



EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: LOS ADULTOS Y LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Emília Maria da Trindade Prestes, *Adriana Valéria Santos Diniz
presteseamilia@yahoo.com.br

Currículo: doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Autónoma de México. Cursó un posdoctorado en Evaluación de las Políticas Públicas en la Universidad de Barcelona. Profesora-investigadora de la Universidade Federal da Paraíba (Brasil). Sus líneas de investigación abordan las políticas públicas de evaluación de la educación de jóvenes y adultos.

***Currículo:** doctora en Sociología de la Educación por la Universidad de Valencia (España). Profesora del Departamento de Habilitaciones Pedagógicas de la Universidade Federal de Paraíba (Brasil), con actuación en el Máster Profesional en Gestión en Organizaciones Aprendientes y en el Máster Profesional en Políticas, Gestión y Evaluación de la Enseñanza Superior. Sus trabajos de investigación abordan la educación de jóvenes y adultos, la gestión democrática de la educación y la teoría de la biograficidad.

Recibido: 23 de enero de 2015. Aceptado para publicarse: 17 de septiembre de 2015.

Recuperado de http://www.sinetica.iteso.mx/articulo/?id=45_educacion_y_aprendizaje_a_lo_largo_de_la_vida_los_adultos_y_la_enseñanza_superior

Resumen

Este artículo relaciona la educación de personas adultas con la educación superior desde de la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. En el contexto de las luchas por el derecho a la educación, que forman parte de un movimiento que abarca cuestiones políticas, éticas, morales, sociales y económicas, el texto tiene como objetivo la discusión sobre las motivaciones para el acceso y la permanencia de sujetos adultos en la Universidad. El ensayo se apoya en los estudios de Alheit y Dausien (2006, 2007, 2013, 2015), Beltrán (2014, 2015) y de Lahire (1995, 1997, 2008), así como en relatos biográficos de alumnos adultos de la Universidad Federal da Paraíba, Brasil, obtenidos por medio de entrevistas. El estudio considera la importancia de las políticas educativas para abordar las necesidades formativas de las personas adultas; si bien estas, independientemente de su condición de clase y de sus procesos de socialización, son capaces de resistir y vencer barreras que surgen en su formación cuando reconocen los beneficios educativos “monetarios y no monetarios” a lo largo de sus vidas.

Palabras clave: educación a lo largo de la vida, educación de adultos, educación superior.

Abstract

This article relates the adult education to higher education from the perspective of lifelong learning. Understanding that the struggle for the right to education is part of a movement that encompasses political, ethical, moral, social, and economic issues, the text discusses the reasons for adults to enter and remain at the University. The essay is based on Alheit and Dausien (2006, 2007, 2013, 2015), Beltran (2013, 2015), and Lahire (1995, 1997, 2008) studies as well as biographical narratives from adult students at the Federal University in Paraíba, Brazil, obtained by interviewing them.

Keywords: lifelong learning, adult education, higher education.

INTRODUCCIÓN

La relación entre educación y beneficios personales, sociales y económicos ha sido ampliamente tratada en el discurso político-educativo contemporáneo, y se ha convertido en un ideal educativo, en particular en la formación de personas adultas. Es así que, como ideal, se vuelve objeto de una atención especial de las agendas internacionales, y promueve la proliferación de ofertas educativas para favorecer la construcción de nuevas prácticas formadoras y transformadoras de estos grupos.

En los países desarrollados y centrados en la producción, con pocos problemas de escolaridad, el supuesto de partida fue que la educación de las personas adultas debería estar orientada al trabajo y a la formación profesional. En aquellos otros, con menor nivel de desarrollo y que conservaban altos índices de analfabetismo y de analfabetismo funcional, el enfoque se dirigió hacia la escolaridad continua (Ireland, 2009). En cualquier caso, las dos propuestas sostienen que la educación, sus prácticas culturales y sociales dirigidas a estos individuos, ahora en la perspectiva a lo largo de la vida, se deben presentar como “una acción polarizada entre la justicia social y la economía” (Hinzen, 2009, p. 2).

De este modo, la concepción educativa, ahora asociada a procesos continuos y sistemáticos de formación y aprendizaje, dentro del discurso de organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Consejo de Europa, incluye entre sus beneficios los de carácter económico y privado, así como también aquellos que provocan efectos “sociales no monetarios” y colectivos (Beltrán, 2014, p. 115).

Atendiendo a estos amplios beneficios, empezaron a surgir, hacia finales de 1990, propuestas políticas y educativas para personas adultas denominadas de “segunda oportunidad”, defendidas como un proceso que se inicia en la alfabetización hasta la educación superior (UNESCO, 2010), como intento para ampliar las oportunidades de grupos necesitados de nuevas oportunidades económicas, sociales y culturales. A partir de aquí, no tardaron en aparecer iniciativas educativas dirigidas a la población adulta, y proclamadas como mecanismos para su emancipación económica y social, en “contextos de riesgo”. Algunos países de Europa, como Portugal, incluyeron esta cuestión en sus agendas políticas y brindaron a estos “nuevos públicos”, hasta entonces ausentes del sistema educativo nacional, condiciones especiales de acceso a la educación superior. En otros países, como en Brasil, quizá debido a la persistencia del analfabetismo, la oferta oficial de escolarización se restringió a políticas y programas de alfabetización y a la prolongación de la escolaridad en los cursos primarios y secundarios.

En el caso de las políticas de educación superior, todavía, a pesar de su expansión enmarcada en el paradigma “a lo largo de la vida”, no se perciben cambios significativos en sus modelos pedagógicos y curriculares, lo que dificulta el aprendizaje y la permanencia de personas adultas en los cursos académicos. Además, la sociedad aún mantiene una representación y un discurso social discriminatorios contra la escolarización de estas personas, y condiciona de manera negativa la continuidad de su proceso educativo. Son muchas las familias que aún se avergüenzan de sus mayores analfabetos o con escasa escolaridad, y los discriminan en sus propios hogares o les impiden que sean alfabetizados. En una investigación realizada por la UNESCO, el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación

Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión de Brasil en 2005, personas analfabetas, mujeres en su mayoría, comentaron que sus hijos adolescentes se reían de sus incapacidades de leer y les llamaban “burras”, por lo que se sentían con baja estima y vulnerables frente a su familia. Otras declararon que los hijos adultos les dificultaban o no les permitían ir a las clases por vergüenza de que sus vecinos supieran su condición de analfabetas (Prestes, 2005).

La persistencia o “reproducción cultural” (Bourdieu, 1988; Bourdieu y Passeron, 1977) de estos valores sociales tradicionales, combinada con factores relacionados con la estructura, con frecuencia dificulta que las personas adultas o mayores ingresen o regresen al sistema educativo, independientemente de sus necesidades de conciliar el trabajo y la familia con los estudios. Hay, incluso, un dicho popular brasileño que dice “loro viejo no aprende a hablar”, refiriéndose de forma negativa a las dificultades que poseen las personas mayores para aprender y cambiar.

Ahora bien, a pesar de esas representaciones, en junio de 2014, la sociedad brasileña tuvo conocimiento de la historia de Charmes Rolim, una estudiante de noventa y siete años que concluyó el grado en Derecho. Esta señora, que dijo haber realizado su sueño de juventud después de su viudez y gracias al apoyo de su familia, considera la educación “una herramienta de cambios” y la “vida un eterno aprendizaje”.

Este caso, como reflejo de una contemporaneidad compleja que incluye y excluye en igual medida, reafirma de manera contundente el argumento de la educación como posibilidad de autonomía y soberanía de los seres humanos, y mecanismo de incesante reconstrucción de sentido del ser (Beltrán, 2014), sin importar la edad, el sexo o el origen social o etnia.

Con base en lo anterior, este texto presenta, en líneas generales, algunos elementos para reflexionar sobre los posibles beneficios que resultan para los adultos frecuentar la educación superior y destaca aspectos relativos a sus motivaciones para ingresar y permanecer en la institución universitaria y superar dificultades necesarias para su finalización, considerada como éxito escolar. Los sujetos adultos tienden a superar dificultades en sus procesos de escolarización superior y obtienen éxitos cuando reconocen los beneficios materiales y no materiales de la educación para sus proyectos de vida.

