

CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN DE ADULTOS¹ EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CORDOBA Y CATALUÑA

Autor/es: ACIN, Alicia

Institución de procedencia: Escuela de Ciencias de la Educación - Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Dirección electrónica: acinalicia@gmail.com

Eje temático: Modalidades Educativas: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Campo metodológico: investigación

Palabras clave: educación secundaria de adultos, concepciones, modelos, jóvenes, adultos

Resumen

La ponencia refiere a las concepciones de educación de adultos identificadas en Córdoba y en Cataluña a partir de una investigación acerca de la educación secundaria de adultos llevada a cabo en ambas regiones. Con base en un estudio cualitativo, los resultados obtenidos dan cuenta de concepciones relacionadas con la visión de la educación de adultos en el continente europeo y latinoamericano y de las tradiciones teóricas presentes en ambos contextos, generalmente presentadas como opuestas. Modelo escolar y social, educación remedial y compensadora o promotora, marginal o residual. Asimismo, se encontraron concepciones emergentes –degenerada o desvirtuada– que remiten a algo que ya no es lo que era antes, en relación con la presencia mayoritaria de

¹ Si bien en nuestro país y provincia la denominación actual es Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, a fin de unificar las diferentes formas de nominarla en los dos casos en estudio en la tesis me refiero a educación de adultos.

jóvenes en las instituciones educativas para adultos en la actualidad. Estas visiones acerca de los jóvenes resultan preocupantes en virtud del posicionamiento que genera en los docentes y en sus posibles repercusiones en cuanto a la hospitalidad que se ofrece a los estudiantes.

1. Introducción

En esta ponencia se presentan las concepciones predominantes de las que son portadores actores educativos que ocupan diferentes posiciones en el campo de la educación de adultos, en Córdoba y en Cataluña. Se elabora en base a una síntesis parcial de mi tesis doctoral, relativa a la educación secundaria de adultos en estas regiones.²

La pregunta que orientó la tesis es ¿Qué similitudes y diferencias presenta la educación secundaria de adultos en la provincia de Córdoba (Argentina) y en la comunidad autónoma de Cataluña (España), desagregada en otras de menor alcance. El objetivo general fue comparar la composición actual de la educación secundaria de adultos en ambas provincia y comunidad autónoma y los principales cambios ocurridos en la década de 2000.

En el objeto de estudio se delimitaron tres dimensiones de análisis – sociopolítica, organizativa y pedagógica–, estrechamente relacionadas entre sí. La dimensión sociopolítica refiere a las relaciones con el estado en términos jurídicos, políticos y administrativos (Sirvent, 1996). La dimensión organizativa se relaciona con la forma en que se estructuran los servicios, y con los recursos humanos, financieros y materiales que permiten el cumplimiento de su finalidad. En la dimensión pedagógica consideré, fundamentalmente, las concepciones de educación de adultos, cuya importancia radica en que subyacen a las anteriores y

²“La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)”, dirigida por la Dra. Ana María Ayuste González, realizada en la Universidad de Barcelona entre 2011 y 2013.

se traducen en aspectos políticos, organizativos, curriculares y en las prácticas de enseñanza.

La comunicación se estructura en torno a esta última dimensión. En primer término se exponen los referentes teórico-conceptuales, precisando el alcance de la educación secundaria de adultos en los dos casos; a continuación se presentan los aspectos metodológicos, seguidos de los principales resultados relacionados con esta dimensión; finaliza con una síntesis comparativa y reflexiones finales que interrogan acerca de las implicancias de las concepciones emergentes vinculadas con los jóvenes.

2. Referentes teórico-conceptuales

En sentido amplio, internacionalmente la educación de adultos (EA) comprende acciones educativas organizadas dentro y fuera de los sistemas educativos con diferentes grados de formalización, a cargo del Estado y otros agentes, desarrolladas en diferentes espacios educativos y en relación con distintos propósitos. De ese vasto campo, la tesis se circunscribe a la educación provista por el sistema educativo, educación escolar de adultos, según Brusilovsky (2006), que posibilita el ejercicio del derecho a la educación básica y el cumplimiento de la educación obligatoria a aquellas personas que no pudieron hacerlo en la edad formalmente establecida. Es lo que Rodríguez (2009) y Lancho (2005) consideran educación de adultos en sentido estricto, esto es, acciones educativas dirigidas a la población que no ha concluido sus estudios formales en la edad que la normativa estipula para ello.

