

TENDENCIAS EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ADULTOS EN CÓRDOBA (ARGENTINA) Y EN CATALUÑA (ESPAÑA) EN LA DÉCADA DE 2000¹

Alicia Beatriz Acin – Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

RESUMEN

A partir de un estudio comparativo, el artículo se centra en las políticas de educación secundaria de adultos llevadas a cabo en Córdoba (Argentina) y en Cataluña (España) en la década de 2000, a raíz de la importancia atribuida a los conocimientos del nivel secundario y su titulación en la sociedad actual. Con base en el análisis de las decisiones adoptadas, las acciones realizadas, la dependencia administrativa y los actores intra y extra estatales intervinientes en el proceso de formación e implementación de las políticas educativas para este sector, consideradas interrelacionadamente, se identifican tendencias comunes y diferentes en los casos analizados. Extensión de la cobertura a nuevos grupos, organización o reorganización enmarcada en el sistema educativo, legitimación ante el sistema educativo y la sociedad y reconocimiento y validación de saberes y aprendizajes realizados en otros espacios expresan las orientaciones comunes de las principales decisiones adoptadas con relación a la educación de adultos en ambos casos. Búsqueda de especificidad y homologación al sistema educativo dan cuenta de los procesos inversos ocurridos en Córdoba y en Cataluña, en el período analizado.

PALAVRAS CLAVE

Educación Secundaria de Adultos; Políticas Educativas; Orientaciones Comunes; Especificidad; Homologación.

POLICY TENDENCIES FOR ADULT SECONDARY EDUCATION IN CORDOBA (ARGENTINA) AND CATALUÑA (SPAIN) IN THE DECADE OF 2000

ABSTRACT

From a comparative study, the paper focuses on policies for secondary adult education held in Cordoba (Argentina) and Catalonia (Spain) in the decade of 2000, following the emphasis on the knowledge that the secondary level of education offers and the degree awarded in today's society. Based on the analysis of decisions, actions taken, intra and extra state actors involved in the formation and implementation of educational policies for this sector, and the administrative unit in charge of education for adults, considered inter related, categories that reveal common and different tendencies in the analyzed cases are built. Extending coverage to new groups, organization or reorganization framed in the education system, legitimation of education for adults to society and the educative system and recognition and validation of knowledge and learning achieved in other areas express the guidelines of the major decisions regarding the adult education in both cases. Search for specificity and homologation to the educational system express the reverse processes occurring in Cordoba and in Catalonia in the analyzed period.

KEYWORDS

Secondary adult education; Educational policies; Common tendencies; Specificity; Homologation.

¹ Una versión preliminar de este artículo se encuentra en la ponencia ¿Tendencias inversas en las políticas de educación secundaria de adultos en Córdoba (Argentina) y Barcelona (España) en la década de 2000?, presentada en el VI Seminario Luso-brasileiro “Educação de Jovens e adultos: das políticas às lógicas de ação”, realizado en el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa, entre el 12 y el 13 de septiembre de 2013.

INTRODUCCIÓN

La educación secundaria de adultos y su alcance se relaciona con la estructura del sistema educativo y qué comprende la educación secundaria en los países y regiones de referencia. 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. 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 del sistema educativo que completa la educación básica al final de la cual se obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, según la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE)².

El interés en este sector de la educación radica en la importancia que se le atribuye a los estudios secundarios para una participación social y política activa y crítica en la sociedad contemporánea, así como para la inserción en el mundo del trabajo (Sirvent, 1996b), “el nuevo piso de la obligatoriedad social”, en palabras de Tenti Fanfani (2007, p. 61).

