

Huellas de las políticas en centros educativos para adultos de Córdoba y Cataluña

Autora: Alicia Acin

E-mail: acinalicia@gmail.com

Pertenencia institucional: Escuela de ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Palabras clave: educación secundaria para adultos, políticas, organización, concepciones educativas, reinterpretación, cultura institucional

Eje Temático:

2) Estudios globales y regionales en perspectiva comparada

Resumen

La ponencia analiza las huellas de las políticas presentes en la educación secundaria de adultos en centros de educación secundaria para adultos de Córdoba (Argentina) y Cataluña (España), así como la reinterpretación que efectúan los actores. Se apoya en la tesis doctoral que investigó la educación secundaria de adultos en esa provincia y comunidad autónoma en torno a tres dimensiones de análisis: socio política, organizativa y pedagógica, especificando en las políticas para el sector en la década de 2000.

A partir de una investigación comparativa basada en estudio de caso –Córdoba y Cataluña – que recupera aportes de la etnografía educativa, los resultados obtenidos en torno a las tres dimensiones mencionadas revelan coincidencias y diferencias. En efecto, se advierten orientaciones semejantes y diferentes en las políticas implementadas en esa década y algunas particularidades derivadas de los contextos latinoamericano y europeo (Acin, 2013).

En esta ocasión interesa resaltar la incidencia de las políticas en las organizaciones educativas, así como la reinterpretación que los actores hacen de la normativa y las directivas procedentes de la administración, a la luz de sus culturas, historias de conformación y tradiciones educativas. Este proceso es denominado por Rockwell (2009) apropiación de las políticas y se expresa en el funcionamiento cotidiano de las instituciones.

Para ello se presentan aspectos sintéticos de la descripción y reconstrucción de cuatro organizaciones educativas en las que se realizaron observaciones institucionales. Se trata de dos centros de nivel medio de adultos (CENMA), con sus anexos y sede del Programa de Nivel Medio de Adultos a Distancia, en Córdoba y dos centros de formación de adultos (CFA) en Cataluña. En las reconstrucciones se advierte la impronta del origen y de las políticas actuales y anteriores, tamizadas por las culturas institucionales y las concepciones educativas.

Introducción

En esta ponencia se analizan las marcas de las políticas en la educación secundaria de adultos en centros educativos para adultos de Córdoba (Argentina) y Cataluña (España).¹ Se elabora a partir de resultados de la tesis doctoral que investigó la educación secundaria de adultos en esas provincia y comunidad autónoma, la que a su vez continuó una investigación anterior radicada en Córdoba.²

A partir de los resultados de la investigación de la educación secundaria de adultos en nuestra provincia, interesó conocer en qué medida las transformaciones llevadas a cabo –en el marco de las políticas nacionales– serían expresiones de otros procesos más amplios o de carácter idiosincrático, relacionados con historias, tradiciones y formas culturales locales.

A los fines analíticos el objeto de estudio se abordó desde tres dimensiones: socio política, organizativa y pedagógica. Estas dimensiones y las subdimensiones estructuraron la comparación aunque con apertura a identificar aspectos que emergieran en el proceso de investigación .

El interés en analizar las huellas de las políticas en el funcionamiento de las organizaciones radica en la manera de entender el proceso de producción de las políticas educativas, los momentos que abarca, las mediaciones que se producen y el rol activo que juegan los

¹ “La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)”, realizada en la Universidad de Barcelona entre septiembre de 2011 y noviembre 2013, bajo la dirección de la Dra. Ana Ayuste.

² “El nivel secundario de adultos en la actualidad. Transformaciones y complejidades”, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba, con sede en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichón, entre 2010-2011.

actores institucionales. En ese proceso, según Rockwell (2009), la apropiación de las políticas por los actores supone la reinterpretación de la normativa y las directivas procedentes de la administración, a la luz de sus culturas, historias de conformación y tradiciones educativas. Este es el núcleo central de la ponencia.

Para una comprensión más completa de ese proceso se presenta la perspectiva teórica y metodológica utilizada en la investigación y se expone una síntesis de los principales resultados, relacionados con la dimensión política y organizativa. A partir de allí se precisa la manera en que esos aspectos están presentes en los centros educativos analizados, mediados por su historia y concepciones pedagógicas y, finalmente, se derivan algunas conclusiones.

Perspectiva teórica y metodológica

En este apartado se expone la selección y construcción conceptual en torno a las dimensiones mencionadas, así como el enfoque y las decisiones metodológicas que guiaron la investigación.

La educación de adultos no tiene un carácter unívoco, de allí las diferentes formas de nominarla en los dos países.³ En virtud del carácter comparado del estudio, es pertinente distinguir la visión de la educación de adultos (EA) ligada a la educación permanente, que abarca la educación obligatoria, y la formación profesional y cultural desarrollada en una variedad de espacios sociales, predominante en Cataluña y en España; y el carácter

³ 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 denominada Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) 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, la Educación de Adultos está contemplada en la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación 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. Ello en concordancia con la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE).

circunscripto al sistema educativo, aunque interactúe con otras organizaciones según los momentos históricos, en Córdoba y en Argentina.