La educación secundaria de adultos es parte de la educación básica y otorga títulos habilitantes para continuar estudios en el sistema educativo (Messina 2000). En Argentina y en Córdoba abarca la totalidad de la educación secundaria, situación que precede a la obligatoriedad establecida por la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) en 2006, y se vincula con la obligatoriedad social (Tenti Fanfani, 2003). En España y en Cataluña está constituida por el Graduado en Educación Secundaria (GES), equivalente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), etapa obligatoria y gratuita que completa la

educación básica, al final de la cual se obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Se corresponde con la educación secundaria superior y con la educación secundaria básica inferior, según la clasificación de UNESCO, en uno y otro caso.

El interés en abordar la educación secundaria reside en que ésta representa más del 70 % de la educación de adultos (Ferreyra, 2010; DINIECE, 2011), en ella se concentra la mayor demanda y presenta elevados niveles de matriculación así como de desgranamiento.

En América Latina se habla de educación de jóvenes y adultos, en alusión a la presencia mayoritaria de jóvenes en sus aulas (en Argentina y en Córdoba la población joven ronda el 70%). El cambio de nominación fue impulsado en las reuniones preparatoria de la V CONFINTEA por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales al proponer que “EDJA es un nombre más claro para designar un tipo de educación donde los jóvenes son la mayoría y un lugar desde donde se pueden generar nuevas oportunidades para el conjunto de las generaciones excluidas del sistema educativo regular” (OREALC-UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, 1989). Tal denominación fue incorporada en las leyes educativas de varios países en este continente.

En la dimensión pedagógica subrayo la importancia de lo que algunos autores españoles denominan modelos y yo prefiero llamar concepciones. Éstas son conjuntos de ideas e imágenes compartidas, tienen una génesis a la vez individual y social, funcionan como modelos explicativos y expresan una actividad de construcción mental de lo real que codifica, organiza y categoriza la información dentro de un sistema cognitivo global y coherente. Las concepciones anteriores filtran, seleccionan y elaboran la información recibida, y pueden ser limitadas, completadas o deformadas, lo que da como resultado nuevas concepciones (Giordan y De Vecchi, 1988). Su importancia radica en que subyacen a cualquier propuesta pedagógica y guardan relación con lo que

pensamos acerca de los estudiantes, el aprendizaje y la enseñanza, la función de la escuela, de los docentes y del conocimiento.

Medina (2002) remite a dos modelos –escolar y social– que surgen de relacionar la enseñanza y el aprendizaje, las coordenadas espacio-temporales, la concepción del educador, la concepción del educando, el currículo y la organización en cada uno. Este planteo es retomado por Formariz (2009), quien habla de dos modelos antagónicos de pensar la EA. Uno, centralizado, jerárquico, inespecífico y escolar, con eje en la función compensatoria, y otro, contextualizado y específico, basado en la flexibilidad, autonomía y participación, y orientado al desempeño de los sujetos en sus contextos. Asimismo, Pascual (2000: 94) se refiere a la “doble concepción de las prácticas de EA” fundamentadas en el escolarismo³ compensatorio o en una educación básica abierta a las relaciones e integración con la educación informal y no formal, en las que las necesidades personales y colectivas se valoran y reconocen institucionalmente.

En una producción anterior (Acin, 2010a) menciono dos concepciones o maneras de entender la EA: una, remedial, compasiva o misericordiosa en términos de Birgin (2007); se afinsa en la pobreza material y simbólica que contribuye a reproducir, y se asienta en compensar el déficit, en las carencias, en lo que no se logró en otro momento de la vida; la otra, emancipatoria, basada en el respeto, en la confianza, en el reconocimiento de las potencialidades de los estudiantes, en lo que sí saben y son capaces de hacer, bajo el supuesto de la autonomía y responsabilidad, y orientada hacia el futuro.

No obstante la importancia de esos dos grandes marcos, nuevas conceptualizaciones, entre ellas de Brusilovsky y Cabrera (2012) permiten ampliar el horizonte y conocer otras categorías que ayudan a captar matices en la vida cotidiana de las instituciones educativas, que escapan a esos límites y superan la dicotomía presente en las perspectivas anteriores.