Relacionado con lo anterior y con la extensión de la obligatoriedad escolar al nivel secundario según la Ley de Educación Nacional 26.206/2006, en Argentina, este tramo educativo ha sido objeto de especial atención en tanto plantea nuevos desafíos en términos de políticas educativas democratizadoras (Sinisi y Montesinos, 2010) al sistema educativo, incluida la educación de adultos. En Cataluña este tema merece atención ya que sólo 3 de cada 10 adultos tienen estudios equivalentes a EGB, ESO o Formación Profesional de 1º grado (AAVV, 2006). Es reconocida la pérdida de población escolar en edad de cursar la educación básica obligatoria en años anteriores a raíz de la atracción que ejercía el mercado sobre los jóvenes (Prats, 2013).

Este artículo presenta las principales tendencias identificadas con relación a las políticas de educación secundaria de adultos (en adelante EA) llevadas a cabo en Córdoba y en Cataluña en la década de 2000³, a partir de orientaciones comunes y diferentes, resultantes de algunos hallazgos de mi tesis doctoral⁴. A fin de organizar la

2 Según la clasificación de UNESCO, en Córdoba equivaldría a la educación secundaria superior y en Cataluña a la educación secundaria básica inferior.

3 Me refiero a la década de 2000 sin circunscribirme exactamente a los diez años que comprende ya que algunas acciones le preceden y otras se concretaron cuando la década había finalizado pero su gestación tuvo lugar en esos años.

4 Se trata de “La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)” que continuó una investigación desarrollada en Córdoba en el período 2010-2011. La tesis doctoral se realizó en la Universidad de Barcelona, bajo la dirección de la Dra. Ana Ayuste, entre 2011 y 2013.

presentación se plantean referentes conceptuales relativos a la educación de adultos y a las políticas estatales para ese sector, las principales decisiones y acciones desarrolladas por las unidades de gobierno encargadas de la EA en ambos casos así como los actores que participan, y las consideraciones finales.

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y POLÍTICAS ESTATALES

La educación secundaria de adultos es parte de la educación básica que provee el sistema educativo, educación escolar de adultos según Brusilovsky (2006) y EA en sentido estricto (Lancho, 2005), comprendida en la definición adoptada por UNESCO. Se orienta a posibilitar el ejercicio del derecho a la educación básica y cumplimentar la educación obligatoria a las personas que no pudieron hacerlo en la edad formalmente establecida (Rodríguez, 2009) y otorga títulos habilitantes para continuar estudios en el sistema educativo (MESSINA, 2000). Su denominación varía en Argentina y en España⁵.

En ambos contextos diversos autores relacionan la EA con la desigualdad social, educativa y cultural. Rodríguez (1993) y Brusilovsky (2006) acentúan el sector social que se convierte en destinatario de la EA, derivado de su relación con la pobreza material y simbólica, predominantemente la que no ha tenido acceso o no ha sido retenida en sus procesos de escolarización inicial. En el marco de la sociedad de la información caracterizada por Castells (1997), de los efectos de polarización social que ella genera y del riesgo de que las personas que no cuenten con cualificación informacional suficiente o que carezcan de las capacidades que esta situación económica exige queden excluidas del mercado laboral o devaluadas como trabajadoras, Ayuste et al (2002) remarcan el papel que la EA puede jugar en la contribución a la democratización de la sociedad evitando que se acentúen los rasgos de exclusión.

Se trabajó con dos casos (Córdoba y Cataluña) y la comparación se basó en análisis documental, entrevistas semi estructuradas a actores clave, grupo de discusión y observación en algunos centros educativos para adultos.

5 La educación de jóvenes y adultos es una de las ocho modalidades que integran el sistema educativo en Córdoba, comprendida en la Ley Provincial de Educación 9870/10, modalidad que recibe el calificativo de permanente en la Ley de Educación Nacional 26.206/2006. Su finalidad es garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la ley a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. En Cataluña, está contemplada en la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación; se denomina Educación de Adultos e incluye los siguientes ámbitos: a) Educación general y acceso al sistema educativo: competencias básicas, enseñanzas obligatorias y preparación para el acceso a las distintas etapas del sistema educativo; b) Educación para adquirir competencias transprofesionales: formación en tecnologías de la información, en centros ordinarios y en unidades educativas de los establecimientos penitenciarios; c) Educación para la cohesión y la participación social: acogida formativa a inmigrantes adultos; iniciación a las lenguas oficiales y a una lengua extranjera; introducción a las tecnologías de la información y comunicación; capacitación en el uso de estrategias para la adquisición de las competencias básicas.