Más allá de esas diferencias, la educación secundaria de adultos es parte de la educación básica que provee el sistema educativo. Se orienta a posibilitar el ejercicio del derecho a la educación y cumplimentar la educación obligatoria de 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). 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 que completa la educación básica, al final de la cual se obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Según la clasificación de UNESCO, se corresponde con la educación secundaria superior en Córdoba y con la educación secundaria básica inferior en Cataluña.

En tanto parte de las acciones desplegadas por el sistema educativo, la educación secundaria de adultos está condicionada por las políticas educativas y otras políticas estatales con las que se articula. Delinear e implementar políticas es la esencia de la actividad del Estado y manifiesta su forma de intervención en relación con cuestiones que suscitan interés en la agenda pública (Ozlak, 1984). En el proceso de producción de las políticas estatales actúan componentes normativos y prescriptivos acerca de lo que se considera deseable, como así también actores con recursos variables de poder. Entre ellos, el Estado es un actor privilegiado por su capacidad de imposición legítima, aún en el contexto de la globalización. La política de educación de adultos en sus distintas expresiones implica la distribución de los bienes educativos a quienes no los han conseguido anteriormente o necesitan seguir apropiárselos (Loza, 1997). La dependencia administrativa de la EA y su relación con otras políticas estatales constituyen puntos centrales en este campo.

Estrechamente vinculados a los componentes políticos se encuentran los organizativos ya que es en la dimensión organizacional donde se materializan decisiones políticas que dan

forma a la actividad educativa, en este caso dirigida a los adultos. A tal efecto, se toman aportes de Ball (1989) para el análisis micro político de las organizaciones educativas, concebidas como entidades dinámicas y no meramente refractarias de lo que ocurre en otras esferas, quien se vale de los conceptos de poder, intereses, conflicto, disputa ideológica y actividad política. Planteo compatible con Rockwell (1995) para quien el proceso de incorporación a la escuela de la norma educativa oficial no se produce según la formulación original sino que es reinterpretada por un orden institucional preexistente y por tradiciones pedagógicas presentes en las prácticas cotidianas.

En la dimensión pedagógica cobran relevancia las orientaciones o pedagogías de EA (Brusilovsky y Cabrera, 2012) o modelos de EA, según las formas de nombrarlas en Argentina y en España, relativas al sentido asignado a estas prácticas educativas. Ellas expresan las visiones acerca de los sujetos, el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento y subyacen a las decisiones adoptadas en los niveles político, organizativo y pedagógico.

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 escolarismo 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.

Las orientaciones o pedagogías de la EA propuestas por Brusilovsky & Cabrera (2012) resultan valiosas en tanto permiten captar matices que escapan a esos límites y superan la dicotomía presente en los modelos mencionados. 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 en la puesta en circulación del conocimiento prescripto y c) conservadoras, centradas en la atención a la persona y en la moralización y el disciplinamiento.

En continuidad con la perspectiva cualitativa en la que se inscribió la investigación que da origen a la tesis, se realizó un estudio comparativo de las políticas y prácticas en educación secundaria de adultos en Córdoba y en Cataluña y los principales cambios ocurridos en la década de 2000.

Con base en planteamientos de diferentes autores que incorporan aportes de otras disciplinas y perspectivas (Mollis, 2000; Martínez, 2003, 2006; Acosta, 2011; Vega, 2011), se trabajó con estudio de caso y se incorporaron elementos de la etnografía educativa y de las fases de la investigación comparativa (Ferrer, 2002), seleccionando aquéllos apropiados en función del objeto de estudio.

Se valora de Nóvoa (citado en Acosta, 2011) la importancia de una educación comparada inmersa en las realidades cotidianas, no en las descripciones ni prescripciones; con eje en los contenidos y no en los resultados de las acciones educativas; basada en metodología cualitativa y no exclusivamente en recursos estadísticos; y la atención a las escuelas, a los actores, a los discursos y a las políticas. Asimismo de Vega (2011) que los métodos de comparación sufrieron una gran transformación en las dos últimas décadas, a raíz de lo cual la metodología de casos y la comparación ya no son incompatibles, y una mayor atención a formas de educación o procesos educativos dirigidos a personas y colectivos desfavorecidos, en alusión a la educación comparada de las ausencias. Y de Popkewitz y Pereyra (1994) el renovado papel de los estudios de caso en las Ciencias Sociales y en la investigación comparada, campo en el que dejó de ser un método independiente del comparado, en el que actualmente se pondera su contribución e integración a la investigación comparativa.

Siguiendo a Stake (1998) se trabajó con dos casos intrínsecos –la provincia de Córdoba y la comunidad autónoma de Cataluña– en función de qué organización territorial y política tiene competencias respecto de la educación en uno y otro país.

Los aspectos comparados fueron las dimensiones del objeto de estudio y sus subdimensiones, así como los aspectos emergentes durante el proceso investigativo. En la dimensión sociopolítica se destacan los cambios ocurridos a partir de las decisiones de las políticas educativas, con atención a la influencia ejercida por los actores en los diferentes niveles. En la dimensión organizativa cobra interés la organización de la EA y los principios en los que se fundamenta, los recursos humanos, materiales y tecnológicos afectados para el cumplimiento de su finalidad; así como el currículo, la forma de designación y la formación inicial y continua de los docentes. En la dimensión pedagógica se consideran las concepciones de EA que subyacen a las prácticas educativas.