Este punto es aún escaso en la literatura académica, a pesar de existir numerosos trabajos centrados en el fenómeno del fracaso y éxito escolar de niños y jóvenes que realizan sus estudios primarios y secundarios, como los de Charlot (2000), Dubet (1994), Lahire (1995, 1997), Coulon (2012), Nogueira (2013), Thomson (2013), Santos (2013), Brown y Lauder (2013), Bourdieu (1972, 1998) y Soler (2014). Los autores que abordan la educación y la formación o aprendizaje de los adultos, tomando en cuenta la política y las orientaciones a lo largo de la vida, son Alheit y Dausien (2007a y b, 2013), Beltrán (2014), Alcoforado y Ferreira (2011), Ferreira (2011) y Pereira (2009), entre otros, cuyos enfoques y comentarios son planteados desde la perspectiva de las experiencias humanas, responsabilidades y compromisos políticos de las instituciones, exigencia de supervivencia de los individuos o de los sistemas productivos y la organización del trabajo. En nuestro caso, el interés reside en las motivaciones de los adultos para vencer barreras y dificultades en sus procesos de escolarización superior.

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y EDUCACIÓN SUPERIOR

A LO LARGO DE LA VIDA: ALGUNAS APORTACIONES

La relación entre la educación de personas adultas y la educación superior es un tema poco incluido en las políticas de educación y en la literatura académica, al menos en las brasileñas. Un aspecto a destacar es que, en el marco de la sociedad del conocimiento, el aprendizaje a lo largo de la vida, que comenzó a sobresalir en las grandes conferencias auspiciadas por la UNESCO en los años de 1990, pasó a ser considerado como objeto de derecho, respuesta a necesidades sociales y destinatario de inversión económica, lo cual incentivó la presencia de los adultos en la educación superior.

Esas posibilidades contemporáneas no significan que los intereses por la formación de las personas adultas sea algo planteado apenas recientemente. Según Alcoforado y Ferreira (2011), con base en De Natale (2003) y Hinzen (2009), entre 1890 y 1930 surgieron iniciativas educativas destinadas a la población adulta como resultado de “la extensión universitaria inglesa, de las escuelas populares de Dinamarca y de las bibliotecas públicas norteamericanas”. Estas experiencias, que sirvieron como modelo para las escuelas superiores populares y las bibliotecas populares alemanas (Hinzen, 2009), también propiciaron la creación de dos grandes modelos de educación que, hasta ahora, sirven de orientación y enfoque a las políticas dirigidas a los adultos.

El primer modelo, de matriz inglesa y adoptado por los países europeos centrales, hacía hincapié en la formación continua para el aprendizaje técnico y profesional y la promoción social. El segundo, inspirado por las ideas del obispo danés Grundrving, buscaba relacionar beneficios sociales y personales de la educación de los adultos para el fortalecimiento de la democracia y la organización social (Alcoforado y Ferreira, 2011).

No es difícil reconocer que buena parte de las orientaciones dirigidas a la escolarización o la calificación de las personas adultas, a partir de 1950, siguen de cerca estos modelos, y sólo varían según las condiciones sociales de los países o regiones, sus intereses o necesidades; además, podemos apreciarlas en las regulaciones y normativas a nivel local y estatal de las regiones europeas, latinoamericanas y africanas, y más concretamente, en el contenido de los textos tratados en las conferencias internacionales de educación de adultos (CONFINTEA), regidas por la UNESCO. En Europa, organismos como la OCDE y el Consejo de Europa dan prioridad al aprendizaje para el trabajo con fines de desarrollo económico y cohesión social. Sin embargo, en América Latina, América central y países de África, con elevadas tasas de personas analfabetas o con baja escolaridad, se tiene más interés en la alfabetización y la escolarización dirigida al ejercicio de la ciudadanía.

A partir de los años ochenta y, principalmente en los noventa, en el marco de las recomendaciones sobre la educación reconocida ahora como derecho lo largo de la vida emanadas de la Conferencia de Educación para Todos de 1990, de la V CONFINTEA de 1997, de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 y de la Declaración de Bolonia de 1999, se puso el acento en las políticas de la educación superior desde la perspectiva de los sujetos adultos, lo cual inspiró planes y acciones de gobiernos mundiales (Pascueiro, 2009). Con ello, emergieron o se renovaron políticas o propuestas educativas superiores que introdujeron en muchos países mecanismos y formatos institucionales alternativos capaces de considerar un tipo de población y demandas reprimidas o desatendidas.

Hacia finales de la década de 2000, la VI CONFINTEA y la II Conferencia Mundial

de Educación Superior reforzaron el ideal de la educación a lo largo de la vida al fomentar políticas y acuerdos internacionales para el acceso a la enseñanza superior de todas las personas (Dias, 2012), independientemente de las oportunidades educativas ya existentes.

Estas orientaciones, divulgadas en gran medida, han sido objeto de controversia en diferentes medios académicos. Autores como Canário (2003), Lima (2007) y Moraes (2006), citados por Ferreira (2013) entienden que la perspectiva conceptual y política de la educación de las personas adultas, enmarcada en la concepción de la educación a lo largo de la vida, supone una relación directa con los intereses económicos o respuestas a los desafíos que ocurren a escala mundial, al vincular la formación con la empleabilidad. Mientras tanto, otros autores, como Beltrán (2014), sin ignorar sus implicaciones económicas o políticas, defienden la ampliación de la educación de los adultos amparada por el concepto a lo largo de la vida como un “ejercicio del aprendizaje constante”, además de una “valiosa oportunidad” para que esos grupos puedan salir “del imaginario dominante” y “encontrar alternativas hacia otros mundos posibles”, prestando atención a los “beneficios no-monetarios” (Beltrán, 2014, pp. 62-63).

De acuerdo con Alheit y Dausien (2013), el sentido de la educación a lo largo de la vida supone una capacidad para el aprendizaje, que oscila entre dos polos antagónicos, pero interrelacionados: al mismo tiempo que “instrumentaliza”, también “emancipa”. Así considerada, aun reconociendo el carácter económico con que se puede condicionar la actual concepción de educación y aprendizaje, es posible superar esta comprensión reduccionista que concibe la educación a lo largo de la vida orientada únicamente hacia fines de legitimación o reproducción de intereses mercantilistas. Más bien, argumenta Alheit y Dausien, como todavía carecemos de mayores elementos de explicación sobre la comprensión teórica de este “nuevo concepto” –educación y aprendizaje a lo largo de la vida –puede entenderse “como un importante capital social y cultural para el desarrollo de sociedades civiles” (2013, p. 151).

Ahora bien, aun en los años de 1990, buena parte de estas orientaciones relacionadas con la educación de adultos a lo largo de la vida llegaron a Brasil siguiendo estas normativas internacionales para la expansión de la educación, al margen de la edad, sexo, condiciones sociales, o etnia, e implantan cambios en su sistema educativo. En 2001, el Plan Nacional de Educación 2001-2010, aprobado por la ley 10.172/2001, orienta la expansión de la educación superior con el fin de promover la democratización de la enseñanza y la reducción de las desigualdades sociales. Poco después, en 2007, se puso en marcha el Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI), una de las acciones del Plan de Desarrollo de la Educación del gobierno federal, que se propuso la democratización, expansión y mejora de la educación superior, con cambios sustantivos en el perfil universitario.

Con esto, el gobierno federal ofreció a las universidades mejores condiciones de funcionamiento y ampliación del acceso. Muchos sujetos adultos considerados como público “no tradicional”, excluidos hasta entonces de estudios terciarios, ingresaron a las instituciones de educación superior para poder ser acreditados, reelaborar sus trayectorias o construir nuevos itinerarios. Para garantizar el mayor número de ingreso en esta modalidad educativa, el gobierno estableció convenios con instituciones privadas, que brindaron becas a estudiantes pobres, sobre todo para los horarios nocturnos, en los que se concentra el mayor

contingente de estudiantes adultos y trabajadores. En 2014, cerca de 40% de los alumnos matriculados en la educación superior privada fueron beneficiados con el Programa Universidad para Todos o Financiamiento Estudiantil, en 1,232 facultades. Los programas, destinados a estudiantes de baja renta, habían otorgado más de un millón de becas, según datos del Ministerio de Educación brasileño (<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-12-02/40-dos-estudantes-de-ensino-superior-usam-prouni-ou-fies.html>).