En tanto parte de las acciones desplegadas por el Estado, la EA se incluye en y está condicionada por las políticas educativas u otras políticas estatales intersectoriales, involucran a diferentes actores y le imprimen distintos significados y direcciones. Estas son entendidas como el conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado –en base a su capacidad legítima de imposición– en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores con recursos variables de poder que ocupan posiciones estratégicas frente al Estado (OZLAK, 1984).

Si bien en el contexto de la globalización el Estado-nación parecería haber mermado su autonomía y capacidad de decisión y aumentado su dependencia de fuerzas supranacionales que condicionan los cursos de acción a través de sus directrices y guiones comunes, (Dale, 2001) señala el poder que continúa teniendo en tanto genera las condiciones legales y técnicas para que las empresas transnacionales operen en un determinado territorio, bajo la forma de Estado competitivo. Desde la perspectiva de Antunes (2008), el Estado también continúa siendo un agente esencial en la formación de políticas. Esta cualidad se manifiesta en sus formas de intervención, en sus acciones de mediación, en su posición en el contexto mundial, derivada de las relaciones sociales, políticas e institucionales que intervienen en los contextos nacionales e imprimen distintas formas a esos guiones al contextualizarse en las contingencias nacionales.

Las políticas educativas tratan de las acciones del Estado con relación a los discursos y prácticas educativas y es el modo a través del cual éste resuelve la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos. Ball, citado en Miranda (2009) se refiere al proceso de producción de la política educativa en tres contextos fundamentales: de influencia, de producción del texto político y de la práctica. Asimismo, diferencia entre efectos de primer y segundo orden de las políticas. Los primeros son cambios en la práctica o estructura que se evidencian en aspectos específicos o generales del sistema en tanto los segundos son cambios en los patrones de acceso social, oportunidades y justicia social.

Con relación a los adultos, en sus distintas expresiones, implican la distribución de los bienes educativos a quienes no los han conseguido anteriormente o necesitan seguir apropiándose los (LOZA, 1997). Según este autor, inmersos en una sociedad de la información en la que el conocimiento juega un papel central en tanto factor de

poder, el principal bien a distribuir es el capital simbólico o capital de conocimiento. Las políticas educativas dirigidas a los adultos incluyen la legitimación de los saberes producidos fuera de esas esferas, cuestión de importancia en este campo donde se están desarrollando estrategias y acciones para el reconocimiento y validación de los saberes adquiridos en la experiencia social y laboral, aunque con una inspiración diferente. Del reconocimiento a lo que los sujetos son capaces de hacer en su contexto y a su autoafirmación desde una perspectiva humanista, ha cobrado relevancia como estrategia de competitividad de los países y de los propios individuos (CANÁRIO, 2006a; CAVACO, 2009).

Entre los discursos de los organismos internacionales con influencia en este campo cobran relevancia los de UNESCO a través de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA) y el Consejo de Europa en el contexto europeo. En este último, se destaca la Estrategia de Lisboa cuyos lineamientos están presentes en las políticas de los países miembros. Entre ellos, impulsa la definición por parte de los Estados de un conjunto de procedimientos que favorezcan la construcción de un espacio europeo de educación basado en competencias básicas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, lenguas extranjeras, cultura tecnológica, espíritu empresarial y aptitudes sociales (GUIMARÃES, 2011). Esta autora destaca la creciente influencia de organismos internacionales en los niveles mega y macro según las agendas globalmente estructuradas que generan la emergencia de una tendencia cada vez más marcada hacia la educación y formación para la competitividad en las políticas públicas de educación de adultos recientes en Portugal. Sin embargo esa política es apropiada en el nivel local a partir de finalidades propias de las organizaciones de desarrollo local, en una reconfiguración que tiene un carácter estratégico.