La observación en las organizaciones educativas de adultos se incorporó ya que la caracterización de la educación secundaria de adultos puede dar cuenta en mayor medida de la realidad que se pretende indagar a partir de una visión directa de la cotidianidad de los centros. La intención no fue compararlas entre sí sino analizar cómo las dimensiones consideradas se hacen presentes en su singularidad y la forma que adoptan, considerando la reinterpretación de la política y la normativa que los actores hacen en la cotidianidad de las instituciones, las que pueden reafirmar, tomar distancia o contraponerse a la normativa.

De allí la importancia de las herramientas conceptuales y metodológicas de la etnografía educativa. Éstas guiaron la aproximación a las organizaciones educativas en tanto la observación e interacción con los actores en un determinado lugar, junto al registro y al análisis documental, es el proceso central del trabajo de campo en la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009). Según la autora, el desafío es realizar estudios etnográficos que articulen la escala local con procesos sociales y políticos generados en los espacios nacionales o globales. Ello exige abordar el fenómeno o proceso particular en relación a un contexto más amplio que lo condiciona en mayor o menor medida, buscando interpretaciones y explicaciones de distinto nivel; considerar la dimensión histórica como parte ineludible de todo proceso actual, y reconocer las categorías sociales (explícitas o implícitas) utilizadas por los actores que expresan sus concepciones de mundo y tensarlas con las categorías de los investigadores.

Las observaciones institucionales se realizaron en dos centros de nivel medio de adultos (CENMA), además de un anexo y una sede del Programa de Nivel Medio a Distancia que

depende de ese CENMA base, en Córdoba, y en dos Centros de Formación de Adultos (CFA) en Cataluña, cuyos criterios de selección se explicitan en el siguiente cuadro.

Criterios que guiaron la selección de los centros educativos

Centro educativo⁴	Criterio de selección
- CENMA María Saleme de Burnichón . Sede del Programa de Nivel Medio a Distancia . Anexo en un Módulo del Complejo Penitenciario Padre Luchese	Fundado por convenio con una organización sindical, luego rescindido. Es CENMA base del que dependen sedes del Programa de Nivel Medio a Distancia y anexos en establecimientos penitenciarios e instituciones para jóvenes en conflicto con la ley penal.
- CENMA Alejandro Carbó . Anexo Barrio Cabildo	Creado a partir de la supresión del turno noche de un Instituto Provincial de Educación Media (IPEM), al modificarse la educación secundaria común en la provincia.
- Escuela Pegaso	Escuela con larga trayectoria en EA, ligada a movimientos sociales y con arraigo en el territorio en Cataluña.
- CFA María Rúbies	Creado por convenio entre la Generalitat y una central sindical de orientación socialista (UGT), basado en el principio de autoformación.

Decisiones políticas para la EA⁵, aspectos organizativos y concepciones de EA en los casos analizados.

Las principales decisiones adoptadas por las unidades gubernamentales a cargo de la EA durante la década de 2000 en los dos casos se agrupan en orientaciones semejantes y diferentes. Las primeras abarcan extensión de la cobertura a nuevos colectivos, organización o reorganización de la EA enmarcada en el sistema educativo, legitimación de la EA ante la sociedad y el sistema educativo y reconocimiento y validación de saberes y aprendizajes realizados en otros espacios. Las segundas consisten en tendencia a la construcción de la especificidad de la EA, en un caso, y tendencia a la homologación de la EA al sistema educativo regular, en el otro. En el cuadro se detallan las acciones en base a las cuales se construyen esas categorías.

⁴ Se mantienen los nombres de los centros educativos, previa consulta y acuerdo con las personas entrevistadas ya que la información consignada en cada una torna difícil mantener el anonimato.

⁵ Algunas de esas decisiones no son exclusivas de la educación secundaria de adultos pero es importante considerarlas en su integralidad.

Orientaciones semejantes		
Orientación de las acciones	Acciones realizadas en Córdoba	Acciones realizadas en Cataluña
Extensión de la cobertura a nuevos colectivos	<ul style="list-style-type: none"> -Ampliación de la educación secundaria mediante el Programa de Educación a Distancia y la creación de anexos en zonas periféricas de la ciudad y localidades del interior -Creación de anexos en establecimientos penitenciarios e instituciones correccionales para jóvenes en conflicto con la ley penal -Plan FinEs, Jóvenes con Más y Mejor Trabajo -Extensión de planes o programas destinados al nivel secundario regular a la EPJA y a contextos de encierro 	<ul style="list-style-type: none"> -Ampliación del GES a distancia a través del Instituto Abierto de Cataluña (IOC) -Creación de centros en establecimientos penitenciarios -Plan de Cualificación Profesional Inicial⁶ -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 a otros ciclos
Organización o reorganización de la EA enmarcada en el sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Dependencia de docentes de los anexos ubicados en establecimientos penitenciarios del Ministerio de Educación - Desanexación y creación de centros y re categorización de CENMA, equivalente a primera categoría - Nuclearización de CENPA en escuelas primarias de adultos 	<ul style="list-style-type: none"> -Dependencia de docentes de CFA ubicados en establecimientos penitenciarios del Departamento de Educación o 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	<ul style="list-style-type: none"> -Realización del primer concurso de inspectores para la modalidad -Designación de docentes según lista de orden de mérito (LOM) 	<ul style="list-style-type: none"> -Selección por concurso de méritos de cargos de dirección
Reconocimiento y validación de saberes y aprendizajes realizados en otros espacios sociales	<ul style="list-style-type: none"> -Diseño de módulos para certificaciones cruzadas -Inicio de experiencias piloto de acreditación de saberes 	<ul style="list-style-type: none"> -Programa Qualificat⁷ -Acreditación de competencias básicas