Con estas medidas el número de matriculados en la educación superior pública y privada se incrementó y benefició a la población de más de veinticuatro años de edad, que representa el mayor contingente de alumnos en el universo de estudiantes universitarios brasileños. En su conjunto, estas nuevas medidas gubernamentales surgieron como oportunidades educativas capaces de resignificar historias de vidas y superación de desigualdades (Prestes, 2011, 2013). A modo de ilustración, en 2012, cerca de 54.5 millones de personas, casi la mitad de la población brasileña de veinticinco años o más (49.25%), no habían finalizado sus estudios de secundaria; el número de los concluyentes era de 16 millones (14.65%) y apenas 11.26% de éstos tenían el nivel superior (Censo IBGE, 2010). Esto significa que existe una demanda reprimida de personas adultas que, por cierto, buscarán la educación superior en la medida en que logren concluir sus estudios secundarios. Por tanto, el aumento sustantivo de cohortes de estudiantes de más de veinticuatro años en la universidad significa una ampliación de las oportunidades vitales de los sujetos en el contexto de la educación a lo largo de la vida.

Luego, entonces, la implantación de políticas que incentivan la conclusión de los estudios de secundaria en los últimos años, en armonía con las políticas de expansión de la educación superior, hizo posible abarcar siete millones de alumnos en educación superior, un crecimiento de 81% entre 2003 y 2012. De todos ellos, apenas 15% se situó entre los dieciocho y veinticuatro años, lo que reveló que casi 85% de esa población pertenecía a los segmentos de adultos (Censo IBGE, 2010). El documento “Desafíos y perspectivas de la educación superior para la próxima década”, de 2012, elaborado por la UNESCO, el Ministerio de Educación de Brasil y el Consejo Nacional de Educación (Dias, 2012), subraya la existencia de alumnos de educación superior con nuevos perfiles sociológicos, en especial en los cursos nocturnos; destacan personas de raza negra, clase social baja, con escasos ingresos, así como trabajadores de industrias y comercios:

... a tendência é que cruzemos a próxima década com a maioria dos estudantes com este perfil. Portanto, um dos desafios das instituições de ensino superior será o de compreender as novas características que apresentam os alunos ingressantes, qual seu perfil e os impactos que isso pode representar para seu plano de desenvolvimento institucional e para cada projeto pedagógico dos cursos (Dias, 2012, p. 159).

Frente a estas orientaciones, que incluyen la organización de nuevos formatos y entornos pedagógicos, las instituciones de educación superior necesitarían repensar y crear escenarios capaces de generar los beneficios prometidos por la educación a estos grupos de población con menos formación. En este sentido, contrasta el hecho de que las promesas continúan remarcadas en las palabras, pero menosprecian las acciones, lo que produce historias de abandono y fracaso escolar, que ahora se re-

producen en el seno de la educación superior. Datos del Ministerio de Educación de Brasil muestran que, en 2011, de cada 100 estudiantes, apenas 39 finalizaron la educación superior, sobre todo en aquellos cursos que presentaban menores demandas, como los dirigidos a la formación docente o pedagogía (Dias, 2012). Efectivamente, en estas carreras se concentra la mayoría de los adultos, dada sus características socioeconómicas y de anterior escolarización, ya que se considera que presentan menos dificultades que otro tipo de carreras técnicas. Cuando estos adultos abandonan sus cursos superiores, la posibilidad de que regresen a estudiar es más difícil, lo que agranda las situaciones de exclusión y desigualdad social (Thomson, 2013), que se extienden a condiciones de trabajo y exigencias de supervivencia.

Muchas situaciones de fracaso escolar en la universidad son las mismas que se presentaron en los niveles educativos anteriores, lo que condiciona las decisiones de proseguir los estudios, como muestran algunas investigaciones sobre trayectorias educativas de sujetos adultos (Alheit y Dausien, 2006; Diniz, 2010). Esos condicionamientos heterogéneos también comprometen las metas del REUNI, que gravitan (o gravitaban) alrededor de la tasa de finalización media de 90% en los cursos de grado presencial, lo cual genera o acentúa polémicas sobre la apertura de la educación superior a los sectores sociales más desfavorecidos. Con frecuencia, surgen posiciones adversas contra la democratización de la educación superior que ayudan a justificar la persistencia o reproducción de la ignorancia o empobrecimiento de estos grupos (Beltrán, 2013, p. 119).

Si los patrones culturales y las estructuras sociales condicionan la permanencia de esos grupos en la universidad, existen, a su vez, personas que presentan comportamientos diferenciados de “aquello que sería sociológicamente más esperado” y que componen biografías y relatos educativos fuera de los patrones socialmente “típicos o predominante” (Nogueira, 2013, p. 10).

Esos comportamientos considerados sociológicamente “atípicos”, es decir, distintos de aquellos que hasta entonces predominaban entre los alumnos universitarios (Nogueira, 2013), desafían las explicaciones sociológicas al uso y se convierten, por tanto, en un asunto que adquiere cada vez más una posición central en los recientes estudios académicos relacionados con la educación de personas adultas.

EXPERIENCIAS DE ÉXITO ESCOLAR DE GRUPO ADULTOS: ENFOQUES EXPLICATIVOS

La (re)inserción y la (no) continuidad de los adultos en la educación superior no se reduce a una única y bien definida explicación sociológica. Existen individuos que a lo largo de sus vidas se enfrentan a un conjunto de orientaciones y procesos de socialización, algunos de ellos fuera de los patrones sociológicamente esperados, comprendidos como motivadores para generar habilidades de resistencias a los patrones de fracaso. Estas motivaciones, capaces de funcionar como mecanismos de decisiones educativas en contextos sociales adversos, posibilitan que algunos individuos vivan “las contradicciones sociales” de forma activa “en el marco de sus historias de vida” (Alheit y Dausien, 2015, p. 332), esto es, superen situaciones anteriores de fracaso o absentismo escolar e historias de exclusiones derivadas de sus condiciones sociales. Lo anterior sucede cuando sujetos adultos portadores de historias de escolarización distintas del público “privilegiado” consiguen obtener éxito escolar, aquí considerado como ingreso y permanencia en la carrera universitaria, o como lo afirma Lahire (1997, 2008), “trayectorias poco probables de éxitos escolares”. Esto reafirma la necesidad de profundizar en estudios teóricos y de seguir aportando

evidencias empíricas sobre este fenómeno en la educación superior.

Algunas aportaciones provisionales, a la luz de las teorías adoptadas por la sociología de la educación, sirven todavía como elementos explicativos. Así, aquellas apoyadas en matrices teóricas de inspiración durkheimiana o “más ampliamente estructuralista” (Nogueira, 2013, p. 14) entienden que las actitudes de los sujetos son condicionadas por su grupo social y por su contexto. Otras, de vertiente weberiana, conciben que estos comportamientos no son condicionados ni determinados de forma apriorística por las estructuras, puesto que si reciben, por un lado, la influencia de las condiciones macroestructurales, por otro también son capaces de provocar rupturas o variaciones en las situaciones consideradas sociológicamente previsibles (Nogueira, 2013).

Esta situación, de acuerdo con Lahire (1995,1997), tiende a ser explicada por los procesos de socialización de los individuos y sus influencias a lo largo de su vida. A su vez, el enfoque centrado en las biografías de los individuos pone el acento en el carácter procesual y constructivo de las historias de vida, combinado con los modelos de identidad, las características teóricas y el espacio de pertenencia. Esta corriente defendida por Alheit y Dausien, y por otros teóricos que se apoyan en la tradición del constructivismo social, dan luz sobre la construcción de la acción de estas personas como una oportunidad de “aprendizaje a lo largo de la vida” o como procesos en construcciones que van desde la percepción interior del sujeto hacia el exterior. Desde la perspectiva biográfica, el sujeto, dentro de ciertos límites, es capaz de escribir o reescribir su historia y cambiar su “relación del yo y del mundo” (Alheit y Dausien, 2015).