La dependencia administrativa de la EA es un punto importante a considerar ya que es revelador de otras problemáticas. En Argentina dicha filiación se ha evidenciado en la existencia de unidades de gobierno encargadas de la EA o en la subsunción en las Direcciones de Nivel Primario o Secundario de los Ministerios de Educación, respectivamente. Tal ubicación puede relacionarse con intenciones de dotarla de cierta especificidad o, por el contrario, de homologarla al sistema educativo (LORENZATTI, 2003; ACIN, 2003). En este país no se pone en duda la inscripción de la EA en el Ministerio de Educación, al entender que se trata de una actividad eminentemente

educativa, aunque se resalta la importancia de la intersectorialidad. En España, en cambio, esa inscripción es cuestionada por distintos autores (Flecha, 1990; Formariz, 2009) sobre la base de la comparación de la EA con países europeos y de otros continentes en los que existe una variedad de situaciones disímiles, y de la experiencia de Cataluña donde durante varios años la EA dependió del Ministerio de Bienestar Social y Familia⁶.

TENDENCIAS COMUNES Y DIFERENTES EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ADULTOS EN CÓRDOBA Y EN CATALUÑA

Para el análisis de las políticas de EA se consideran las siguientes subdimensiones: decisiones adoptadas, acciones realizadas y omisiones; dependencia administrativa de la EA y actores intervinientes. Esas subdimensiones se trabajan de manera interrelacionada ya que las tres últimas, en última instancia, están presentes en las acciones llevadas a cabo.

La construcción de categorías – agrupadas en orientaciones comunes y diferentes – permite comprender las principales realizaciones en las políticas de EA desarrolladas en el período en estudio en ambos casos, anteriormente percibidas como opuestas. Las categorías **extensión de la cobertura a nuevos grupos, organización o reorganización de la EA enmarcada en el sistema educativo, legitimación de la EA ante el sistema educativo y la sociedad y reconocimiento y validación de saberes y aprendizajes realizados en otros espacios** revelan orientaciones comunes en ambos casos. Por otra parte, **búsqueda de especificidad de la EA y homologación de la EA al sistema educativo** expresan los procesos ocurridos en Córdoba y en Cataluña y sus diferencias, respectivamente.

A continuación se detallan las decisiones adoptadas y las acciones realizadas

⁶ En efecto, en el contexto internacional esa dependencia no es uniforme. En 1982 un estudio de UNESCO agrupaba los países en tres tipos según las estructuras y formas de organización de la EA, entre los cuales sólo los del grupo 1 se caracterizaba por la existencia de una dirección u organismo especializado a cargo de la educación de adultos en el Ministerio de Educación, que contaba con mayor o menor autonomía y capacidad de iniciativa según los países.

por las unidades gubernamentales encargadas de la EA, como así también la orientación de dichas acciones a partir de las cuales se construyen tales categorías⁷.