⁶ En el curso 2009-2010 se establecieron los Programas de Cualificación Profesional Inicial, destinados al alumnado mayor de 15 años que no había obtenido el título de Graduado en ESO, con el objetivo de que todos alcanzaran competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como que tuvieran la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y ampliaran sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

⁷ Este programa reconoce los cursos realizados y de los aprendizajes logrados en el desempeño profesional mediante evaluación y permite obtener el título de Grado Medio, cursando los trayectos formativos correspondientes.

Orientaciones diferentes		
Tendientes a la construcción de la especificidad de la educación de adultos en Córdoba	<ul style="list-style-type: none"> -Reunificación de la EA, creación de unidades estatales específicas y Coordinación de Educación en Contextos de Encierro -Diseño de curricula de educación primaria y secundaria específicos - Asignación de cargos para inspectores de la modalidad - Implementación de proyectos de formación docente específicos a gran escala 	
Tendientes a la homologación a la educación regular en Cataluña		<ul style="list-style-type: none"> -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 por oposiciones oficiales según listado único, en lugar de la junta específica que existía anteriormente

A los fines de esta ponencia, resulta relevante la siguiente información referida a la dimensión organizativa: edad de ingreso, organización y dependencia de los centros, infraestructura, forma de designación de los docentes y conducción de los centros educativos

La edad de ingreso es 18 años cumplidos en el año en curso y excepcionalmente 16 años por responsabilidades laborales y familiares o por estar a disposición del Juzgado de Menores para la educación presencial y 21 años para la educación a distancia, a excepción de jóvenes incluidos en el Plan Más y Mejor Trabajo o privados de libertad, en Córdoba. Esta misma edad rige en Cataluña para la educación presencial y a distancia, excepto en caso de contrato laboral, deportista de alto rendimiento o estar cursando PQPI que pueden incorporarse a los 16 años.

En Córdoba existen centros de educación primaria y de secundaria que funcionan en distintos espacios, si bien en esta última década se ha procurado que ambos estén en un mismo establecimiento. Los anexos y extensiones áulicas dependientes de los CENMA base están barrios periféricos, en el interior provincial y en establecimientos penitenciarios

y su titularidad corresponde a la provincia. En Cataluña hay centros y aulas que presentan la oferta completa (autorizada anualmente por la administración) y la titularidad es de la Generalitat o de los ayuntamientos.

Salvo algunos pocos centros, en ningún caso cuentan con infraestructura propia sino que comparten el edificio con escuelas primarias y secundarias en Córdoba y con los ayuntamientos en Cataluña. En función de ello, el horario de funcionamiento se restringe al vespertino o cuentan con una franja más amplia.

En Córdoba la designación de los docentes es por hora cátedra, a raíz de lo cual pueden estar distribuidas en distintos CENMA e IPEM, lo que dificulta el trabajo colaborativo, mientras que en Cataluña son designados en cargos con dedicación exclusiva al centro o aula que abarcan actividades docentes con el grupo clase, reuniones docentes o con otras instituciones, formación, preparación de clases y corrección. Esas actividades incluyen además las tutorías, que implican orientación y acompañamiento a los estudiantes.

El personal de conducción es único –director en los CENMA y coordinador en anexos y extensiones áulicas– en Córdoba y en Cataluña está conformado por un equipo completo o reducido en los centros según la cantidad de docentes, no así en las aulas, representado por un coordinador.

En este último caso, cuentan con órganos de toma de decisión colegiados con representación de distintos actores. De igual modo que los otros centros del sistema educativo, los CFA gozan de autonomía en términos pedagógicos, organizativos y de gestión de los recursos humanos y materiales, en el marco del funcionamiento integrado y la gestión descentralizada que establece la Ley de Educación de 12/2009 y de ciertos principios que ordenan la autonomía.

Presencia y resignificaciones de las políticas en los centros educativos para adultos cordobeses y catalanes

¿De qué manera las huellas de las políticas educativas para el sector están presentes en los centros educativos considerados en la investigación en ambos territorios?

A continuación se ofrece una aproximación sintética a estos procesos, evidenciados en su funcionamiento cotidiano, con base en la descripción, historización y reconstrucción de cada centro educativo.

*Cambio poblacional, políticas de educación en contextos de encierro y mega organización:
El CENMA María Saleme de Burnichón*

El CENMA María Saleme de Burnichón se creó en 1993 en el marco de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Sindicato de Obreros y Empleados Telefónicos (SOETC), conforme la política de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) y el procedimiento establecido para la apertura de los centros educativos para adultos en la década de 1970. A pocos años de su creación, el convenio se rescindió y comenzó a incorporar a al público en general, como otros CENMA. Durante tres años contó con una división del Ciclo Terminal para concluir los estudios secundarios en un año. Actualmente de él dependen la mayoría de los anexos localizados en establecimientos penitenciarios en Córdoba capital y cuatro sedes del Programa de Nivel Medio de Adultos a Distancia para personas privadas de libertad, jóvenes en conflicto con la ley penal y jóvenes incorporados a programas que articulan educación y trabajo.