La posibilidad de entender las historias de éxito escolar de estos grupos, según Lahire (2005), debe considerar sus experiencias de socialización, como ya hemos comentado. Tomando como base los perfiles sociológicos de los estudiantes y sus configuraciones familiares, Lahire (1995,1997), sin negar la influencia de la estructura, se contraponen a ciertos conceptos “bourdieusianos”, como capital cultural, capital escolar, capital social y capital económico, para comprender y explicar por qué determinadas personas, aun estando insertadas en situaciones de desigualdad social –o enfrentando dificultades diversas– obtienen éxito escolar en sus trayectorias escolares. Los motivos que sirven como elementos de explicación, algunos de naturaleza subjetiva, como la “disposición” de aprender por el placer de conocer, se suman a los de naturaleza objetiva relativos a la orientación para el trabajo y las necesidades económicas o familiares y por cuestiones identitarias.

Por tanto, según estudios y comentarios de los citados autores, las estrategias de superación de dificultades utilizadas por diferentes individuos no son determinadas apriorísticamente por una estructura rígida; son producidas por múltiples –y contradictorias– experiencias de socialización vividas por éstos en distintos espacios sociales y tiempos. Las historias de éxito escolar de los sujetos adultos de la educación superior, en particular los que ingresan a la universidad pública, son explicadas por las motivaciones que les producen las formas de apoyo familiar, la configuración de las políticas educativas que les sirven de orientación, y por el conjunto de aprendizajes formales, no formales e informales adquiridos en sus procesos de socialización a lo largo de la vida.

Resulta también que para ciertos individuos los estudios superiores significan la concreción de sus ideales intelectuales, un beneficio social y una necesidad imperativamente humana (Dubet, 1994; Beltrán, 2014). Desde esta lógica, para

los adultos, la educación superior en la perspectiva a lo largo de la vida funciona como una posibilidad de desarrollo personal, social y económico y una acción en términos de resistencia a las condiciones estructurales e institucionales a que son sometidos por un sistema desigual.

Estos breves enfoques teóricos que, con diferencias y especificidades, entrelazan las condiciones estructurales e institucionales con la existencia de fenómenos relacionados con las historias singulares y las subjetividades de los sujetos, funcionan de manera apriorística como marcos explicativos de las distintas reacciones de los sujetos adultos frente a sus dificultades para permanecer en la universidad y obtener éxito académico.

A continuación, a modo de ilustración empírica, presentamos algunos fragmentos de relatos de estudiantes adultos sobre sus motivaciones para permanecer en los cursos de educación superior, a pesar de las dificultades que tienen que afrontar.

Como mencionamos, el recorte etario de treinta años consideró la franja regular de escolaridad en el ensino superior (dieciocho\veinticuatro años), así como las definiciones de adulto del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), de los programas para adultos del Ministerio de la Educación Brasileña, que entiende por adulto el individuo con edad superior a veintinueve años (Teixeira, 2011a).

Nuestra investigación asumió dos enfoques: uno, relacionado con sus fines y otro, con los medios. En cuanto a sus fines, constituyó un estudio exploratorio, porque existen pocos conocimientos acumulados y sistematizados sobre la especificidad del asunto desde la lógica de las motivaciones de los estudiantes adultos para seguir una trayectoria de escolaridad superior. También es descriptivo, porque propone algunas explicaciones preliminares sociológicas sobre la trayectoria de escolaridad superior de esos grupos adultos.

El proceso metodológico se inició con una revisión bibliográfica y documental, que permitió la organización de un guion de entrevistas en las cuales consideramos el sexo y la edad, además de tres dimensiones: conocer las opiniones del alumno sobre la importancia de la educación superior para su proyecto de vida; los problemas y las dificultades de naturaleza objetiva y subjetiva provocadas por factores internos y externos a la institución educativa (Bourdieu, 1994, 1998; Lahire, 2008); y los factores/motivos que ayudaron a superar las barreras en sus procesos de escolaridad. Su aplicación consideró las orientaciones de Alheit y Dausien (2007a y b) y Diniz (2010), destacadas en las construcciones sociales de biografías.

Las diez entrevistas realizadas con alumnos de las áreas de ciencias exactas, humanas y salud fueron transcritas y transformadas en *corpus* de análisis, de acuerdo con las técnicas de análisis de contenido sugeridas por Bardin (1977). En las narrativas destacaron situaciones repetidas que se transformaron en categorías de representaciones de discursos, lo que nos ayudó a organizar los detalles y las demostraciones y descripciones de lo investigado. En este texto consideramos las entrevistas que nos parecieron más significativas en sus narrativas.

ALUMNOS ADULTOS EN LA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: PERMANENCIA Y MOTIVACIONES

La implantación del REUNI en la Universidade Federal da Paraíba (UFPB), concebida como una política que redefine el modelo de universidad de naturaleza elitista, consideró una ampliación de matrícula de casi 70% respecto de la existente, con la creación de nuevos cursos, la ampliación de sus cuadros docentes y la puesta en práctica

de medidas políticas para propiciar el acceso y la inclusión social de estudiantes.

Entre 2012 y 2014, los alumnos de educación superior de Paraíba, que asistían a instituciones públicas y privadas, eran en su mayoría (cerca de 90%) personas de más de veinticuatro años; muchos de ellos trabajaban tiempo parcial y tiempo completo y estudiaban durante la noche. Estas condiciones les impedían concurrir regularmente a sus cursos y abandonaban sus estudios; esta situación reproducía, ahora en la educación superior, las historias de fracaso de los niveles escolares previos (primarios y secundarios).

Documentos de la UFPB subrayaban las altas tasas de absentismo en la institución, sobre todo en los cursos de ciencias exactas y tecnológicas; los de ciencias biológicas y salud presentaban un abandono inferior a 10% y los de humanas y sociales se aproximaban a 35%, porcentaje similar a los índices totales de la institución (UFPB, 2007). Esto, según Fialho (2014), ocurría por la “mala elección del curso, por las bajas condiciones socioeconómicas y, principalmente, por la deficiencia en la formación a nivel de bachillerato, sobre todo la de escuelas públicas”. Frente a ello, los dirigentes del REUNI recomendaron medidas preventivas y estudios para profundizar sobre sus causas, entre éstas las que tenían que ver con cuestiones didáctico-pedagógicas (UFPB, 2007).

En la práctica no hubo cambios significativos. En 2013, para un contingente de 38,000 alumnos matriculados en la institución en el año anterior, existió una media de 2,557 abandonos (Fialho, 2014). Entendemos que tanto el acceso como la permanencia en la educación superior son fenómenos imbricados, determinados por factores que tienen que ver las condiciones sociodemográficas de los estudiantes, la solvencia económica, los antecedentes escolares y las expectativas culturales y sociales vinculadas al éxito de los estudios. Otro elemento esencial para el ingreso y la permanencia es su propio interés para vencer las dificultades en situaciones adversas. El suceso escolar se relaciona con persistencia y disciplina, capacidad de resiliencia y motivaciones. La persona necesita estar motivada para acreditar los beneficios de la educación. Charlot (2000) y Giolo (2009) señalan que los motivos que contribuyen al ingreso y la permanencia de los alumnos en la escuela están ligados a factores que denominan de “movilización”, es decir, una actitud interna del individuo asentada en expectativas propias y en deseos.

Los alumnos adultos, en sus procesos de escolaridad superior, presentan características propias, representadas por sus vivencias personales, familiares, sociales, culturales y educativas. Son protagonistas de historias de vida concretadas en experiencias; traen consigo creencias y valores ya constituidos cultural y socialmente y, por eso, sus motivaciones para permanecer en la universidad se asientan en expectativas propias y deseos concretos. De ahí que sus motivaciones/movilizaciones para superar dificultades se constituyen en un factor determinante para su éxito académico-escolar.

