

Tendencias inversas en las políticas de educación secundaria de adultos en Córdoba (Argentina) y en Cataluña (España) en la década de 2000

Alicia Beatriz Acin - acinalicia@gmail.com

Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y doctoranda por la Universidad de Barcelona

Introducción

En esta comunicación se presentan los principales rasgos de las políticas de educación secundaria de adultos (en adelante EA) desarrolladas en la década de 2000 en Córdoba (Argentina) y en Cataluña (España) que constituye un avance de tesis doctoral.ⁱ

El interés en la educación secundaria de adultos obedece a lo siguiente: por un lado, a diferencia de otros países latinoamericanos en los que la educación no formal u otras experiencias desarrolladas por fuera del sistema educativo han sido predominantes, en Argentina y en Córdoba la educación básica de adultos es la que ha tenido mayor desarrollo y, a su vez, la mayor demanda se concentra en la educación secundaria de adultos (75,7% según DINIECE, 2011); por el otro, a los conocimientos que proporciona y la importancia que adquiere contar con esa titulación en distintas esferas de la vida económica, política y social en la sociedad contemporánea; finalmente, a la relevancia que adquiere la educación secundaria en Argentina a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006 que extiende la obligatoriedad escolar al nivel secundario y plantea nuevos desafíos en términos de políticas educativas democratizadoras (Sinisi et al, 2010) al conjunto del sistema educativo, incluida laEA.ⁱⁱ Por otra parte, en España es reconocida la pérdida de población escolar en edad de cursar la educación básica obligatoria en años recientes a raíz de la atracción que ejercía un mercado de laboral que ofrecía buenas condiciones. Según Prats (2013), las políticas públicas para este sector deberían estar encaminadas al retorno al sistema educativo a fin de completar los estudios básicos y continuar los medios; de lo contrario, podría convertirse en una década perdida para la educación formal.

La delimitación temporal en la década de 2000 obedece a que en Argentina se advierten intentos de reinstaurar cierta especificidad de la EA e interesa analizar cuáles son las tendencias en el otro

caso en estudio. La búsqueda de especificidad y su contracara, la homologación a la educación regular son tendencias presentes en la historia de la EA en Argentina. 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 adolescentes, excepto en la duración de los estudios.

La comunicación se organiza en torno a las políticas de educación secundaria de adultos desarrolladas por las unidades de gobierno encargadas de la EA en ambos casos y los principales actores que participan, previa exposición de los referentes conceptuales y metodológicos y seguida de las consideraciones finales.

Referencias teórico metodológicas

Del vasto campo que abarca la EA la investigación se centra en la que se desarrolla en el sistema educativo y permite obtener la titulación correspondiente que habilita la continuidad de estudios superiores, educación escolar de adultos según Brusilovsky (2006) o educación de adultos en sentido estricto desde la perspectiva de Lancho (2005).

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 que, en conjunto, posibilitan su realización, involucran a diferentes actores y le imprimen distintos significados y direcciones.

Entendemos las políticas estatales como conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores de la sociedad civil (Ozlak, 1984). La política es formada a lo largo de un proceso sujeto a múltiples regulaciones (Barroso, 2006), operando en contextos de incertidumbre y en interacción estratégica. La formación de la agenda es un punto crítico en el que participan o dejan de participar actores con recursos variables de poder que ocupan posiciones estratégicas con relación al Estado, considerado un actor social privilegiado debido a su capacidad legítima de imposición (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 externas o supranacionales, cuyos objetivos y mecanismos de influencia son muy distintos pero condicionan los cursos de acción a través de sus directrices y guiones comunes (Dale, 2001), el autor señala el poder que continúa teniendo (Dale, 2002) en tanto genera las condiciones legales y técnicas para que las empresas transnacionales operen en un determinado territorio, bajo la forma de Estado competitivo y refiere a los filtros nacionales que operan modificando las presiones externas sobre los estados. Desde la perspectiva de Antunes (2008) el Estado también continúa siendo un agente esencial a través de sus formas de intervención, de sus acciones de mediación, de su posición en el

contexto mundial, como de las relaciones sociales, políticas e institucionales que intervienen en los contextos nacionales que imprimen distintas formas a esos guiones al contextualizarse en las contingencias nacionales.