Desde 1999 funciona en un establecimiento destinado a la educación secundaria regular, localizado en un barrio próximo al centro de la ciudad, compartiendo una parte del edificio. Está rodeado de instituciones culturales, científicas, recreativas y de educación superior privadas. Esta ubicación privilegiada en el presente estuvo precedida de un sinnúmero de mudanzas de un establecimiento a otro y de lugares no siempre adecuados para el desarrollo de actividades educativas, hasta lograr un lugar más apropiado y estable.

En el crecimiento del CENMA, su estructura y organización y los variados proyectos que se implementan son visibles las marcas de las políticas nacionales y provinciales para la EA. Las primeras, viabilizadas conjuntamente con el gobierno provincial, en el Plan Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) y en la apertura de anexos destinados a las personas privadas de libertad y a jóvenes en conflicto con la ley penal, como expresión del

impulso a la modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad.⁸ Las segundas, en la ampliación de la cobertura a través del Programa de Nivel Medio a Distancia para Adultos a jóvenes incorporados al Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, y de la creación de anexos en establecimientos penitenciarios y centros socioeducativos para jóvenes.

Parte de esas políticas parecen ser interpretadas como sostén, fundamento y provisión de recursos para el despliegue de iniciativas institucionales que se realizaban a partir de la intuición o sin el reconocimiento y legitimidad que tienen ahora. Otras no contarían con tal aceptación o se aceptarían parcialmente y se realizan críticas por algunos de sus integrantes, no tanto a sus fundamentos o formulaciones iniciales, como al modo de implementación o en lo que devinieron posteriormente, por ejemplo, con relación al Plan FinEs.

Ya que es un CENMA con numerosos anexos a cargo, “mega organización” según una entrevistada, ha sido recategorizado en consonancia con el lineamiento de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, lo que supone contar con mayor dotación de recursos humanos para atender los múltiples servicios que presta y los proyectos en curso.

Existiría un ideario que actúa como guía y se materializa en un proyecto educativo que estructura y da fundamento a las acciones. Esto excede la implementación de las decisiones políticas tomadas por la administración e incluye el despliegue de iniciativas propias, consideradas valiosas instancias de aprendizaje para los estudiantes. Permea la dinámica institucional la autopercepción de “escuela abierta” en las relaciones al interior del CENMA –incluida la confianza y libertad otorgada a los alumnos– y en la relación que mantiene con otras instituciones, que se complementa con el trabajo en red e interinstitucional. El trabajo en red permite la concreción de actividades y proyectos que de otro modo no tendrían posibilidades de realizarse y potencia los esfuerzos y recursos ante situaciones o problemas complejos que exigen un abordaje en tal sentido.

En ese marco, cobra relevancia la importancia asignada al desarrollo de capacidades para la convivencia. Estas capacidades se orientan a la integración social, aspecto clave en un país

⁸ Este impulso se traduce en recursos materiales y tecnológicos, extensión de proyectos para la educación secundaria común a contextos de encierro y formación docente específica a través del Postítulo Especialización Docente en Nivel Superior en Contexto de Encierro.

que presenta desigualdades sociales y económicas marcadas y en una institución que alberga a sujetos estigmatizados. Asimismo, se atribuye un especial valor al acceso a los bienes artísticos y culturales, entre ellos, el conocimiento como expresión de la cultura y como un componente fundamental de la integración e incorporación plena a la sociedad.

Conversión de turno noche del IPPEM a CENMA y localización en un barrio periférico: El CENMA Alejandro Carbó

Este CENMA surgió en el año 2001 como turno noche del Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) del mismo nombre, en concomitancia con el cierre de los turnos nocturnos que funcionaban en esos Institutos. Se estructuró con el plan de estudios de la educación secundaria de adultos aunque manteniendo la dependencia de la Dirección de Educación Media, Especial y Superior (DEMES) hasta 2005.

En tal sentido, es expresión de una política educativa por la que se cerraron los turnos nocturnos de la educación secundaria regular y se organizaron centros para adultos adoptando sólo el plan de estudios, ya que la dependencia administrativa continuó siendo la anterior. A dicha política le sucedió otra que habría culminado con su incorporación a la estructura organizativa de la EA en 2009. Sin embargo, este es un proceso surcado de “incógnitas administrativas”, según la expresión de una entrevistada, que generan dudas e incertidumbre respecto de su dependencia.

Del mismo modo que otros CENMA de ese tipo, funciona en las instalaciones del IPEM al cual lo une una cultura e historia compartida en tanto formaba parte de aquél y los docentes que se desempeñan en ambos establecimientos suelen ser los mismos. En virtud del vínculo con el IPEM, los espacios disponibles para la educación de jóvenes y adultos, probablemente sean mayores que en otros que no tienen este origen.

El lugar donde está emplazado el CENMA y los dos anexos que de él dependen, en barrios periféricos de la ciudad, forma parte de la política actual de localización geográfica de los anexos cercana a los lugares de residencia o laborales de los estudiantes, de manera que la distancia no opere como una barrera, posibilitando el acceso a la educación a pesar de la escasez de recursos de la zona.