Desde esta perspectiva, podemos afirmar que esto ocurre tanto en la UFPB como en otras instituciones brasileñas y en cualquier otro país del mundo. Una visión general sobre la permanencia o ausencia del alumno en la educación superior la ofrece Ferreira (2011), quien se apoya en el estudio ALPINE (Adults Learning and Participating in Higher Education) de 2004. En éste se concluía que la integración o desvinculación de los estudiantes adultos en las universidades europeas está influida por cuatro variables: a) personales, relacionadas con la baja autoestima, experiencias negativas anteriores o falta de hábitos de estudio; b) situacionales,

que tienen que ver con las condiciones de existencia del sujeto, como la lejanía de la institución, falta de recursos económicos, falta de tiempo; c) institucionales, referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje; y d) las barreras de naturaleza informativa o aquellas que causan dificultades para la comunicación e información. Lo anterior, aunado a los procesos de socialización con el grupo más joven, también revela barreras capaces de provocar el absentismo (Ferreira, 2011).

Las tesis de Diniz (2010) y Soler (2014), basada en las posibilidades de acción realizadas o no por el sujeto, sostienen que a lo largo de la vida en general y de la vida escolar, en particular, el individuo se enfrenta a dilemas o disyuntivas que afectan sus decisiones, entre ellas las de abandonar o permanecer en sus estudios.

Ante los índices de absentismo registrados en la UFPB, gana relevancia en los medios institucionales quienes consiguen concluir sus cursos, lo que es destacado por el Ministerio de Educación de Brasil como éxito escolar. Este fenómeno, al igual que el fracaso escolar, aún carece de estudios y explicaciones sobre sus condicionantes, como ya señalamos.

Sin duda, se han hecho numerosos estudios que relacionan el éxito de los alumnos con su situación socioeconómica, principalmente cuando se trata de la escolaridad de niños y jóvenes en primaria y secundaria. En la educación superior, los estudios explican este fenómeno con la adscripción de la clase social del alumno, a la que se agregan las trayectorias de vida y escolaridad, las presiones sociales, familiares y del trabajo, así como las opciones biográficas de los propios sujetos (sus motivaciones, expectativas y horizontes de vida), además del miedo al paro producido por la crisis económica internacional o por la que vive su propio país. La constelación de esos factores, interrelacionados entre sí, puede hacer vislumbrar en lo educativo un beneficio a corto-mediano plazo debido a una mayor escolaridad respecto a la (re)inserción laboral (Diniz, 2010). A pesar de este conjunto de planteamientos que inciden en las decisiones educativas del individuo, no hay explicaciones racionales sobre el fenómeno del éxito escolar de los alumnos adultos en la educación superior, sobre todo cuando éstos enfrentan barreras y dificultades en sus procesos de escolaridad. ¿Qué motivos los impulsan a enfrentar y vencer dificultades de variadas características? ¿Cuáles son las condiciones que les posibilitan responder a las adversidades surgidas en sus procesos educativos?

Podríamos admitir que algunas posibles respuestas a estas cuestiones se sitúan en el campo de las decisiones relacionadas con los deseos, elecciones racionales e identidades particulares de los individuos. Se trata de un “proceso de formación de voluntad y decisión de carácter político y social”, según Alheit y Dausien (2015, p. 71).

En el contexto que tiene la educación a lo largo de la vida como referencia para transformar y emancipar individuos y colectivos, la decisión asumida por personas adultas para permanecer en los cursos superiores también sugiere la posibilidad de que éstas adquieran mayor capacidad de acción y bienestar en contextos de riesgo y exclusión.

Todo adulto, al llegar a la universidad, ya trae consigo un bagaje grande de experiencias de aprendizajes vividos y “no vividos”, marcados por historias educativas de “abandonos e interrupciones” (Diniz, 2010), lo cual lo hace ponderar los beneficios de continuar (o no) su recorrido educacional, reelaborar otras experiencias y estructurar acciones futuras. Hay que considerar también que la decisión de volver a estudiar en una etapa de la vida en que el sujeto es proveedor de necesidades cotidianas familiares tiende, por un lado, a justificar la capacidad de

ciertas personas para superar dificultades, y por otro, también sirve para bloquear o justificar las razones de abandonar los estudios cuando los intereses familiares se superponen a los individuales.

En el caso de José, uno de los alumnos de la UFPB, cuya trayectoria en la educación superior es aquí relatada, sus intereses educativos o su decisión de vivir un nuevo itinerario formativo superior ponen en relieve cuestiones relacionadas con su mejoría laboral y su familia. José pertenece al grupo de edad compuesto por personas de cincuenta y uno a sesenta años de edad; él ingresó a la universidad para estudiar Ingeniería Eléctrica gracias a un programa de cuotas establecido por la UFPB y dirigido a servidores de la institución. Procedente de una escuela pública y trabajando como operador de caldera en la propia institución en la que estudia, realizar este curso superior significó para él “la concreción de un sueño para ascender en el trabajo y mejorar las condiciones de vida”. A pesar de ello, siente mucha dificultad en las asignaturas que exigen cálculos; confiesa que no abandonó el curso debido al apoyo de la familia. Para no “decepcionar a los suyos”, aun con problemas para aprender, afirma ser capaz de superar estos obstáculos “por dedicación y por esfuerzo personal” (entrevista número 1, 20.07.2012).

En algunos casos, la decisión de los sujetos adultos de ingresar y permanecer en la educación superior no se asocia directamente a ventajas monetarias o a la posibilidad de empleo, aun cuando se revelan como una respuesta satisfactoria a las expectativas familiares. Los estudios de Lahire (1997) cuentan historias de trayectorias escolares con éxito de personas procedentes de familias sin escolaridades y explicadas como una forma de satisfacer las expectativas de los padres. Según Lahire, en estos casos, los hijos saben del placer que causan a los padres cuando salen bien en la escuela (Lahire, 1997). Otros estudios, realizados por Piotto (2008), Vianna (2000), Silva (1999) y Barbosa (2004), evidencian la acción o expectativa familiar sobre los cursos escolares y la educación superior. La investigación de Piotto, por ejemplo, demuestra que para muchas familias el ingreso de los hijos a la universidad les produce, además de orgullo y alegrías, alteraciones en sus formas de vida.

También, existen casos en los que las familias no invirtieron en su propia educación superior durante su juventud, pero actúan de forma distinta con la educación de sus hijos (Lahire, 1997). Hay ejemplos de hijos, muchos de ellos graduados, que incentivan a sus padres a regresar a sus estudios, lo que les permite tener mayor formación (Teixeira, 2011a y b; Beltrán, 2014; Prestes y Silva, 2014).

La narrativa de Celeste se inscribe en esta situación. Pequeña empresaria, del grupo de edad de cuarenta y uno a cincuenta años, y alumna del curso de psicopedagogía de la UFPB, relata que abandonó la escuela en la secundaria por tener muchas dificultades de diferente naturaleza. Su trayectoria de escolarización anterior estuvo marcada por experiencias negativas, de ahí sus pocos años de educación básica y de no haber terminado la educación secundaria en la edad correcta. Recientemente, animada por su hijo que cursa la universidad, concluyó los exámenes de secundaria dirigidos a los adultos e ingresó a la educación superior. Sin tener bases educativas para afrontar el curso, tuvo dificultades y casi llegó a abandonarlo; sin embargo, decidió permanecer en la institución por las posibilidades que le brindaba de hacer nuevas amistades y convivir en otros espacios sociales. Como resultado de esta decisión, percibió que los nuevos aprendizajes le ampliaban sus conocimientos, y con dedicación y esfuerzo “se sentía capaz de ir superando los obstáculos surgidos en su proceso formativo”. Ahora, confiesa “sentirse integrada

y que avanza en los estudios”. En virtud del tipo de ocupación profesional que desempeña, no sabe cómo el curso le va ayudar en el trabajo, pero reconoce que “está cambiando” (entrevista número 2, 18.04.2012).