La política educativa trata 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. La política de EA en sus distintas expresiones implica la distribución de los bienes educativos a quienes no los han conseguido anteriormente o necesitan seguir apropiándose (Loza, 1997). Según el 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; en consecuencia, el papel de las políticas educativas sería habilitar a las personas para que sean tanto receptoras como constructoras de capital simbólico. Este proceso incluye no sólo la distribución sino también la legitimación de los saberes producidos fuera de esas esferas, cuestión que cobra relevancia en el campo de la EA donde se están desarrollando estrategias y acciones para el reconocimiento y validación de los saberes adquiridos en la experiencia social y laboral. Este es un tema importante que sufrió un giro ideológico debido al significado que le otorgan los organismos internacionales en la actualidad. 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 según Canário (2006a) y Cavaco (2009). Aún en ese marco, los sentidos y orientaciones otorgadas por los actores –incluido el propio Estado– en los contextos nacionales o locales varía, como lo explicitan Guimarães (2011) y Cavaco (2009) para el caso de Portugal entre 1999 y 2006.

Entre los discursos de los organismos internacionales en este campo cobran relevancia los de UNESCO a través de las 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. Respecto de la educación impulsa la definición por parte de los Estados de un conjunto de procedimientos que favorezcan la construcción de un espacio europeo de educación que incluya “la identificación de competencias básicas, específicamente las relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, las lenguas extranjeras, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las aptitudes sociales.” (Guimarães, 2011:173).

Con relación a las políticas públicas de educación de adultos recientes en Portugal 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; 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 ya que es revelador de otras problemáticas. En Argentina esto se ha manifestado en la existencia de unidades de gobierno encargadas de la EA o, por el contrario, en la subsunción en las Direcciones de Nivel Primario o

Secundario de los Ministerios de Educación, respectivamente; tal ubicación se relaciona con intenciones de dotarla de cierta especificidad o, por el contrario, de homologarla al sistema educativo (Lorenzatti, 2003; Acin, 2003). En ese contexto 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, por el contrario, tal inscripción es cuestionada por distintos autores (Flecha, 1990; Formariz, 2009) sobre la base de la comparación de la EA en el contexto internacional en el que existe una variedad de situaciones disímiles y de la experiencia de Cataluña, donde durante varios años la EA estuvo enmarcada en el Ministerio de Bienestar Social y Familia.ⁱⁱⁱ

Con relación al enfoque metodológico, el punto de partida es la tradición cualitativa, adoptada en la investigación anterior a la que la tesis da continuidad y, a partir de allí, la incursión en el campo de la investigación comparativa, atravesado por profundos debates. Martínez (2003), Ferrer (2002), Acosta (2011) y Vega (2011), entre otros, refieren a nuevos planteamientos que incorporan aportes de otras disciplinas y perspectivas. Recuperando las contribuciones de esos debates, la tesis se basa en un estudio de dos casos (Stake, 1998; Marradi et al, 2007) y se complementa con aportes de la etnografía educativa (Rockwell, 2009), especialmente en la aproximación a las organizaciones educativas, y de las fases de la investigación comparativa (García, 1986). En ese marco se utilizan los siguientes procedimientos metodológicos: a) análisis de documentos (leyes, resoluciones, decretos, acuerdos y documentos institucionales de Argentina/Córdoba y España/Cataluña; b) entrevistas semiestructuradas a actores claves con responsabilidad en la gestión; c) pequeño grupo de discusión a docentes, directivos, miembros de equipos técnicos, activos o retirados; d) observaciones en organizaciones educativas. La comparación se estructura en torno a las dimensiones sociopolítica, organizativa y pedagógica del objeto de estudio, separadas sólo a los fines analíticos, con apertura a otras cuestiones que emerjan como importantes durante el proceso de investigación.

Esta comunicación se relaciona con la dimensión sociopolítica, referida a las relaciones con el estado en términos jurídicos, políticos y administrativos y se basa en el análisis documental e información procedente de las entrevistas y del grupo de discusión. Las sub dimensiones consideradas para el análisis de las políticas de EA son las siguientes: consideración y objetivos de la EA, decisiones adoptadas, acciones realizadas y omisiones; dependencia administrativa de la EA; actores relevantes intervinientes; ellas son trabajadas de manera interrelacionada ya que las tres últimas en última instancia están presentes en las acciones llevadas a cabo.