El origen de la organización y las vicisitudes posteriores habrían tenido consecuencias en el plano administrativo y en el simbólico, que se manifiesta en una identidad aún en construcción. A ello se suma la problemática de atender los dos centros que fueron anexados como parte de esa política reciente, situación que no difiere del resto de los CENMA pero que es procesada y asumida según su historia y condiciones actuales.

En el conjunto de los actores predominaría una concepción cercana al estilo docente el buen trato es lo básico, según Hernández Flores (2007), apreciable en el cuidado, la inculcación de hábitos y el clima familiar con los estudiantes, predominantemente jóvenes y adolescentes. Esta concepción es entendible en función del sector social de procedencia y de la edad de los estudiantes, para quienes la incorporación y permanencia en las instituciones educativas se constituye en alguna alternativa de futuro, frente a la desorientación y falta de perspectivas de sus pares que no asisten a ellas.

Ello no implica que la preocupación por el contenido a enseñar esté ausente. Distintos agentes hacen referencia a iniciativas de los docentes que se manifiestan en elaboración de materiales o cartillas de estudio, realización de maquetas, tableros de práctica u organización de micro emprendimientos. Estas actividades apuntan a relacionar teoría-práctica, interacción de dos o más docentes con contenidos transversales, etc. que dan cuenta de esa preocupación. Sin embargo, el buen trato y, ligado a ello, la contención, serían condiciones básicas que subyacen al trabajo con el conocimiento.

Una escuela con historia. De los movimientos sociales a la institucionalización: la escuela de adultos Pegaso

La escuela de adultos Pegaso surgió al calor de la demanda social, ligada a movimientos sociales, en la transición del franquismo a la democracia, como otras tantas que emergieron en el territorio español y en Cataluña a mediados de la década de 1970. En tanto servicio público impulsado por organizaciones sociales, sería expresión de una política pública (Formariz, 1994), más que resultante de una política estatal. Aunque en su evolución también están presentes las marcas de las políticas estatales, resignificadas según el posicionamiento e ideología de sus integrantes.

Un rasgo distintivo es la lucha a partir de la que surgió, de la que sus integrantes llevaron a cabo para conseguir un espacio estable donde desarrollar sus actividades –que culminó con la obtención de un piso completo de un edificio del Ayuntamiento de Barcelona– y de la que sostienen sus responsables ante situaciones de injusticia o decisiones políticas que afectan derechos básicos de los ciudadanos. Otro rasgo es la organización democrática de la escuela, que se manifiesta en la participación de los docentes, alumnos y egresados en el funcionamiento general, en la relación interinstitucional y trabajo en red en el territorio y los órganos de gobierno colegiado, este último aspecto común a otros CFA aunque en la escuela antecede a la normativa. A diferencia de otros centros para los cuales la constitución del Consejo Escolar puede haber sido una novedad, en este caso, habría implicado formalizar una manera de funcionamiento democrático ya existente aunque ese formato de Consejo sea una versión más restringida de la democracia representativa que a la escuela le interesaría sostener.

Tal vez por esa inscripción territorial y la mayor proximidad con el ayuntamiento, conservó el estatus de aula durante años y ha sido convertida en centro recientemente, no obstante su origen temprano, su larga trayectoria y la oferta que presenta. Su efecto ha sido una mayor formalización en los procedimientos y en la estructura de gobierno y la posibilidad de contar con un equipo directivo completo.

El perfil de los alumnos ha cambiado a lo largo del tiempo, conforme se configuraron demandas a las que la organización intentó dar respuesta y aumentaron los niveles de escolarización: las madres de los niños de la escuela de EGB en sus inicios, los trabajadores del transporte a solicitud de la empresa posteriormente, los inmigrantes y jóvenes en la actualidad. La incorporación de personas privadas de libertad próximas al egreso y de personas con necesidades educativas especiales en distintos momentos de su historia revela la inquietud de la escuela por extender la educación a todos, especialmente, a los menos favorecidos o que afrontan mayores dificultades.

A la oferta autorizada por el Departamento de Enseñanza, acorde a la normativa existente y a los lineamientos políticos en la actualidad, la escuela suma aquella que considera tanto o más valiosa para la EA, principalmente actividades culturales. Ello es posible a través del voluntariado y de la Asociación Promotora de Educación Permanente de Adultos (APEPA)

conformada por docentes y estudiantes. Esta asociación habría contribuido de manera auto gestionada a contar con aportes económicos propios para compensar el exiguo monto proveniente de la Generalitat y posibilitar el despliegue de experiencias educativas relevantes para la escuela.

La ampliación de la oferta y otras decisiones como la evaluación continua, la supresión de los exámenes y el requisito de que los alumnos procedentes del PQPI⁹ hayan concluido ese programa para admitirlos en el centro, expresarían el ejercicio de la autonomía relativa respecto de la Administración central. Tal autonomía es conferida por la normativa y la escuela la ejerce efectivamente en la consecución de sus objetivos y los recursos de poder que sus actores ponen en juego para modificar y adaptar las políticas al proyecto del centro.