Aun cuando los intereses educativos ligados a los procesos formativos de los adultos parezcan encaminarse a decisiones y acciones individuales, estas elecciones, según Lahire (2008), reciben tanto la influencia del medio social como de las relaciones afectivas familiares, a pesar de que no funcionan de manera mecánica o determinista. Dicho de otro modo, las entidades sociales (la familia, la iglesia, la escuela), que influyen y condicionan las acciones individuales, también actúan en sus decisiones y estilos educativos, y en las consecuencias de tales decisiones. Desde luego, no todos los individuos siguen estos condicionamientos, y entre los que sí lo hacen existen variaciones en sus patrones y comportamientos (Nogueira, 2013). En cualquier caso, el contexto en que se vive (una región con características conservadoras y paternalistas) y el núcleo familiar, incluso transformado, representan muchas significaciones para los individuos al momento de tomar decisiones.

Las narrativas de estas personas acerca de sus historias de escolaridad y sus motivos y decisiones para permanecer y concluir la carrera universitaria expresan esta influencia, aunque se requieren más estudios empíricos que incorporen de forma ampliada informaciones y explicaciones sobre las decisiones de los sujetos adultos respecto a sus itinerarios formativos y las circunstancias que facilitan o permiten su concreción. Hasta ahora, Alheit y Dausien reconocen que “hay más bien pocos trabajos que siguen la pista a la génesis de un *habitus individual*” (2015, p. 78), vinculado a las motivaciones de los adultos sobre su formación y que incorporen sus relaciones sociales macro y micro; esto coincide con las preocupaciones de Nogueira (2013), quien busca explicar los comportamientos individuales incorporando las influencias tanto de las dimensiones subjetivas como las de la macroestructura.

A parte de eso, también es cierto que la vida contemporánea y sus exigencias de mayor formación y escolarización constituyen un vector de motivación para que el adulto regrese a sus estudios, lo que no impide que estas decisiones se enfrenten a un sinnúmero de desafíos, incluso discriminación. Ni siempre es fácil para las personas adultas en los cursos regulares superiores la convivencia con jóvenes y el ser consideradas como “distintas”. Esta “discriminación”, sumada a otras situaciones, como las dificultades familiares, financieras, laborales o de aprendizaje, influye en sus decisiones de permanecer, o no, en el sistema educativo.

Carlos, por ejemplo, del grupo de edad de cincuenta y uno a sesenta años, quien cursa Terapia Ocupacional y cuenta con un grado en Teología, comenta que regresó a la universidad en busca de mayor calificación para cambiar de profesión. Esta decisión lo obligó a ausentarse de su familia, que reside en otra provincia. Cuenta que alcanzar “este sueño” le ha costado dificultades, desde problemas “re-lacionadas con la soledad y el acceso a vivienda, alimentación” hasta aquellos de “convivencia en el aula debido a mi edad y sexo”. En un grupo mayoritariamente femenino y joven, “me sentía invisible y excluido, dificultando mi aprendizaje y participación en los trabajos colectivos exigidos”. Sobre eso, comenta que, a veces, tuvo que “recurrir a profesores y psicólogos”. A pesar de todo, se siente fortalecido y decidido a concluir su formación, interpretada como “un acto de renovación, ya que empecé de cero” (entrevista número 3, 21.05.2012).

En el caso de Carlos, el reto de permanecer en la universidad asume dimensiones que tienen que ver no sólo con problemas de naturaleza financiera o de aprendizaje,

sino con otros componentes, como ambientes hostiles y poco acogedores, que constituyen elementos adversos, ya que provocan dificultades objetivas y psicológicas. Esas barreras no surgen de las contingencias objetivas o sociales, como sugiere Bourdieu, sino que se sitúan en el campo de las sociabilidades o de la cultura, y operan como costos adicionales que, interiorizados, se transmutan en fuerzas capaces de fortalecer o debilitar las decisiones de los individuos para seguir estudiando.

Todos estos relatos hasta ahora comentados aparecen como historias sobre la decisión de cursar la universidad, las dificultades para permanecer estudiando y las razones que hicieron posible que las superaran. En todas ellas cobran relieve las explicaciones acerca de sus necesidades de trabajo o de la vida cotidiana, o bien, las oportunidades de nuevos aprendizajes. En todas ellas, también, los sujetos adultos se reconocen como personas con déficits de aprendizajes producidos en las trayectorias educacionales marcadas por abandono o fracaso escolar, al tiempo que revelan el bajo reconocimiento institucional para su condición específica como sujeto adulto y mayor.

El siguiente caso es distinto. Paulo, ingeniero jubilado, de cincuenta y cinco años de edad, ingresó al curso de Medicina, uno de los más elitistas y disputados en la universidad. Asegura que tiene “experiencia adquirida en la vida y en la práctica profesional anterior”. Hijo de padres médicos, realizó toda su formación primaria y secundaria en escuelas privadas y, a diferencia de los otros narradores, “no encuentro dificultades con los nuevos aprendizajes; me siento bastante integrado e incluido en el grupo”. A modo de crítica, comenta que el exceso de tareas que lleva a casa “me impide disfrutar de las otras ofertas y aprendizajes ofrecidos por la universidad”. Su condición de mayor, jubilado y sin problemas financieros o familiares le permite dedicarse de manera íntegra a sus estudios sin preocupaciones, “algo imposible de dar cuenta si tuviera hijos pequeños o tuviera necesidad de trabajar”. Su decisión de cursar una segunda carrera, similar a la de sus padres, no comprende objetivos financieros como meta principal. Sus planes futuros residen en “ser médico interno residente y trabajar hasta los setenta años, sin que el dinero sea prioridad” (entrevista número 4, 15.08.2012).

Este caso demuestra la influencia de la condición de clase como elemento propiciador de la permanencia, al tiempo que hace evidentes que, en algunas situaciones, especialmente para los mayores, no siempre el trabajo adquiere centralidad en sus motivaciones para el estudio. Aquí surgen aquellos otros beneficios relacionados con variables “no materiales” (Beltrán, 2014) o, en términos de Alheit y Dausien (2007a), las variables de formación en la “temporalidad propia” de la vida o en la educación a lo largo de la vida. Según este último autor (2007a) (Diniz, 2010), más allá de su aspecto funcional y estratégico, el hecho de que las personas regresen a los ciclos de estudios formales tiene, de igual modo, una significación personal en las biografías individuales; no se trata sólo del valor instrumental de la formación orientada al mercado de trabajo, sino de una compensación de los déficits de formación experimentados a lo largo de la vida o, si se prefiere, de una compensación de las aspiraciones de formación no satisfechas.

Estos fragmentos de relatos de estudiantes adultos de la UFPB sobre sus motivaciones y dificultades para cursar la educación superior son algunas muestras significativas de “retratos sociológicos” sobre los propios “procesos de aprendizajes y experiencias (incluso resistencias)” (Alheit y Dausien, 2000, en Alheit y Dausien, 2013, pp. 147-150) y sirven para ilustrar empíricamente las vivencias de estos sujetos en la universidad e iniciar la discusión acerca de las posibilidades de éxito

académico de estos grupos de población adulta.

CONCLUSIONES

Este ensayo, planteado en torno a los procesos de escolarización y aprendizaje de personas adultas en la educación superior y enmarcado en el paradigma de la educación a lo largo de la vida, ha permitido reflexionar sobre esta cuestión a partir de enfoques empíricos y explicativos sobre el acceso y la permanencia de estos grupos en el espacio universitario.

En primer lugar, por una parte, destaca la implementación de políticas democratizadoras y expansionistas de la educación superior, con especial atención a lo largo de la vida, un prolongamiento de las dimensiones temporal y espacial del aprendizaje, cada vez más valorado en el actual contexto sujeto a rápidas mudanzas, inseguridades e imprevisibilidad. Un concepto educativo que propicia condiciones para la formulación de proyectos de vida capaces de ampliar contextos de libertad y responsabilidad individual y social.