Políticas de educación secundaria de adultos desarrolladas en la provincia de Córdoba y en la comunidad autónoma de Cataluña

La elaboración de categorías que expresen las transformaciones ocurridas en el período en estudio en ambos casos permite iluminar aspectos que en el primer momento del trabajo analítico no se percibían con claridad sino como tendencias opuestas. A partir del ordenamiento de la información a los fines de la contrastación y su análisis minucioso se perfilan con claridad acciones comunes anteriormente no visualizadas, si bien difieren en su orientación. Además de las identificadas inicialmente –tendencia a la construcción de la especificidad de la educación de adultos y tendencia a la homologación a la educación regular–, las nuevas categorías construidas son las siguientes: a) extensión de la cobertura a nuevos colectivos; b) organización o reorganización de la EA enmarcada en el sistema educativo; c) legitimación de la EA ante la

sociedad y el sistema educativo y d) reconocimiento y validación de saberes y aprendizajes realizados en otros espacios. A continuación se detallan las acciones realizadas por las unidades gubernamentales encargadas de la EA a partir de las cuales se construyen tales categorías.¹

Principales decisiones adoptadas con relación a la educación secundaria de adultos^{iv}		
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 IOC 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
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

¹ Es necesario aclarar que las categorías no son excluyentes y muchas de las acciones pueden ser incorporadas en más de una; la inclusión del modo como se presentan obedece a que darían cuenta en mayor medida de los aspectos que nos interesa subrayar.

		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 adoptadas, se manifiesta en acciones de creación, en un caso, y de reorganización, en el otro, de la oferta a distancia; 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 el caso de Cataluña.

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 que reafirman la pertenencia y adscripción al sistema educativo, más allá de cómo surgieron y su encuadramiento anterior. Se relacionan fundamentalmente con la categorización administrativa de los centros y aulas y con la carrera docente y con los docentes y centros de EA en los establecimientos penitenciarios, en cuyo caso repercute en el comienzo o institucionalización de la educación secundaria de adultos para la población privada de libertad.

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 de la LOM en Córdoba, formas legitimadas social y administrativamente para el acceso a los cargos, que anteriormente se cubrían mediante otros procedimientos.

En la categoría de reconocimiento y validación de saberes y aprendizajes realizados en otros espacios se consideran las iniciativas que se están llevando a cabo en los dos casos: incipientes en Córdoba y con mayor nivel de desarrollo en Cataluña.

En la categoría tendencia a la construcción de la especificidad de la EA se agrupan medidas políticas, administrativas y pedagógicas que expresarían la intención de dotar de mayor especificidad a la EA en Córdoba. Tales medidas parten de la reunificación administrativa de la EA en los inicios de la década en una unidad estatal, la creación de unidades estatales específicas que alcanzaron el rango de Dirección General de EPJA² 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 tendencias a la homologación de la

² Con la salvedad ya realizada de que en esas decisiones pueden confluir más de una finalidad.

EA a la educación regular en Cataluña: 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 esta comunidad autónoma 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.

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 encargadas de justicia, trabajo u otras cuando se trata de proyectos intersectoriales, 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, del 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, en cambio, 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. En Córdoba en cambio la influencia de la Unión Europea es menor, visualizándose en algunos proyectos. Al respecto, cabe señalar la diferencia 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 Argentina la influencia de UNESCO se percibe en los ítems incluidos en la Resol. del CFE 118, muchos de los cuales coinciden con el contenido del Marco de Acción Regional para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (2000-2010) que a su vez deriva básicamente de la V CONFINTEA.

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. Cabe señalar una mayor tradición de EA más ligada al territorio y a las iniciativas municipales en Cataluña, de manera que al año 2005 casi la mitad de las escuelas de adultos públicas habrían sido municipales, según 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.

En ambos casos los sindicatos docentes habrían jugado un papel clave a través de la firma de convenios o acuerdos que no sólo incidieron 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, atendiendo además a los sujetos destinatarios, sus necesidades y recorridos, 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 existía anteriormente. En función de lo anterior se infieren las tendencias a la construcción e la especificidad de la EA o de homologación a la educación regular.

Si bien estas tendencias han estado presentes a lo largo del tiempo, 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, la presencia de agentes con trayectoria e historia de trabajo en este campo educativo en cargos de conducción política de las unidades gubernamentales encargadas de la EA en el gobierno provincial y nacional y del Ministerio de Educación de la nación en la actualidad explicaría, en parte, la intención de otorgar mayor especificidad a la EA en el caso de Córdoba. En Cataluña habría ganado lugar la presión de las organizaciones sindicales que otorgaban importancia al retorno de las competencias de la EA al Departamento de Educación, bajo el supuesto de que se lograrían mayores ventajas en esa dependencia, más allá de otras consideraciones.