³ Beltrán & Beltrán (1996) consideran al escolarismo como la reducción de las variadas iniciativas dirigidas a aumentar las oportunidades educativas de los adultos sólo a las que provee el sistema educativo bajo los formatos tradicionalmente adoptados para el resto de los niveles, especialmente los obligatorios.

Las orientaciones o pedagogías de la EA son categorías construidas a partir de investigaciones que ponen en relación la concepción de sujeto (estudiante y docente), de escuela, y el lugar atribuido al conocimiento en esa relación. Las autoras agrupan tales orientaciones en: a) críticas, centradas en la práctica crítica y en la puesta en circulación del conocimiento crítico; b) liberal clásica, referida a la puesta en circulación del conocimiento prescripto y c) conservadoras, centradas en la atención a la persona y en la moralización y el disciplinamiento.

Esas categorías se elaboraron bajo el supuesto del papel central que tienen las ideas sobre los estudiantes, particularmente los preconceptos y prejuicios. La categoría atributos asignados a los estudiantes es central ya que los atributos y los argumentos que se formulan para explicar el atraso o la interrupción de la escolaridad se relacionan con las funciones asignadas a la escuela y con las estrategias de enseñanza y retención que se priorizan. Así, concluyen que la representación de los estudiantes es la característica determinante en la práctica pedagógica ya que orienta decisiones sobre el tipo de escuela, de docente y de conocimiento necesario. Un aspecto central en las representaciones sobre los estudiantes es que los alumnos de las escuelas de adultos ya no son personas adultas. Refieren a la edad y señalan con preocupación lo que desata en las instituciones la presencia de los adolescentes y jóvenes y la necesidad de pensar formas de trabajo que no respondan a los modelos aprendidos por los profesores.

En la orientación *compromiso con la atención a la persona* los atributos asignados a los estudiantes se vinculan con su pertenencia social, mayoritariamente afectados por problemas económicos y sociales. Sus condiciones objetivas de vida definirían su subjetividad, caracterizada por la vulnerabilidad e infantilización, que desplazan hacia sus posibilidades para el aprendizaje. Se prioriza la permanencia de los estudiantes en la institución al aprendizaje, la escuela es reparadora de los daños actuales o pasados y se intenta atenuar tales efectos con prácticas compensatorias. Si bien se reconocen las trayectorias educativas que desembocaron en fracasos escolares, no se ofrecen condiciones que contribuyan a revertirlas. El objetivo central del trabajo

pedagógico es favorecer la permanencia de los alumnos en la escuela por la gratificación que encuentran en las relaciones personales y el énfasis recae en el logro del vínculo afectivo, no de enseñanza.

La orientación *compromiso con la moral y el disciplinamiento* considera a los alumnos personas que deben ser controladas o supervisadas en función de la asignación de atributos relacionados con la incivildad o la desviación de lo correcto. La misión de la escuela y los docentes es enseñar los valores esenciales de la cultura hegemónica a fin de integrarlos a la sociedad. La concepción moral sostenida se relaciona con el conservadurismo en tanto enfatiza la autoridad, otorga superioridad al sentido común y la experiencia de los docentes antes que al profesionalismo, el respeto a las tradiciones y rechazo a los cambios, y el escepticismo sobre las posibilidades de lograr igualdad. La relación que prima entre docentes y estudiantes es jerárquica y vertical, el docente es depositario del saber y de las versiones correctas de la cultura y la moral, a partir de la cual se descalifica a los alumnos, y el lugar asignado al contenido escolar es secundario, anteponiendo a ello la inculcación de valores.