Principales decisiones adoptadas con relación a la educación secundaria de adultos⁸		
Orientación de las acciones	Acciones realizadas en Córdoba	Acciones realizadas en Cataluña
Extensión de la cobertura a nuevos colectivos	Ampliación de la educación secundaria mediante el Programa de Educación a Distancia y la creación de anexos en zonas periféricas; Creación de anexos en establecimientos penitenciarios e instituciones correccionales para jóvenes en conflicto con la ley; Plan FinEs, Jóvenes con Más y Mejor Trabajo; Extensión de planes o programas para el nivel secundario de adolescentes a la EPJA o a contextos de encierro.	Ampliación del GES a distancia a través del Instituto Abierto de Cataluña (IOC) ⁹ ; Creación de centros de formación de adultos en establecimientos penitenciarios; Plan de Cualificación Profesional Inicial; Oferta de aprendizaje de las lenguas oficiales para inmigrantes y aprendizaje de lenguas extranjeras y de manejo de nuevas tecnologías, de GES y de preparación para las pruebas de acceso.
Organización o reorganización de la educación de adultos enmarcada en el sistema educativo	Dependencia de docentes de anexos ubicados en establecimientos penitenciarios del Ministerio de Educación; Desanexación y creación de centros y re categorización de CENMA en escuelas de primera categoría; Nuclearización de centros de primaria en escuelas primarias de adultos.	Dependencia de docentes de CFA ubicados en establecimientos penitenciarios del Departamento de Educación/Enseñanza; Conversión de aulas en centros; Capacitación docente como a otros docentes del sistema educativo.
Legitimación de la EA ante la sociedad y el sistema educativo	Realización del primer concurso de inspectores para la modalidad; Designación de docentes según lista de orden de mérito (LOM).	Selección por concurso de méritos de cargos de dirección.
Reconocimiento y validación de saberes y aprendizajes realizados en otros espacios	Diseño de módulos para certificaciones cruzadas; Experiencias piloto de acreditación de saberes.	Programa Qualificat; Acreditación de competencias básicas

⁷ Es necesario aclarar que ellas no son excluyentes entre sí y muchas de las acciones pueden ser incorporadas en más de una. El agrupamiento del modo como se presentan obedece a que darían cuenta en mayor medida de los aspectos que interesa subrayar.

⁸ Algunas de esas acciones no son exclusivas de la educación secundaria sino que abarcan al conjunto de la educación de adultos.

⁹ La sigla corresponde a esta institución en Catalán.

Tendencia a la construcción de la especificidad de la educación de adultos	Reunificación de la EA, creación de unidades estatales específicas y Coordinación de ECE; Diseño de curriculum específico; Asignación de cargos para inspectores de la modalidad; Proyectos de formación docente específicos a gran escala.	
Tendencia a la homologación a la educación regular		Dependencia de la EA de la Dirección General de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato; Diseños curriculares iguales a los de la educación secundaria para adolescentes; Inspectores únicos para todo el sistema educativo; Designación de docentes según listado único.

La categoría extensión de la cobertura a nuevos colectivos, sea como producto de un esfuerzo orientado a tal fin o como efecto de otras decisiones, se manifiesta en acciones de creación, en un caso, y de reorganización, en el otro, de la oferta a distancia; asimismo, en la creación de centros o anexos en establecimientos penitenciarios; en programas específicos destinados a los jóvenes, y en la amplia y variada oferta de EA en Cataluña que contempla a los inmigrantes.

En la categoría organización o reorganización de la EA enmarcada en el sistema educativo se incorporan un conjunto de medidas relativas a la dependencia de los docentes y de los establecimientos. Ellas reafirman la pertenencia y adscripción al sistema educativo, más allá de cómo surgieron y su encuadramiento anterior. Se relacionan fundamentalmente con la re categorización administrativa de los centros y aulas, con la carrera docente y con los docentes y centros de EA en los establecimientos penitenciarios. Asimismo, este último aspecto repercute en el comienzo o institucionalización de la educación secundaria de adultos para las personas privadas de libertad, que estaba circunscripta a la educación primaria.

Las acciones incluidas en la categoría legitimación de la EA ante la sociedad y el sistema educativo son básicamente el acceso a los cargos de inspectores y de directores por concurso, en uno y otro caso, y la designación de los docentes a través del listado de orden de mérito (LOM) en Córdoba. Estas son formas legitimadas social y

administrativamente para el acceso a los cargos, que anteriormente se cubrían mediante otros procedimientos.

En la categoría reconocimiento y validación de saberes y aprendizajes realizados en otros espacios se incluyen las iniciativas que se están llevando a cabo en los dos casos analizados a fin de reconocer y certificar dichos aprendizajes; estas experiencias son incipientes en Córdoba y cuentan con mayor nivel de desarrollo en Cataluña.

