsar acciones de cooperación, articulación e intercambio con otras instituciones de educación superior (convenios universitarios).

Más de 30 carreras en el Nivel Superior; única condición de ingreso: haber finalizado los estudios secundarios.

Diversidad de especialidades: comercio, administración, tecnología informática, turismo, enfermería, bibliotecología, turismo, seguros, ceremonial, producción de indumentaria, telecomunicaciones, etc.

Beneficios:

- Corta duración.
- Rápida inserción laboral.
- Gratuitas.
- Convenios con universidades públicas y privadas.
- Título oficial.

⁷⁷

En línea:

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion//docentes/superior/tecnicasuperior/index.php?menu_id=29968 lectura 30-08-2011

Cuadro 1. Carreras por entidad conveniente, fecha de convenio y jurisdicción según Número de CENT

| CENT N° | ENTIDAD CONVENIANTE | FECHA | JURISDICCIÓN | CARRERAS |
|----------------|--|--------------|-------------------------------------|---|
| 1 | Sindicato del Seguro de la R.A. | 30/12/1982 | Capital Federal | Administración de Seguros Comercialización de Seguros |
| 2 | Sindicato del Seguro de la R.A. | 30/12/1982 | Capital Federal | Administración de Seguros Comercialización de Seguros |
| 3 | Municipalidad de la Ciudad de Luján | 30/12/1982 | Buenos Aires | Análisis de Sistemas Administración Bancaria |
| 4 | Municipalidad de la Ciudad de Moreno | 30/12/1983 | Buenos Aires | Análisis de Sistemas Administración de Empresas |
| 5 | Asociación Bancaria – SEB | 30/12/1982 | Capital Federal | Análisis de Sistemas Análisis de Balances y Créditos y Auditoría Bancaria Comercio Internacional Informática Bancaria |
| 6 | Administración Nacional de Aduanas | 30/12/1982 | Capital Federal | Aduanero |
| 7 | Asociación Trabajadores del Estado | 30/12/1982 | Capital Federal | Administración Pública Administración de Servicios de Salud |
| 8 | Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación | 30/12/1982 | Capital Federal | Administración y Relaciones del Trabajo |
| 9 | Asociación de Personal de Organismos de Previsión Social | 30/12/1982 | Capital Federal | Seguridad Social |
| 10 | Ministerio de Salud y Acción Social | 02/05/1984 | Capital Federal | Análisis Clínicos |
| 11 | Gobierno del Territorio Nacional de la Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur | 28/09/1983 | Ushuaia | Administración de Empresas Administración Pública Informática Bancaria |
| 12 | Asociación Bancaria – SEB | 23/05/1983 | Mendoza Capital | Análisis de Balances y Créditos Comercio Internacional |
| 13 | Municipalidad de San Fernando del Valle de Catamarca | 29/05/1986 | San Fernando del Valle de Catamarca | Administración Pública con Orientación Municipal |
| 14 | Municipalidad de General Rodríguez | 26/09/1983 | Buenos Aires | Energía |
| 15 | Federación Sindicatos Unidos Petroleros del Estado | 26/09/1983 | Capital Federal | Administración de Empresas Públicas |
| 16 | Mutual de Cristiana Ayuda Familiar | 09/11/1983 | Rosario (Santa Fe) | Técnicas Digitales (?) |
| 17 | Municipalidad de Coronel Rosales Liga de Comercio de Punta Alta | 09/11/1983 | Buenos Aires | Administración de Empresas Organización Bancaria y Comercio Exterior Análisis de Sistemas |
| 18 | Servicios Eléctricos Sanjuaninos | 20/09/1985 | San Juan | Energía |
| 19 | Unión Docentes Argentinos | 16/11/1983 | Capital Federal | Administración Educativa |
| 21 | Asociación de Cooperativas y Desarrollo | 07/03/1986 | Rosario (Santa Fe) | Administración Bancaria |
| 24 | Unión Personal Civil de la Nación (UPCN) | 10/10/1987 | Capital Federal | Análisis de Sistemas Informáticos y Administrativos |