La *orientación centrada en la práctica crítica* se inspira en la educación popular que articula prácticas pedagógicas y políticas. Se nombra a los estudiantes por su situación de clase –subalternización y sujetos políticos que pueden producir cambios en las relaciones de poder– y se habla de destitución aludiendo a un proceso de desapropiación que afecta las condiciones materiales y simbólicas de vida relacionadas con la exclusión. La repitencia, abandono y baja autoestima de los estudiantes se analizan en términos de procesos de producción de pobreza y de trayectorias escolares. La escuela es una organización social comprometida con la construcción de una forma de vida social basada en relaciones de cooperación, horizontalidad, igualdad de derechos, y con un modelo escolar autogestivo y autónomo. Se forma para el trabajo auto gestionado y la economía social, como parte de la construcción de un nuevo modelo de sociedad, y el poder es central para analizar las relaciones al interior de la escuela y con el contexto social y el Estado. El conocimiento se entiende como construcción social

y se problematiza, articulando el saber cotidiano con el académico, sin idealizar ninguno de ellos. La participación que se reclama de los estudiantes no exime al docente de su responsabilidad de generar condiciones para el aprendizaje.

En la *orientación para la puesta en circulación del conocimiento crítico*, igualmente, se concibe a los estudiantes como pertenecientes a las clases subalternas, con efectos de sometimiento y de organización y participación para resolver colectivamente problemas que los afectan. Las situaciones actuales se explican en términos de procesos que producen trayectorias educativas en las cuales la discontinuidad se atribuye a las relaciones sociales, a las condiciones objetivas de vida y a las características del sistema educativo. Se sostiene una visión optimista de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, aunque se reconocen obstáculos internalizados derivados del recorrido por el sistema educativo, así como trayectorias educativas difíciles producidas por aspectos de la cultura docente y de la organización institucional. La escuela ocupa un lugar importante y su función es la de desarrollar autonomía cognitiva, formación general que permita continuar estudios y preparación para la vida en democracia y para el desempeño laboral. La formación para el trabajo apunta a capacitar para enfrentar los obstáculos que plantea el mercado de trabajo, no para el ajuste a los conocimientos del mundo laboral. Existe preocupación por la estructura y procesos de conocimiento que se promueve para el análisis de la realidad que permitan cuestionar el dogmatismo; por ello, se enfatizan los contenidos del área socio-histórica que permitan a los estudiantes pensarse como sujetos sociales. Se reconoce la no neutralidad del currículo y se promueve la selección de contenidos que permitan vincular con problemas de la realidad e intereses de los estudiantes. Se procura articular el conocimiento académico con el cotidiano e importa la puesta en circulación de conceptos y referentes teóricos que pongan en tensión ese conocimiento. Las relaciones entre docentes y estudiantes están atravesadas por la tensión horizontalidad-diferenciación por la responsabilidad que le cabe al docente en la conducción del aprendizaje.

La *orientación centrada en la distribución del conocimiento escolar prescripto* se basa en la puesta en circulación del conocimiento escolar y privilegia la función de enseñanza de la escuela, formar al ciudadano y calificar la mano de obra, con matices según el énfasis otorgado a unas u otras funciones. Subyace el compromiso con la transmisión de conocimientos específicos y el logro de aprendizajes como parte del contrato escuela-estudiantes. También una idea de justicia distributiva resultante de considerar la educación como derecho y el sistema educativo como bien público y la responsabilidad del Estado en hacer efectivo el derecho a la educación, según los principios constitutivos de la escuela pública, esto es, transmisora de cultura y logro de homogeneización social. Se reconoce la heterogeneidad de los estudiantes, diferenciando entre adolescentes y jóvenes con relación a intereses, características cognitivas, de personalidad, experiencia y otros rasgos que inciden en el aprendizaje. No utilizan expresiones que estigmaticen a los estudiantes y se reconocen los obstáculos para la permanencia y el logro de mejores resultados académicos ocasionados por sus condiciones objetivas de vida. La función de la escuela es contribuir al logro de dos objetivos principales: de carácter propedéutico y con relación al trabajo, a través de la enseñanza, tarea central de la escuela. A raíz de la preocupación por la enseñanza, se diseñan estrategias para favorecer los aprendizajes. El referente central es el currículo prescripto que se modifica según los grupos y el mayor o menor énfasis en la formación para el trabajo, la continuidad de estudios y la formación ciudadana. Subyace una concepción del conocimiento objetivo cuya validez no se pone en duda y está rodeado de un manto de neutralidad. Existe preocupación por la 'utilidad' de los conocimientos con relación a la vida cotidiana de los estudiantes y se procura vincular el conocimiento académico con los saberes previos. La formación para el trabajo se orienta a preparar para el mundo laboral existente a fin de facilitar la empleabilidad. La función del docente es mediar entre los contenidos curriculares y los alumnos a fin de facilitar el aprendizaje disciplinar y el dominio de herramientas para el estudio.