En el ideario del proyecto recoge el mandato fundacional del origen: una escuela que dé respuestas a las necesidades de la población, en especial la que se ha visto privada de los bienes educativos y culturales. Enraizada en el territorio del que forma parte e involucrada en su desarrollo, con intención de formar ciudadanos y trabajadores críticos, responsables y con vocación democrática, de allí que el conocimiento ocupe un lugar relevante. Predominaría una concepción de EA cercana al compromiso con el conocimiento crítico para la transformación de la realidad, según Brusilovsky y Cabrera (2012). Sus miembros reivindican la denominación de escuela en lugar de centro, diferenciándola del escolarismo y, por lo tanto, no reñida con la formación de adultos.

Doble pertenencia y autorformación: el CFA María Rúbies

El CFA María Rúbies es un centro público, fruto de un convenio entre la Generalitat de Cataluña y la Unión General de Trabajadores (UGT). Surgió por iniciativa de esa central sindical, al amparo de la ley 3/1991 que facultaba a las organizaciones sindicales mayoritarias a intervenir en acciones formativas destinadas a las personas adultas. En 1997 se inauguró como aula de formación de adultos, con la modalidad de autoformación, acorde al lineamiento político del gobierno de CIU¹⁰ en ese momento, y es uno de los pocos que se rige por ese principio en la actualidad.

⁹ Sigla correspondiente al Programa de Cualificación Profesional Inicial en catalán.

¹⁰ Es la sigla de la coalición política que gobernaba en ese momento en Cataluña.

Dicho origen lo ha colocado en una cierta ‘ventaja’ comparativa con otros que han atravesado mayores vicisitudes para su funcionamiento. Esto se evidencia en el espacio físico donde lleva a cabo sus actividades, en los recursos materiales de los que dispone, en la forma de designación del profesorado –prescindiendo del concurso público, de igual modo que el CFA que depende de la otra central obrera mayoritaria– y en el momento en que se produjo el pasaje de aula a centro. A su vez, ello no habría sido obstáculo para desenvolverse con cierta autonomía respecto de ambas instituciones de pertenencia y aprovechar lo mejor de la relación con ellas.

En virtud de esta doble pertenencia y de la modalidad de autoformación adoptada, atiende población de distinta procedencia geográfica aunque, a partir de la reubicación en el barrio el Raval, cuenta con un importante número de estudiantes del sector, con predominio de inmigrantes. La dependencia del sindicato no habría implicado atención exclusiva a los trabajadores o desocupados ya que las fuentes de derivación son variadas y las actividades y recursos han estado disponibles para toda la población.

La autoformación, rasgo distintivo del centro, se fundamenta en ciertas capacidades de los estudiantes tales como responsabilidad, autonomía y auto organización. Con frecuencia tales capacidades se dan por supuestas mientras que muchos estudiantes, sean adultos o más jóvenes, como los que predominan en el GES, presentan desorientación y no han desarrollado hábitos y disciplina de estudio. En el conjunto del profesorado no se visualiza la necesidad de promover esas capacidades ni que constituya una parte sustantiva de la actividad docente, aunque uno de los objetivos de la educación secundaria para las personas adultas es *Desarrollar las capacidades para regular los propios aprendizajes, mantener el hábito del esfuerzo, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor*, según el Decreto 161/2009. En cambio, sí se advierte fuerte preocupación del profesorado con relación al trabajo con los contenidos disciplinares, congruente con la formación recibida.

En la concepción predominante que aglutinaría el trabajo docente se destaca el compromiso con la distribución del conocimiento curricular prescripto, según Brusilovsky y Cabrera (2012), una de las principales finalidades de las instituciones educativas, como forma primordial de lograr también otros objetivos. Ello se evidencia en la dedicación de los profesores a la atención de los estudiantes, más allá de los matices en el cumplimiento de su

labor: centrado en el conocimiento académico o combinado con otras actividades que ayudan a los alumnos a orientarse en las características del centro y cómo trabajar según la autoformación.

Se advierte preocupación e iniciativas para encontrar o construir soluciones a los problemas a los que se enfrenta en la disposición de recursos humanos, tiempo y energía destinados a tal fin. El personal mantiene relación con sus colegas de otro CFA dedicado a la autoformación como una manera de aprender juntos y apoyarse en las estrategias implementadas que han resultado efectivas.

Apuntando algunas conclusiones

Como se ha señalado a lo largo del trabajo, en los orígenes y evolución de los centros educativos analizados son perceptibles las huellas de las políticas estatales para la educación secundaria de adultos implementadas en diferentes momentos, conjugadas con sus tradiciones pedagógicas y concepciones sobre la EA. De allí las diferencias en la manera en que son asumidas, sea la fidelidad a los lineamientos políticos, las iniciativas propias en virtud de la autonomía que ejercen o la forma en que esos lineamientos operan como marco y cobijo para impulsar o fortalecer proyectos de interés institucional.

La historización del CENMA María Saleme de Burnichón da cuenta de los cambios ocurridos en la educación secundaria de adultos en la provincia y en el país. Entre esos cambios se destaca la pérdida de vigencia de convenios con organizaciones de la sociedad civil, que aportaban fundamentalmente los lugares de funcionamiento en los inicios de la educación secundaria para adultos, para la apertura de centros presenciales. Y, paralelamente la progresiva ubicación en establecimientos escolares, compartiéndolos con escuelas secundarias y/o primarias. Asimismo, se aprecia el cambio en los destinatarios: de personas adultas trabajadoras a jóvenes o adolescentes, en su mayoría sin trabajo aunque con expectativas de conseguirlo, personas privadas de libertad en determinados anexos y jóvenes incorporados a programas que articulan educación y trabajo.