La categoría tendencia a la construcción de la especificidad de la EA agrupa disposiciones políticas, administrativas y pedagógicas que expresarían esa intención en Córdoba. Tales medidas parten de la reunificación administrativa de la EA en los inicios de la década de 2000 en una unidad estatal, la creación de unidades de gobierno específicas que alcanzaron el rango de Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos¹⁰ y la creación de la Coordinación de Educación en Contexto de Encierro a fin de trabajar lo concerniente a la educación en esos contextos. Estas acciones se acompañan de la asignación de cargos para inspectores de la modalidad, de la elaboración de diseños curriculares de educación primaria y secundaria específicos y de la implementación de dos proyectos de formación docente a gran escala. La presencia de agentes con trayectoria e historia de trabajo en este campo de la educación en cargos de conducción política de las unidades gubernamentales encargadas de la EA en el gobierno provincial y nacional y del mismo Ministerio de Educación de la nación explicaría en parte la intención de otorgar mayor especificidad a la EA.

Por el contrario, en la categoría tendencia a la homologación a la educación regular se incluyen las siguientes acciones que, relacionadas entre sí, evidenciarían esa orientación en Cataluña. Ellas son: la dependencia de la EA de la Dirección General de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, el diseño curricular del GES, los inspectores comunes al resto del sistema educativo y la designación de docentes según listado único, a diferencia del listado específico vigente anteriormente. En Cataluña, en 2004, se decide el retorno de las competencias en EA al Departamento de Educación después de que en 1993 se transfirieran al Departamento de Bienestar Social y Familia, situación que es percibida por algunos docentes como retroceso con relación a la ubicación de la EA en otros países europeos y a algunos logros alcanzados durante ese tiempo.

10 Con la salvedad de que en esas decisiones pueden confluir más de una finalidad.

En cuanto a los actores intervinientes, además del Estado provincial en Córdoba y de la Generalitat en Cataluña a través de las unidades encargadas de EA y de las que tienen a su cargo justicia, trabajo u otras cuando se trata de programas o planes intergubernamentales, en el período analizado intervienen el Estado nacional, los organismos internacionales, las municipalidades, y los sindicatos docentes, con diferente nivel de participación o injerencia en cada caso.

En Córdoba cobra relevancia el Estado nacional a través de las Direcciones y Coordinaciones específicas, de otros proyectos del Ministerio de Educación que se extienden a la EA y del Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social, en la implementación de políticas intersectoriales. El Estado nacional es impulsor de numerosas iniciativas en las que el Estado provincial participa vehiculizándolas e imprimiéndole sus propios rasgos y prioridades. Esa fuerte presencia del Estado nacional implicaría lineamientos, apoyo, aval y financiamiento, como así también control. En Cataluña, la injerencia estatal es menor a raíz del estado de las autonomías, aunque la comunidad autónoma no se aparta de sus principales directrices. En este caso es más notoria la influencia del Consejo de Europa, productor de lineamientos para el conjunto de los países miembros, muchos de los cuales se incorporaron a la normativa. La influencia de la Unión Europea es menor en Córdoba, visualizándose en algunos proyectos financiados por esa organización¹¹.

En Cataluña, además de la Generalitat, se destacan los ayuntamientos, muchos de los cuales son titulares de los centros y aulas o proveen las instalaciones para que éstos funcionen. En el territorio español la tradición de EA ligada al territorio y a las iniciativas municipales es mayor, de manera que al año 2005 en Cataluña casi la mitad de las escuelas de adultos públicas habrían sido municipales (FORMARIZ, 2009). A diferencia, en Córdoba los gobiernos municipales intervienen fundamentalmente en la solicitud de servicios y en la provisión de espacios de funcionamiento o algún otro recurso puntual, del mismo modo que otros organismos estatales provinciales respecto de la educación presencial y a distancia y, excepcionalmente, asumen un compromiso mayor.

11 Al respecto, es necesario diferenciar entre recibir influencia por la diseminación de lineamientos a nivel mundial o financiamientos puntuales que ser un estado miembro de la Unión Europea cuyos estándares respecto de distintos tópicos se imponen para sus integrantes, como plantea Novoa (2010).