| | | | | |
|----|--|------------|-------------------------------|--|
| 25 | Unión Personal Civil de la Nación (UPCN) | 31/07/1987 | Capital Federal | Análisis de Sistemas Informáticos y Administrativos |
| 27 | Cámara de la Empresa de Goya (Corrientes) | 17/07/1987 | Goya (Corrientes) | Administración de Empresas |
| 28 | Sindicato del Seguro de la R.A. | 19/12/1991 | Rosario (Santa Fe) | Administración de Seguros Comercialización de Seguros |
| 29 | Asociación Bancaria (SEB) | 16/05/1986 | Santa Rosa (La Pampa) | Análisis de Balances y Créditos y Auditoría Bancaria |
| 30 | Asociación Bancaria (SEB) | 16/05/1986 | San Luis | Administración Bancaria Comercio Exterior Administración Pública |
| 31 | Sindicato de Educadores de Buenos Aires (SEDEBA) | 07/03/1989 | Capital Federal | Bibliotecología |
| 32 | Fundación Banco de Provincia de Neuquén | 25/04/1988 | Neuquén | Administración Bancaria |
| 33 | Asociación Mutual San Jorge & Cooperativa de Educadores Santiagueños | 17/07/1987 | Santiago del Estero | Administración de Mutuales y Cooperativas |
| 34 | Asociación Trabajadores del Estado (ATE) | 17/07/1987 | Santiago del Estero | Análisis de Sistemas |
| 35 | Municipalidad de Río Grande - Gobernación de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur | 03/03/1988 | Río Grande (Tierra del Fuego) | Administración de Empresas Administración Pública Administración Educativa |
| 36 | Asociación Personal Superior de SEGBA | 12/05/1989 | Capital Federal | Energía |
| 38 | Cooperativa Provincial para M. Cent No. 16 | 20/04/1989 | Rosario (Santa Fe) | Robótica Informática |
| 39 | Legislatura Provincial | 18/04/1991 | La Rioja | Administración Legislativa |
| 40 | Asociación Bancaria (SEB) | 08/09/0989 | Viedma (Río Negro) | Análisis de Balances y Créditos y Auditoría Bancaria |
| 41 | Asociación Bancaria (SEB) | 08/09/1989 | San Rafael (Mendoza) | Análisis de Balances y Créditos y Auditoría Bancaria |
| 44 | Federación Sindicatos Unidos Petroleros del Estado | 06/03/1990 | Catriel (Río Negro) | Administración de Empresas |
| 45 | Banco Provincia de Santa Fe | 23/04/1990 | Rosario (Santa Fe) | Comercio Exterior |
| 46 | Banco Provincia de La Rioja | 12/11/1990 | La Rioja | Administración Bancaria Comercio Exterior |
| 47 | Ministerio de Producción y Desarrollo | 01/03/1991 | La Rioja | Administración Pública |
| 48 | Argentina Televisora Color (ATC) | 26/04/1991 | Capital Federal | Audiovisuales Televisivos |
| 49 | Obras Sanitarias de la Nación (OSN) | 04/06/1991 | Capital Federal | Informática de la Empresa |
| 50 | Municipalidad de Maciá (Entre Ríos) | 18/04/1991 | Maciá (Entre Ríos) | Administración de Empresas |
| 51 | Asociación Bancaria (SEB) | 27/11/1991 | Resistencia (Chaco) | Administración Bancaria |
| 52 | Complejo Educativo Dr. Gurruchaga | 29/08/1991 | Rosario (Santa Fe) | Diseñador Paisajista |
| 53 | Cámara de Comercio Exterior | 23/04/1991 | Rosario (Santa Fe) | Aduanero |
| 54 | Municipalidad de Morteros (Córdoba) | 08/10/1991 | Morteros (Córdoba) | Administración de Empresas con orientación en Mutuales y |

| | | | | Cooperativas |
|----|---|-------------|-----------------------------|---|
| 57 | Instituto Provincial de Acción Cooperativa (IPAC) | 04/06/1991 | Santiago del Estero | Administración de Empresas con orientación en Mutuales y Cooperativas |
| 58 | Senado de la Nación | 11/09/1991 | Capital Federal | Administración Legislativa |
| 61 | Círculo de Suboficiales de la Policía Federal | 25/11/1991 | Capital Federal | Análisis de Sistemas |
| 67 | Municipalidad de Maciel | 07/10/1991 | Maciel (Santa Fe) | Administración de Empresas con orientación en Mutuales y Cooperativas |
| 68 | Sindicato Argentino de Obreros de Enseñanza Privada (SAOEP) | 01/12/1992 | Capital Federal | Administración Educativa |
| 70 | Municipalidad de Villa del Rosario (Córdoba) | NO FUNCIONÓ | Villa del Rosario (Córdoba) | Administración de Empresas |
| 71 | Federación Argentina de Empleados de Comercio (FAEC) | 01/08/1992 | Capital Federal | Administración Comercial |
| 72 | Federación Argentina de Empleados de Comercio (FAEC) | 13/04/1992 | San Miguel de Tucumán | Administración Comercial |
| 73 | Asociación Bancaria (SEB) | 04/05/1992 | San Miguel de Tucumán | Administración Pública |
| 74 | Asociación Trabajadores de la Salud (ATSA) | 15/06/1992 | San Miguel de Tucumán | Análisis Clínicos |
| 76 | Federación de Veteranos de Guerra de la República Argentina | S/D | Capital Federal | Administración de Empresas |
| 77 | Cámara de Diputados Provincial | NO FUNCIONÓ | Rosario (Santa Fe) | Administración Legislativa |
| 78 | Asociación Trabajadores de la Salud (ATSA) | NO FUNCIONÓ | San Juan | Administración de Empresas |
| 80 | Unión Obreros y Empleados Municipales (UOEM) | 01/08/1992 | Capital Federal | Administración Pública con Orientación Municipal |