3. Aspectos metodológicos

La tesis se inscribe en la tradición cualitativa de investigación, en la cual se estudia la realidad en su contexto, tal y como sucede, intentando extraer sentido o interpretar los fenómenos según los significados que tienen para las personas implicadas (Latorre et al, 2003). Desde esa premisa y en el marco de los debates actuales en investigación comparativa, se realizó un estudio de casos (Córdoba y Cataluña) al que se incorporaron elementos de la etnografía educativa (Rockwell, 2009) y se complementó con las fases de la investigación comparativa, seleccionando los aportes apropiados en función del objeto de estudio.

Se desarrollaron los siguientes procedimientos metodológicos: análisis de documentos normativos (leyes, resoluciones, decretos, acuerdos de gobierno) y documentos institucionales; entrevistas semi estructuradas a actores clave seleccionados en función de la posición institucional que ocupan; pequeño grupo de discusión integrado por docentes, directores y supervisores en ejercicio o que cumplieron funciones en otros momentos, que ofreció otra visión de los aspectos en estudio y enriqueció el análisis; observaciones institucionales y registro etnográfico en algunos centros educativos con la intención de conocer su funcionamiento cotidiano y las resignificaciones que los actores efectúan de la normativa y de los lineamientos políticos.

La organización de la variedad de información recabada, a los fines de facilitar la comparación, y la triangulación de fuentes constituyeron procedimientos clave al momento de análisis e interpretación.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Si bien la información de base correspondiente a esta dimensión es acotada, la elaboración de la información proporcionada por las entrevistas y la observación institucional es ilustrativa de las ideas de las que serían portadores los actores en este campo.

El proceso de análisis e interpretación permitió confirmar la existencia de concepciones ya conocidas, que circulan en ambos contextos, en sintonía con los planteamientos de los autores expuestos y de las distintas tradiciones teóricas.

Posibilitó, así mismo, construir categorías emergentes, que dan cuenta de visiones coincidentes relativas a los jóvenes, población que asiste mayoritariamente a los centros educativos para adultos en el nivel secundario.

En Córdoba gran parte de los entrevistados entiende a la EA, y a la educación general, como una responsabilidad del Estado y formando parte del sistema educativo, inscripción institucional que no es puesta en duda. Esa filiación no implica escolarización ya que se enfatizan los aprendizajes realizados en otros espacios sociales, el trabajo intersectorial con otras organizaciones y la importancia de una escuela menos académica y más democrática en cuanto a su organización y propuesta pedagógica.

Un grupo alude al carácter marginal y residual de la EA en tanto receptora de lo que el sistema educativo no incorpora, mantiene o expulsa, concepción bastante extendida entre los docentes, directores y otros agentes. Suele asociarse a la EA como redentora, a los docentes que se desempeñan en ella como los únicos capaces de recibir lo que otros desechan, y ubica a los estudiantes en un lugar de inferioridad y de carencias. Esta concepción se emparenta con la EA misericordiosa, en términos de Birgin (2007). En cambio, otros entrevistados, desde una perspectiva crítica, relacionan el carácter residual no sólo con las faltas o deficiencias del sistema educativo, si bien las reconocen y destacan, particularmente la falta de recursos materiales elementales; lo relacionan también con lo que ocurriría al interior de las instituciones educativas respecto del conocimiento que se promueve y circula, del predominio del buen trato es lo básico (Hernández, 2007) y menor exigencia académica que en la educación secundaria regular. Ante ello, contraponen la formación crítica como ciudadanos y trabajadores y mayor exigencia en los estudios, como signo de respeto a los estudiantes y a sí mismos.

En Cataluña predomina la visión de la EA como responsabilidad compartida entre el Estado y la sociedad civil y su inscripción en el sistema educativo es cuestionada a partir de de una visión más extendida en Europa en tal sentido y también de su propia experiencia. Entre 1988 y 2010 la EA dependió del

Departamento de Bienestar Social y Familia, período considerado por varios entrevistados como un momento de mayor construcción de especificidad, a diferencia de la homologación a la educación regular que habría implicado el retorno de las competencias al Departamento de Enseñanza.