En ambos casos los sindicatos docentes habrían jugado un papel clave a través de la firma de convenios o acuerdos cuya incidencia no sólo se advierte en aspectos relativos a las condiciones de trabajo y derechos de los docentes sino en otros relacionados con la reorganización institucional de la EA en el sistema educativo.

CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha expuesto, gran parte de las acciones comunes se dirigen a la organización o reorganización de la EA enmarcada en el sistema educativo; sin embargo, el propósito último en el que se inspirarían difiere en cada caso. El encuadramiento en el sistema educativo se realizaría en aquellos aspectos tendientes a la mejora de las condiciones de trabajo de los docentes y organizativas y de disponibilidad de recursos de los centros, con atención a los sujetos destinatarios, sus necesidades y recorridos, así como la importancia de un curriculum específico e inspectores propios de la modalidad en Córdoba. En Cataluña, tal encuadramiento en el sistema educativo se realizaría prescindiendo de componentes específicos, especialmente visible en el curriculum, en los inspectores comunes a todo el sistema educativo y en la designación de los docentes, según el listado único en lugar del específico que regía anteriormente.

En función de lo anterior, se infieren las tendencias diferentes mencionadas. La búsqueda de especificidad se manifiesta en una normativa orientada a la apertura y flexibilidad, a la atención a las características de los sujetos, a la interacción y trabajo conjunto con otras organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, en la consideración de los escenarios en donde transcurre la vida cotidiana de los sujetos, en la localización de los centros, entre otros aspectos. La homologación a la educación regular refiere a la ausencia de diferencias en la normativa, en la organización y en el curriculum de la EA respecto de la que rige para los niños y adolescentes, excepto en la duración de los estudios.

La construcción de especificidad y su contracara, la homologación a la educación regular son tendencias presentes en la historia de la EA en Argentina y también en España. Si bien ambas han estado presentes como telón de fondo, la preeminencia de una u otra depende de los contextos sociopolíticos, los actores intervinientes y las concepciones predominantes en cada momento histórico. En tal sentido, en Córdoba y Argentina en el momento actual, habría cierta continuidad con la corriente político pedagógica abierta a las necesidades de los destinatarios, a los espacios sociales donde

éstos llevan a cabo sus actividades y a la articulación con otras instituciones, grupos y movimientos sociales, desarrollada tanto fuera como dentro del sistema educativo. A diferencia, en Cataluña y en el territorio español la búsqueda de especificidad de la EA se habría manifestado predominantemente aunque no en forma exclusiva por fuera del sistema educativo, en articulación con los movimientos sociales y bajo la dependencia del Departamento de Desarrollo Social; situación que no es la que predomina en la actualidad, sino un reordenamiento en el sistema educativo que deja de lado esas relaciones y los componentes específicos.

Finalmente, la mayor parte de las acciones mencionadas habrían tenido impactos de primer orden, es decir, en aspectos generales o específicos de la EA, según la conceptualización de Ball, excepto las de extensión de la cobertura a nuevos colectivos. Estas representarían impactos de segundo orden con relación a oportunidades de acceso a la EA a grupos que antes no la tenían o a la construcción de nuevas propuestas, si bien no se habría incidido sustancialmente en la permanencia y el egreso, problemas tanto o más importantes que el ingreso.

REFERENCIAS

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.

AA.VV. **Diagnóstico de la Formación de Personas Adultas en Cataluña**. Centros y aulas del Departamento de Educación y Universidades, del Departamento de Justicia y Municipales. Barcelona: Consejo Superior de Evaluación, 2006.

ACIN, Alicia. **La educación secundaria de adultos en la actualidad**. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España). Disertación de doctorado - Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, 2013.

ACIN, Alicia. **Definiciones político-curriculares en el nivel medio de adultos a partir de la transformación educativa en Córdoba**. CD ROM Coloquio Nacional: a diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos? Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003.