Por último, el proceso descrito respecto de la profundización del análisis que posibilitó identificar las acciones comunes, además de las tendencias opuestas conduce a reflexionar acerca del título de la comunicación. Tal vez, una pregunta en lugar de una afirmación habría sido más pertinente en un momento de análisis inicial ya que hubiera dado cabida a los matices encontrados al profundizarlo. Situación que se relaciona con los recaudos metodológicos imprescindibles en la labor investigativa no siempre adoptados con todo su rigor.

Referencias bibliográficas

- Acin, A. (2003). 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.
- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Año 2, Nº 2, pp 73-83.
- Antunes, F. (2008). *A nova Ordem Educacional. Espaço Europeu de Educaçao e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.
- Argentina. *Ley de Educación Nacional Nº 26.206*. BO núm. 31.062 del 28-12-2006 (2006).
- Barroso, J. (2006). O estado y a educacao: a regulacao transnacional, a regulacao nacional e a regulacao local. In Joao Barroso (org.). *En A regulacao das Políticas Públicas de Educaçao: Espacos, Dinámicas e Actores* (pp. 41-70). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciencias da Educaçao.
- Brusilovsky, S. *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Ediciones Novedades Educativas. 2006.
- Canário, R. (2006a). Formacao e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In G. Figari; P. Rodrigues; N. Alves & P. Valois (orgs.). *Avaliacao de competências e aprendizagem experienciais. Saberes, modelo e métodos* (pp. 35-46). Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos poco escolarizados. Políticas y prácticas de formación*. Lisboa: Educa/Unidad I&D de Ciencias de la Educación.
- Dale, R. (2001). Globalizacão e educacao: demonstrando a existencia de uma cultura educacional mundial común ou localizando una agenda globalmente estructurada para a educacao? *Educaçao, Sociedade & Cultura*, núm. 16, 133-169.
- Dale, R. (2002). Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? En Scriver, J. (comp.) *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel
- Flecha, R. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Barcelona: El Roure.
- Formariz, A. (Coord.) (2009). *La formación básica de personas adultas: imaginario social, aproximación teórica, organización democrática*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Garrido, J. (1986). 3ª edición. *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- Guimaraes, P. (2011). *Políticas de educacao de adultos em Portugal: a emergencia de educacao para o competitividade (1999-2006)*. Universidad de Minho, Braga, Portugal.
- Lancho, J. (2005). *La educación de adultos en la España autonómica*. Madrid: UNED.

- Lorenzatti, M. del C. (2003). 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?*
- Loza, M. (1997). De la política educativa a las políticas de educación de adultos en María Josefa Cabello (coord.) *Didáctica y educación de personas adultas* (pp.53-83). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Marradi, A.; Archenti, N; Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emece Editores.
- Martínez, M. J. (2003). *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
- Ozlak, O. (1984). *Teorías de la burocracia estatal*. Buenos Aires: Paidós.
- Prats, E. (2013). *L'educació, una qüestió d'estat. Una mirada a Europa*. Barcelona: Publicacions y Edicions de l'Universitat de Barcelona.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sinisi, L. et al (2010). *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
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vega, L. (2011). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

ⁱ Se trata de “La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)” que continúa una investigación desarrollada en Córdoba entre 2010-2011. El proyecto de tesis doctoral está inscripto en la Universidad de Barcelona y es dirigido por la Dra. Ana Ayuste. Refiere a las políticas y prácticas de la educación secundaria de adultos en esa provincia y comunidad autónoma y su objetivo es comparar la composición actual de la educación secundaria de adultos en Córdoba y en Cataluña y los principales cambios ocurridos en la década de 2000.

ⁱⁱ En Córdoba, acorde a la Ley de Educación Nacional 26.206/2006 y a la Ley Provincial de Educación 9870/2011, la denominación es Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, una de las ocho modalidades que integran el sistema educativo, cuya 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, según la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación se llama 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.

ⁱⁱⁱ 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.

^{iv} Algunas de esas acciones no son exclusivas de la educación secundaria de adultos pero es importante considerarlas en su integralidad.