Una parte de los entrevistados refiere a la concepción de segunda oportunidad, ya sea para aceptarla o criticarla, en este último caso, asimilada al modelo escolar. Frente a ella, se antepone una concepción de promoción social, ligada a movimientos sociales, abierta al trabajo interinstitucional y en red y enraizada en el entorno social. Presentan una fuerte dicotomía entre el modelo escolar y el social, este último definido por lo opuesto a escuela y a la posición de estudiante, al que llaman participante; aunque también se encontró el modelo social encarnado en una escuela, denominación que reivindican los entrevistados, diferenciando la institución escuela, del escolarismo.

En menor medida está presente la concepción asistencial o caritativa, en especial en el discurso de un entrevistado, quien la atribuye a las acciones educativas desarrolladas por el voluntariado, al que caracteriza como carente de formación pedagógica. A ella opone la función docente centrada en el respeto a los estudiantes y que promueve su responsabilización en el proceso de aprendizaje.

Una categoría emergente en uno y otro caso, que interesa compartir por sus repercusiones, es la concepción de EA *desvirtuada* o *degenerada*, expresiones que aluden al mismo fenómeno, esto es, a la incorporación de población joven. Según la RAE, desvirtuar es quitar la virtud, sustancia o vigor. Aplicada a la EA, lo virtuoso sería el adulto para quien fue pensada la EA, no así los jóvenes. En sentido similar, para la RAE degenerar es decaer, desdecir, no corresponder a su primera calidad o a su primitivo valor o estado; en este caso, el primitivo valor o estado es el que habría tenido en otro tiempo, cuando la población era adulta. Subyacería a estas expresiones una actitud de no aceptación y rechazo a los jóvenes, ligado a lo no genuino, a quien invade un

territorio que no le es propio y en el que no debería estar para dejar lugar a los auténticos destinatarios o merecedores de ese lugar.

Además de estas concepciones, relevadas fundamentalmente de las entrevistas y del pequeño grupo de discusión, en la reconstrucción efectuada de las organizaciones educativas en las que se realizaron observaciones se tornaron más visibles formas de trabajo que asumirían un carácter más institucional y se aproximan en parte a las orientaciones o pedagogías de la EA planteadas por Brusilovsky & Cabrera (2012).

En un CENMA prevalecería una orientación próxima al compromiso con la atención a la persona, no desvinculada de la preocupación por el conocimiento sino considerado su soporte. Esto se traduce en el clima organizacional cálido y familiar y en la preocupación por generar vínculos con los estudiantes que serían la condición de permanencia y generarían la posibilidad del trabajo con el conocimiento. Dan cuenta de ello iniciativas y experiencias desarrolladas por algunos docentes a través de elaboración de materiales o cartillas de estudio, realización de maquetas, organización de micro emprendimientos o tableros de práctica en las asignaturas a su cargo; ellas apuntan a relacionar teoría-práctica, interacción de dos o más docentes con contenidos transversales, etc. que expresan de esa preocupación pero el buen trato y, ligado a ello, la contención, serían condiciones básicas que sostienen el trabajo con el conocimiento.

En un centro en Cataluña el conjunto de los actores compartiría la orientación de la distribución del conocimiento escolar prescripto, misión principal de las organizaciones educativas. Ello se expresa en la dedicación de los profesores a la atención de los estudiantes, más allá de los matices –centrado en el conocimiento académico o combinado con otros elementos que ayudan a los alumnos a orientarse–, con apertura de algunos de sus miembros para atender otros aspectos igualmente importantes, tales como la socialización, la conformación de grupos entre los estudiantes o una mayor relación con las instituciones del contexto.

En dos organizaciones educativas situadas en Córdoba y en Cataluña es apreciable el compromiso con los sectores sociales en situación de vulnerabilidad y el valor atribuido al diálogo con otros, al trabajo interinstitucional y en red, afirmado en un ideario pedagógico y en un proyecto institucional que da sentido a la tarea del conjunto. Algo de la noción de militancia pedagógica a la que refiere Roitenburd (2005) en algunos centros de nivel secundario (CENS), en sus inicios en Argentina, parecería sostener el quehacer institucional o haberlo hecho a lo largo de su historia. En una de ellas se resalta la importancia del conocimiento y el acceso a la cultura como factor de integración social, mientras que en la otra predominaría el compromiso con el conocimiento crítico para la transformación de la realidad.