ANTUNES, Fátima. **A nova Ordem Educacional**. Espaço Europeu de Educacao e Aprendizagem ao Longo da Vida. Coimbra: Almedina, 2008.

AYUSTE, Ana; FLECHA, Ramón; ELBOJ, Carmen. Grandes acontecimientos internacionales en educación de personas adultas en la década de los 90. En: SANZ, Florentino. **La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro** (pp. 71-99). Madrid: UNED, 2002.

BRUSILOVSKY, Silvia. **Educación escolar de adultos**. Una identidad en construcción. Ediciones Novedades Educativas, 2006.

CANÁRIO, Rui. Formacao e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. En: FIGARI, G.; et al. (Orgs.). **Avaliacao de competências e aprendizagem experienciais**. Saberes, modelo e métodos (pp. 35-46). Lisboa: Educa, 2006a.

CASTELLS, Manuel. **La era de la información: economía, sociedad y cultura**. La sociedad red. Vol I. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

CAVACO, Carmen. **Adultos poco escolarizados**. Políticas y prácticas de formación. Lisboa: Educa/Unidad I&D de Ciencias de la Educación, 2009.

DALE, Roger. Globalizacao e educacao: demonstrando a existencia de uma cultura educacional mundial común ou localizando una agenda globalmente estructurada para a educacao? **Educacao, Sociedade & Cultura**, n. 16, 133-169, 2001.

FLECHA, Ramón. **Educación de las personas adultas**. Propuestas para los años noventa. Barcelona: El Roure, 1990.

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

GUIMARAES, Paula. **Políticas de educacao de adultos em Portugal: a emergencia de educacao para o competitividade (1999-2006)**. Universidad de Minho, Braga, Portugal, 2011.

LANCHO, Julio. **La educación de adultos en la España autonómica**. Madrid: UNED, 2005.

LORENZATTI, María del Carmen. **Regímenes Especiales: una definición política para la educación de jóvenes y adultos**. CD ROM Coloquio Nacional: a diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?, 2003

LOZA, Miguel. De la política educativa a las políticas de educación de adultos En: CABELLO, María Josefa. (Coord.) **Didáctica y educación de personas adultas** (pp.53-83). Málaga: Ediciones Aljibe, 1997.

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

MIRANDA, Estela. Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy cycle approach). En: MIRANDA, Estela; PACIULLI, Newton. (Eds.). **(Re) Pensar la educación pública**. Aportes desde Argentina y Brasil (pp.105-126). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2011.

NÓVOA, Antonio. La construcción de un espacio educativo europeo gobernando a través de los datos y la comparación. **Revista Española de Educación Comparada**, 16, 23-41, 2010.

OZLAK, Oscar. **Teorías de la burocracia estatal**. Buenos Aires: Paidós, 1984.

PRATS, Enric. **L'educació, una qüestió d'estat**. Una mirada a Europa. Barcelona: Publicacions y Edicions de l'Universitat de Barcelona, 2013.

RODRÍGUEZ, Lidia. 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, 2009. Disponible en: <http://www.usal.es/efora/efora_03/n3_01_guereña>.

_____. El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos. En: PUIGGRÓS. (Dir.). **Historia de la educación en Argentina VI**. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955) (pp. 259-284). Buenos Aires: Editorial Galerna, 2003.

SINISI, Liliana; MONTESINOS, Paula. **Aportes para pensar la educación de adultos en el nivel secundario**: un estudio desde la perspectiva de los sujetos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. DINICECE, 2010.

SIRVENT, María Teresa. Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Año V, 9, 65-72, 1996b.

TENTI FANFANI, Emilio. **La escuela y la cuestión social**. Buenos Aires: Siglo XXI Ed., 2007.

Alicia Beatriz Acín

Dra. en Educación, Profesora Adjunta a cargo de Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos de la carrera de Ciencias de la Educación e investigadora del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Integrante del Equipo Técnico de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

E-mail: acinalicia@gmail.com