El cambio en los destinatarios también es visible en el CENMA Alejandro Carbó que recepta mayoritariamente jóvenes y adolescentes del IPPEM al cual estuvo unido, cuya incorporación al CENMA resulta, de algún modo, natural.

En ambos CENMA la decisión de ampliar la cobertura a través de anexos tiene efectos en la conducción de los mismos. El funcionamiento de los anexos con la figura de un coordinador encargado de múltiples tareas pero sin las atribuciones de un vicedirector tiene fuertes repercusiones en los planos organizativo y pedagógico en tanto dificulta un trabajo articulado entre los responsables del CENMA base y los anexos. Aunque esta labor es resuelta de manera diferenciada en función de los recursos humanos disponibles, del posicionamiento de los directores en su rol y de la propia historia del centro.

Asimismo, en los dos centros cordobeses se tornan evidentes las condiciones desiguales en que desarrollan sus actividades en función de la localización geográfica. Esta ubicación ofrece diferentes oportunidades para el acceso a bienes culturales provistos por otras instituciones que los centros educativos pueden capitalizar generando proyectos, aunque en ello influyen también las concepciones pedagógicas. O bien ese emplazamiento reactualiza en el centro educativo las dificultades para el acceso a servicios básicos tales como alumbrado público, pavimentación de las calles, entre otros, que afectan a los estudiantes en su vida cotidiana. En tal caso los esfuerzos que realiza el colectivo docente por sortear esas dificultades y centrarse en aspectos pedagógicos y la posibilidad de generar proyectos, aunque elementales, cobran otra dimensión.

Respecto de los centros catalanes, gran parte de ellos se iniciaron como aulas y progresivamente se convirtieron en centro, forma legal autorizada, aunque a un ritmo mucho más lento del que estipula el Acuerdo de Gobierno de 2006. Este convenio definió las políticas para el sector en la segunda mitad de la década.

Si bien una de las orientaciones de las políticas es la tendencia a la homologación a la educación secundaria regular, que algunos entrevistados asocian a una mayor sujeción respecto de la Administración central y menores atribuciones para decidir sobre el currículo, la autonomía con la que se desenvuelven aunque con diferencias en uno y otro centro es alta, en concordancia con una normativa que la habilita.

Sin embargo, tal autonomía no se ejercería de la misma manera para todas las actividades, por ejemplo, con respecto a la actividad tutorial. Esta es una función clave según el Decreto de Ordenación de la Educación Secundaria para Adultos, que se ha resentido en los últimos

ya que esas horas se destinan a la docencia o a la ampliación de la oferta para satisfacer la demanda con la misma dotación de recursos humanos.

En la reconstrucción de los centros catalanes resultan claras las concepciones que dan sentido a su labor y su posicionamiento respecto de la EA y de la educación en general: centrada fundamentalmente en la transmisión de conocimientos o en la vinculación de éstos con la realidad circundante. Este último aspecto resultó evidente al momento de las observaciones en las alusiones a la situación crítica que afectaba a la educación a raíz de los recortes económicos en una de ellas y en la ausencia de referencias a estos hechos en la otra. Asimismo, el marcado compromiso con los estudiantes es un rasgo común a ambas.

Por último, la historización del CENMA María Saleme y de la Escuela Pegaso evidenciaría uno de los problemas que afectan a las organizaciones educativas para adultos debido a la falta de infraestructura propia. En ambos continentes son notorias las vicisitudes que deben atravesar y el camino a recorrer para lograr lugares relativamente estables donde funcionar, así como el esfuerzo y energía a invertir a tal fin. Ello a pesar de las visiones diferentes acerca de la EA –formando parte de la educación permanente o restringida al sistema educativo– en uno y otro contexto.

Referentes bibliográficos

- Acin, A. (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. Tesis doctoral no publicada. Repositorio TDX de la UB. URL: <http://hdl.handle.net/10803/134726>.
- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina: situación actual y prospectiva. *Revista Latinamericana de Educación Comparada*, año 2, núm. 2, 73-83.
- Ball, S. (1989). *La micro política de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- 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
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel
- 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).
- 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.
- Martínez, M. J. (2003). *Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.
- Martínez, M. J. (2006). La educación comparada revisitada. Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 77-100.
- 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.
- Mollis, M. (2000). La educación comparada de los 80. Memoria y balance en Jaime Calderón, (coord.) (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp. 105-118). México: Plaza y Valdez Editores.
- Ozlak, O. (1984). *Teorías de la burocracia estatal*. Buenos Aires: Paidós.
- Pereyra, M. A. y Popkewitz, T. (1994). Estudio comparado de las prácticas comparadas de reforma de la formación del profesorado en 8 países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparada. En Thomas Popkewitz (Comp.). *Modelos de poder y regulación en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de formación del profesorado* (pp. 5-91). Barcelona: Editorial Pomares-Corredor SA.
- Rockwell (Coord.) (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica. p. 13-57.
- 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
- 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.
- Argentina. *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. BO núm. 31.062 del 28-12-2006 (2006).
- Cataluña. *Decreto 161/2009, de 27 d'octubre, d'ordenació dels ensenaments de l'educació secundària obligatòria per a les persones adultes*. DOCG núm. 5496, 2-11-2009.
- 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.