En ambos casos la concepción de EA como segunda oportunidad está presente aunque las connotaciones son diferentes en el contexto europeo y latinoamericano.

La mayoría de los autores españoles consultados, así como parte de los entrevistados en Cataluña, cuestionan la EA como segunda oportunidad en tanto la relacionan con un tiempo para estudiar y otro para trabajar, con una sobrevaloración de la formación académica, con la falta de confianza en las capacidades de aprendizaje de los sujetos adultos, con el carácter compensador, porque sitúa el problema en las personas y no en la sociedad y, en general, asimilan la EA que se desarrolla en el sistema educativo a escolarización. Asimismo, consideran que la expresión segunda oportunidad sería incorrecta en tanto para muchos sujetos se trata, en realidad, de una primera oportunidad que no tuvieron anteriormente.

Varios autores latinoamericanos, en cambio, se refieren a la EA como una segunda chance educativa (Sirvent, 1996) o segunda oportunidad (Sepúlveda, 2004), asociada más a reparar (Birgin, 2007) que a compensar y valoran esta posibilidad para quienes no la tuvieron o no la pudieron aprovechar plenamente en contextos de pobreza y desigualdad social. En tal sentido se manifiestan los entrevistados: la EA como una oportunidad valiosa en otro momento de sus vidas.

Messina (2000:432) sostiene que “la educación básica de adultos representa, para los sectores populares, una ‘segunda oportunidad’ de aprendizaje y un referente esperanzador frente a un entorno social signado por la inestabilidad y la carencia.” Asimismo, Sinisi et al (2010: 30) remarcan que, desde la perspectiva de los sujetos, “darse una segunda chance” supone una decisión que articula un sentido de vida futura ligada a la escuela; decisión en la que juegan experiencias pasadas y presentes, las condiciones materiales que atraviesan sus vidas y la pertinencia y cantidad de las ofertas educativas. Frigerio (2003) considera a la educación destinada a los adultos como un modo de salvar la deuda con la generación que nos antecede cuando sus condiciones de vida negaron la justicia, en el sentido de reparar o restituir, no de compensar.

En ambos casos surge también la concepción asistencial, caritativa o misericordiosa. Ante ella, se plantea una EA no escolarizante ni compasiva, sino justa y exigente –en tanto la exigencia es profundamente reparadora– a fin de generar condiciones pedagógicas que permitan una educación equivalente a quienes la realizan en un tiempo más prolongado (Birgin, 2007). Este aspecto, así como la promoción de los sujetos, está contenido en el modelo social de EA al que refieren los autores españoles, en oposición al modelo escolar.

Finalmente, se destaca la concepción emergente de EA *desvirtuada* o *degenerada*, relacionada con la incorporación de estudiantes cada vez más joven. Si bien alude a la población que no es retenida en el sistema educativo, el énfasis no es colocado en el funcionamiento del sistema educativo sino en los jóvenes, considerados intrusos o invasores de un territorio que no les pertenecería, desconociendo que la legislación habilita la incorporación a la EA a partir de los 18 años.

Le asignamos importancia a esta visión de los estudiantes ya que tiene profundas consecuencias en el vínculo educativo que los docentes establecen, en las expectativas que depositan en ellos y en las propuestas pedagógicas que elaboran.

En estas concepciones la responsabilidad por el estudio está depositada en los estudiantes, sin que los docentes se cuestionen acerca de las condiciones y las formas en que son recibidos los jóvenes y con qué propuestas de trabajo desde su función docente. Con frecuencia, el posicionamiento de docentes y directivos refuerza las conductas o actitudes infantiles y la falta de compromiso que se les atribuye, en lugar de proponer otras reglas de juego que contribuyan a ubicarlos en otra posición.