También, mostró como estas políticas expansionistas y de dimensión globalizadas amplían la presencia de personas adultas en las universidades, así como dice Beltrán, al referirse a la realidad europea, "... ya no nos sorprende ver en los campus y en las aulas a personas mayores entre los estudiantes más jóvenes" (2014, p. 62), rompiendo con concepciones estáticas o discriminadoras de expresiones como "loro viejo no aprende a hablar".

En segundo lugar, el artículo plantea que en las complejas redes que posibilitan (o no) el alargamiento de las dimensiones educativas superiores existe una relación directa entre motivación, suceso y fracaso escolar. Por lo tanto, la motivación en la educación superior opera como un fenómeno vinculado a la permanencia o el éxito o, inversamente, al abandono (la falta de sentido) y el fracaso escolar. Esto, porque las personas adultas, diferentes de los niños y adolescentes, cuando deciden ingresar o regresar a la educación superior, crean expectativas sobre las posibilidades de que sus estudios les permitan obtener beneficios "privados y sociales", que cambien sus condiciones existenciales, su mundo personal y social, en un futuro no muy lejano.

En el actual contexto de "riesgo y exclusión", entendemos que la educación superior puede funcionar para el desarrollo profesional y social de las personas. Por tanto, estas personas adultas deben sentirse motivadas con su carrera; con ello, serán capaces de vencer dificultades y alargar sus posibilidades emancipadoras (sociales y económicas). En cambio, quienes desisten, desde la perspectiva de las actuales exigencias de formación, concurren para reproducir situaciones de desigualdad y exclusión, lo que se refleja de manera más inmediata en sus condiciones de vida y de trabajo.

En tercer lugar, para contribuir a la discusión teórica acerca de las decisiones educativas de los sujetos adultos y sus éxitos escolares, hemos planteado, con casos reales, que en la lógica de estas decisiones, relacionada con el absentismo o con el éxito escolar, se entrecruzan de forma compleja dimensiones micro y macro, y también subjetivas, lo que deriva en que los individuos circunscritos a condiciones sociales similares asuman comportamientos diferentes, como se observa en las perspectivas teóricas y analíticas desarrolladas por Alheit y Dausien (2000, en Alheit y Dausien, 2013, pp. 147-150; Diniz, 2010) y en las entrevistas a los alumnos adultos ya comentadas. No debemos olvidar que las motivaciones también se relacionan con las identidades de las personas, reflejo de múltiples realidades, trayectorias de vida y representaciones del futuro.

Reconocer este hecho, conceptualizado aquí en el ámbito de las decisiones educativas que conducen al éxito académico, puede concebirse, asimismo, como algo que fortalece los propósitos de las concepciones y los principios filosóficos de la educación a lo largo de la vida, además de las políticas de expansión de la educación superior, lo que reafirma el ejercicio de la ciudadanía en detrimento de posibles situaciones adversas.

En un contexto en que la ampliación de espacios educativos se conjuga con la crisis de trabajo y de empleo, con inseguridades generalizadas, se entiende que la educación de adultos sea capaz de dar sentido y respuestas a los sentidos motivacionales y vivenciales de esos grupos, a pesar de las inseguridades y lo imprevisible del presente. Beltrán, Iñigo y Mata comentan que “... ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar hacia la comprensión de problemas desde dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como la capacidad de hacerles frente” (UNESCO, 2009, en Beltrán, Iñigo y Mata, 2013, p. 145). Frente a todo esto, surgen nuevos desafíos: ¿qué mudanzas ocurren en las vidas de esas personas después de concluir sus carreras universitarias? ¿Se concretaron las expectativas que dieron sentido a sus motivaciones para permanecer en la educación superior? ¿Qué visión del mundo relacionada con la educación o el aprendizaje empezaron a cultivar? ¿Se volvieron personas diferentes? ¿En qué aspecto? Ante estas preguntas, aún sin respuestas, se reafirma la necesidad de ulteriores estudios sobre el acompañamiento de estos adultos egresados de la educación superior, que aborden los dispositivos o las motivaciones a las que recurren para afrontar las luchas cotidianas, superar dificultades y obtener éxito en sus nuevos estilos de vida o trayectorias de aprendizajes, capaces de potenciar nuevas perspectivas de participación e intervención social.

Respecto a los beneficios sociales de la educación para individuos adultos, consideramos que la educación a lo largo de la vida “puede crear ocasiones inapreciables para evaluar y cambiar nuestras propias biografías, nuestras identidades, nuestros compromisos y responsabilidades como actores guiados por el horizonte de la ciudadanía plena”. Esta educación “permite desplazar nuestros marcos de sentido, y mirar el mundo de otra manera y contarlos de otra manera” (Beltrán, 2014, p. 69).

Si la educación a lo largo de la vida –considerada como “un nuevo contrato educativo”– pretende proporcionar al individuo preparación y condición para enfrentar los nuevos retos sociales, un sentido de ciudadanía plena, esta pretensión se ha de convertir en un firme compromiso de todos ante la falta de políticas educativas y de procedimientos pedagógicos orientados a este fin. Como simple retórica para legitimar mecanismos sociales y económicos, las políticas de educación superior implantadas suelen reproducir desigualdades y desvinculación social, historias de fracasos escolares académicos.

Si la educación a lo largo de la vida es una fuerza vital imprescindible para la creatividad y el alcance de la “felicidad”, es necesario continuar perseverando, pues, independientemente de los logros contables, la educación amplía las posibilidades de ciudadanía de las personas, es decir, “respalda la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano integral” (Guillén, 2012, citado en Beltrán & Iñigo-Bajo & Mata-Segreda, 2013, p. 145). Esto es, en realidad, lo que se espera de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoforado, L. y Ferreira, S. (2011). Educação e Formação de Adultos: Nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do príncipe encantado. En Alcoforado, L. et al. (orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação* (7-28). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Alheit, P. y Dausien, B. (2006, enero-abril). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Revista Educação e pesquisa*, 32 (1), 177-197.
- _____ (2007a). *En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género*. Edición de Francesc J. Hernández. Xátiva: Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- _____ (2007b). *Sobre educación, formación, biograficidad y género*. Edición de Francesc J. Hernández. Valencia: Editorial Denes/CREC/Sendas y Travesías del Pensamiento.
- _____ (2013). Aprendizagem biográfica no âmbito do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida. En Illeris, K. (org.). *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso.
- _____ (2015). La "biografía" en las ciencias sociales. Notas sobre los problemas históricos y actuales de una perspectiva de investigación. En Hernández, F. y Villar, A. (eds.). *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales* (pp.9-36).
- Barbosa, M. (2004). *Estudantes de classes pobres na universidade pública: um estudo de depoimentos em psicologia social*. São Paulo. Tesis de maestría.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Beltrán, J. (2014). *La escuela y sus met Fontess na universidadesociologela y suseducacige*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- _____ (2015, abril-junio). Por una educación superior histórica y política: el regreso de la ciudadanía. *Revista Universidades-UDUAL* (64), 9-22.
- Beltrán, J., Iñigo-Bajo, E. y Mata-Segreda, A. (2013). Pertinencia y responsabilidad social universitaria. En Beltrán, J. y António, T. (orgs.). *Educación superior e inclusión social. Aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales* (pp. 143-153). Buenos Aires: Mino y Dávila Editores.
- Brasil. Ministério de Educação (MEC) (2012). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3. *Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*. Consultora: Luiza Yoko. Termo de Referencia: 04/2012.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- _____ (1994). Esboço de uma teoria da prática (1972) (trad. Paula Montero). En Ortiz, R. (org.). *Pierre Bourdieu—Sociología*, 2ª. ed. (pp. 46-81). Selección Renato Ortiz (trad. Paula Montero y Alicia Auzmendi). São Paulo: Ática.
- _____ (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. En Nogueira, M. y Catani, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes.
- _____ (2007). *Razões práticas. Sobre a teoria da ação*, 8ª ed. (trad. Mariza Coorea). Campinas: Papirus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brown, P. y Lauder, H. (2013). Globalização econômica, formação de habilidades e as consequências para o ensino superior. En Apple, M., Ball, S. y Gandin, L. *Sociologia*

- da Educação. *Análise Internacional* (pp. 256-267) (trad. Cristina Monteiro). Porto Alegre: Pensa.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- _____ (2007a). Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísfos. Revista de Ciências Sociais da Educação da Universidade de Lisboa* (4) (set-dez), 129-136.
- _____ (2007b). Formas do aprender e conexão de saberes: os significados da noção de conexão quando se trata de Saberes. En Silva, V. (org.). *Conexão de saberes: um desafio, uma aventura, uma promessa* (pp. 39-55). São Cristóvão: Editora Universidade Federal de Sergipe.
- _____ (2008). Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem. En Nozaki, I. (org.). *Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber* (pp. 77-92). Cuiabá: Editora da UFMT.
- _____ (2009, setembro). A educação mobilizadora. *Pedagogia Contemporânea: Revista Educação— Autores e tendências*, 1, 2-27.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária* (trad. de Georgina dos Santos y Sônia Sampaio). Salvador: EdUFBA.
- _____ (2012). O sucesso estudantil e sua avaliação: que política universitária é possível? En Gonçalves dos Santos, G. y Rocha, S. (orgs.). *Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e culturas universitárias*. Salvador: Edufba.
- Dias, M. (2012). *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década*. Organizado por Paulo Speller, Fabiane Roble e Stela Maria Meneghel. Brasília: UNESCO/CNE/MEC.
- Diniz, A. (2010). *Entre educación, formación y trabajo. Modos biográficos de transiciones formativo-profesionales de sujetos adultos en España y en Brasil*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. París: Sueil.
- Ferreira, A. (2011). Estudantes adultos no ensino superior: Contextos e desafios. En Alcoforado, L. y otros (orgs). *Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação* (pp. 201-210). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Fialho, M. (2014). *A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba*. Dissertação (Mestrado Profissional). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- Giolo, J. (2009, setembro). Bernard Charlot -A educação mobilizadora. *Pedagogia Contemporânea: Revista Educação —Autores e tendências*, 1, 12-27.
- Hernández, F. y Villar, A. (2015). Aproximación sociológica a la relación entre educación y biografía. Corrientes teóricas actuales y aportaciones empíricas. En Hernández, F. y Villar, A. (eds.). *Educación y biografías: perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales* (pp. 154-165).
- Ireland, T. (2009). Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. *Em Aberto*. Brasília, 22 (82), 43-57.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles: Heursetmalheursscolairesenmilieupopulaires*. París: Gallimard/Seuil.
- _____ (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- _____ (2008, maio-agosto). Esboço do Programa científico de uma sociologia psi-

- cológica. *Revista Educação e Pesquisa*, 34 (2), 375-389.
- Nogueira, M. (2013). Um tema revisitado. En Apple, M., Ball, S. y Gandin, L. *Sociologia da Educação. Análise Internacional* (pp. 280-290) (trad. Cristina Monteiro). Porto Alegre: Pensa.
- Pascueiro, L. (2009). Breve contextualização ao acesso ao ensino superior: A presença de novos públicos em contexto universitário. *Educação, Sociedade & Culturas* (28), 31-52.
- Prestes, E. (2005). *Relatório de Avaliação Diagnóstica da EJA no Estado da Paraíba. Avaliação dos Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola*. Brasil: UNESCO/ João Pessoa, impresso.
- _____. (2013). *Educação de adultos e ensino superior. Trajetórias de aprendizagens e sucesso escolar*. Projeto de pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).
- Prestes, E. y Pfeiffer, D. (2011). Os adultos e o ensino superior: O caso da universidade federal da Paraíba/Brasil. En Ramalho, B., Beltrán, J., Carvalho, M. y Diniz, A. (coords.). *Reformas educativas, educação superior e globalização em Brasil, Portugal e Espanha*. Espanha, Germania.
- Prestes, E. y Shirleide, K. (2014). *Educação de Adultos e Ensino Superior: Trajetórias de aprendizagens e sucesso escolar*. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal da Paraíba, Programa de Iniciação a Pesquisa. PIBIC. CNPQ/UFPB.
- Santos, B. (2013). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. En Apple, M., Ball, S. y Gandin, L. *Sociologia da Educação. Análise Internacional* (pp. 301-310) (trad. Cristina Monteiro). Porto Alegre: Pensa.
- Silva, J. (1999). *Por que uns e não outros?: caminhada de estudantes da Maré para a universidade*. Rio de Janeiro. Tesis doctoral PUC/RJ.
- Soler, V. (2014). *Deconstruyendo y reconstruyendo el éxito y el fracaso escolar en educación secundaria obligatoria. Aportaciones teóricas y análisis de discursos de expertos, profesorado, alumnado y familias de la Comunitat Valenciana*. Tesis doctoral presentada dentro del programa de doctorado de Bienestar Social, Cooperación y Desarrollo Local. Facultat de Ciències Socials, Universitat de València.
- Souza, D. (1991). *Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do ciclo básico*. São Paulo. Tesis de maestría.
- Teixeira, A. (2011a). *A universidade entre as palavras de jovens de origem popular*. En Rocha, S. (org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* (pp. 163-185). Salvador: EdUFBA.
- _____. (2011b). *Entre a Escola Pública e a Universidade: longa travessia para jovens de origem popular*. En Dos Santos, G. y Rocha, S. (orgs.). *Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e culturas universitárias* (pp. 27-49). Salvador: EdUFBA.
- Thomson, P. (2013). Trazendo Bourdieu para as políticas de aumento da participação no ensino superior; uma análise de caso do Reino Unido. En Apple, M., Ball, S. y Gandin, L. *Sociologia da Educação. Análise Internacional* (pp. 347-350) (trad. Cristina Monteiro). Porto Alegre: Pensa.
- Torres, C. (2013). *Political sociology of adult education*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- UFPB (2007). *Plano de reestruturação e expansão da Universidade Federal da Paraíba (REUNI-UFPB)*. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007: Programa de Apoio a

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Vianna, M. (2000). Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. En Nogueira, M., Romanelli, G. y Zago, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 45-60). Petrópolis: Vozes.

Documentos obtenidos en sitios web

Brasil, Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística- IBGE. Censo 2010. Recuperado de: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/12/19/ibge-quase-metade-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-nao-tem-o-fundamental-completo.htm>>.

Hernández, F. y Alheit, P. (2006). *La "biograficidad" del aprendizaje a lo largo de la vida en la modernidad tardía*. Recuperado de http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/alheit.pdf

Hinzen, H. (2009). Educación y aprendizaje de adultos a lo largo de la vida: desarrollos actuales en Alemania, en Europa y fuera de ella, en el camino de la VI CONFINTEA. *Rev. Bras. Educ.*, 14 (41). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200012

Lahire, B. (2002, mayo-agosto). Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. *Educação e Pesquisa*. Tradução do francês de Eugênio Vinci de Moraes e Maria A. C. Cappello, V.30.n.2. São Paulo. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022004000200009&script=sci_arttext

Nogueira, C. (2013). *A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação*. Goiânia, 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Recuperado de <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_08_claudionogueira.pdf>

Pereira, E.(2009). Alunos maiores de 23 anos: Motivações para o ingresso no ensino superior na UP. Trabajo Fin de Master presentado en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto para la obtención del grado de Master en Sociología, Oporto, Portugal.

Piotto, D. (2008). Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (135). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000300008&script=sci_arttext

Sguissardi, V. (2008, septiembre-diciembre). Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e formação universitária. En *Revista Educação e Sociedade*, 29 (105), 991-1022. Recuperado de <<http://www.cedes.unicamp.br>>

UNESCO (1997). Recuperado de <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/documents.html>

_____. (2010). *Relatório Global sobre a Aprendizagem e a Educação de Adultos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>

UNICEF/UNESCO/UIS (2012). Recuperado de http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_26691.htm

Viomundo (2013). *Brasileiros que chegaram a Universidade são 11,0% da população*. Recuperado de <http://www.viomundo.com.br/politica/brasileiros-que-chegaram-a-universidade-sao-11-da-populacao.html>