Por el contrario, Brunel (2008) sostiene la necesidad de re significar el lugar simbólico de estos alumnos, superar el rótulo de fracasados que la comunidad escolar les impone y restituirlos en su posición de sujetos en el proceso educativo. Un posicionamiento institucional en tal sentido sería importante a fin de complementar los esfuerzos importantes que se están realizando a fin de garantizar el derecho a la educación.

5. Bibliografía

Acin, A. (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. Tesis Doctoral para optar al Título de Doctora en Educación. Disponible en el repositorio TDX de la UB. URL: <http://hdl.handle.net/10803/134726>.

Acin, A. (2010a, abril). *Educación de jóvenes y adultos: una cuestión de derechos, reparación histórica y perspectivas a futuro*. Conferencia de apertura del Seminario-Taller "Formación docente y asistencia técnica en torno a la problemática de la educación de jóvenes y adultos". Tierra del Fuego, Argentina.

Beltrán, F. & Beltrán, J. (1996). *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Valencia: Universidad de Valencia.

Birgin, A. (2007). *La diversidad de los sujetos: retos para los procesos educativos*. Ponencia presentada en reunión de equipos técnicos de educación de adultos.

Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Equidad y Calidad.

Brunel, C. (2008). *Jovens cada veis mais joveis na educaçao de jovens e adultos*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. México: CREFAL. Recuperado el 26-7-2012 en http://www.crefal.edu.mx/crefal2013/index.php?option=com_content&view=article&id=770&Itemid=210&nvista

Giordan, A.; de Vecchi, G. (1988). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada editoras.

Ferreira, H. (2010, septiembre). *Educación permanente de personas jóvenes y adultas en Argentina. Sistematización y producción de información cuantitativa*. Ponencia presentada en el 3° Congreso de Educadores de Adultos Escuela Nocturna 715. San Francisco, Córdoba, Argentina.

Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. México: CREFAL (Colección Cátedra Torres Bodet, 7).

Formariz, A. (coord.) (2009). *La formación básica de personas adultas: imaginario social, aproximación teórica, organización democrática*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.

Hernández, G. (2007). *Políticas educativas para la población en estado de pobreza*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

Lancho, J. (2005). *La educación de adultos en la España autonómica*. Madrid: UNED.

Latorre, A.; del Rincón, D.; Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Medina, O. (2002). Modelos de educación de adultos: Introducción a una teoría social sobre la educación de las personas adultas. En Florentino Sanz *La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro* (pp. 101-143). Madrid: UNED.

Messina, G. (2000). La educación básica de adultos: una reflexión necesaria. En Jaime Calderón (coord.) *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp. 431-450). México: Plaza y Valdez Editores.

Pascual, A. (2000). *Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas*. Barcelona: Octaedro.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez, L. (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y El Caribe. *EFORA. Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos*. Vol. 3, núm. 1, 64-82. Recuperado el 10 de marzo de 2012 en http://www.usal.es/efora/efora_03/n3_01_guereña.Pdf

Roitenburd, S.; Foglino, A. M. y Abratte, J. P. (2005). *Los centros educativos de nivel secundario de la DINEA: Pasado y presente de experiencias pedagógicas alternativas para alumnos adultos*. Córdoba: Editorial Brujas.

Sepúlveda, L. (2004). Volver a intentarlo: proyecto educativo-laboral de jóvenes adultos sociales. *Última década*, núm. 21. CIDPA, 51-79.

Sirvent, M. T. (1996b). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, AñoV, 9, 65-72.

Tenti Fanfani, E. (2003). *La educación media en Argentina: desafíos de la universalización*. Buenos Aires: IIPE-Educación media para todos.

Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206. BO núm. 31.062 del 28-12-2006 (2006).

Cataluña. Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. BOE núm. 189, de 6-8-2009, p. 67041 (2009).

Córdoba. Ley de Educación Provincial 9870, de 15 de diciembre de 2010.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, 4-5-2006.

Ministerio de Educación de la República Argentina URL: www.me.gov.ar/diniece

UNESCO-OREALC-CEAAL-CREFAL-INEA (1989): Estrategia regional de seguimiento a CONFINTEA V. Reuniones subregionales de Montevideo (MERCOSUR y Chile), Cochabamba (área andina) y Pátzcuaro (México, América central y Caribe latina). Comp.: Graciela Messina. Documento final. Santiago de Chile.