HOMERO
E-ISSN: 3084-780X

Revisión teórica de los fundamentos y tensiones epistemológicas en programas de segunda oportunidad

Theoretical Review of the Foundations and Epistemological Tensions in Second-Chance Education Programs

Luis Miguel Mateos Toro
Autor de correspondencia. E-mail: luissati7@gmail.com
Universidad de Cádiz, España

Cómo referenciar este artículo:

Mateos Toro, L. M. (2026). Revisión teórica de los fundamentos y tensiones epistemológicas en programas de segunda oportunidad. *HOMERO, 2*(3), 555-568. https://doi.org/10.64492/mephdy69

Fecha de recepción: 19/05/2026
Fecha de aceptación: 30/08/2026
Publicado online: 30/09/2026

Resumen

Antecedentes: Los programas de segunda oportunidad en la Educación Secundaria para Adultos (ESPA) son esenciales frente a la exclusión social, pero su evaluación suele abordarse desde ópticas cuantitativas instrumentales que invisibilizan dinámicas de poder y subjetividades. Objetivo: Esta revisión teórica tiene como objetivo principal examinar críticamente los fundamentos epistemológicos que subyacen a la concepción, diseño y evaluación de las prácticas de reenganche educativo. Metodología: Mediante un diseño de revisión crítico y narrativo, se analizó un corpus documental obtenido de bases de datos de alto impacto a través de una matriz cualitativa estructurada en cinco dimensiones epistémicas: positivismo, constructivismo, teoría crítica, epistemologías feministas y post-estructuralismo. Resultados: Los hallazgos revelan una hegemonía neopositivista o "tiranía de las métricas" que reduce el éxito a datos cuantificables, relegando el bienestar emocional y la reconstrucción identitaria. Asimismo, la teoría crítica desvela lógicas de gobernanza neoliberal que individualizan fallas estructurales en territorios vulnerables como el Campo de Gibraltar, mientras que las lentes feministas y post-estructuralistas evidencian injusticias hermenéuticas generizadas y el poder normalizador del discurso institucional que etiqueta al sujeto. Conclusiones: Se concluye que las segundas oportunidades constituyen auténticos campos de batalla epistemológica; es indispensable adoptar una praxis consciente y un pluralismo metodológico que permita transitar de la gestión tecnocrática hacia la emancipación y la equidad educativa.
Palabras clave: campo de Gibraltar; desigualdad estructural; educación de adultos; epistemología crítica; reenganche educativo; segunda oportunidad.

Abstract

Background: Second-chance programs in Adult Secondary Education (ESPA) are essential tools against social exclusion; however, their evaluation is traditionally approached from quantitative and instrumental perspectives that obscure power dynamics and subjectivities. Objective: The main objective of this theoretical review is to critically examine the epistemological foundations underlying the conception, design, and evaluation of educational re-engagement practices. Methodology: Utilizing a critical and narrative review design, a documentary corpus retrieved from high-impact databases was analyzed through a qualitative matrix structured around five epistemic dimensions: positivism, constructivism, critical theory, feminist epistemologies, and post-structuralism. Results: The findings reveal a neopositivist hegemony or "tyranny of metrics" that reduces success to quantifiable data, sidelining emotional well-being and identity reconstruction. Furthermore, critical theory exposes logics of

neoliberal governance that individualize structural failures in vulnerable areas like the Campo de Gibraltar, while feminist and post-structuralist lenses highlight gendered hermeneutical injustices and the normalizing power of institutional discourse that labels the subject. Conclusions: The study concludes that second-chance initiatives operate as epistemological battlefields; therefore, adopting a conscious praxis and methodological pluralism is indispensable to shift from technocratic management toward true empowerment and educational equity.
Keywords: Campo de Gibraltar; structural inequality; adult education; critical epistemology; educational re-engagement; second-chance education.

1. Introducción

Hacia una mirada epistemológicamente crítica de las segundas oportunidades

1.1. Planteamiento del Problema y Contextualización

En las sociedades contemporáneas, los programas de segunda oportunidad han emergido con creciente prominencia como mecanismos estratégicos de respuesta ante diversas problemáticas estructurales de exclusión social. Estas iniciativas buscan ofrecer nuevas trayectorias vitales a individuos que, por una multiplicidad de circunstancias socioeconómicas, culturales o personales, han visto interrumpidos sus procesos normativos de desarrollo. Esta interrupción se manifiesta en diversos ámbitos, abarcando desde la marginalización tras un conflicto con la ley en el sistema de justicia penal, hasta el abandono prematuro en el ámbito escolar (Palomares-Montero et al., 2024).

Dentro de este amplio espectro, el ámbito educativo adquiere una relevancia fundamental. Específicamente en la Educación Secundaria para Adultos (ESPA), estos programas se configuran como una red de seguridad indispensable. Sin embargo, su implementación adquiere matices de alta complejidad cuando se desarrollan en contextos marcados por profundos desafíos territoriales y socioeconómicos. Un paradigma de esta complejidad se observa en zonas fronterizas como el Campo de Gibraltar, un territorio donde las dinámicas económicas, las desigualdades estructurales y la permeabilidad de la frontera sur generan un ecosistema particular que incide directamente en las tasas de desvinculación académica. En estos escenarios, el reenganche educativo no puede limitarse a un mero retorno al aula, exige itinerarios flexibles y modelos pedagógicos alternativos, con un fuerte componente andragógico, orientados no solo a la certificación académica, sino a una verdadera integración socioprofesional y ciudadana (Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O), 2020; Banco Mundial, 2018; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2019).

No obstante, la concepción, el diseño y la implementación de tales programas, ya sea en el sistema de justicia o en el fomento del reenganche educativo, no son meramente ejercicios técnicos, neutrales o puramente administrativos. Subyacen a ellos una serie de supuestos epistemológicos fundamentales acerca de la naturaleza del conocimiento que se considera válido, la verdad sobre las situaciones de vulnerabilidad que pretenden abordar y la justificación ética y práctica de las intervenciones que proponen.

La propia noción de segunda oportunidad carece de objetividad pura, es un constructo social profundamente cargado de valores y expectativas. Su significado, así como la definición de los problemas que intenta solucionar, no emergen en un vacío epistémico. Las soluciones propuestas están intrínsecamente mediadas por cómo se comprende la realidad social, qué tipo de conocimiento se legitima para aprehenderla y cuáles se postulan como las causas

subyacentes del abandono escolar o la exclusión. De este modo, la segunda oportunidad es moldeada por el paradigma adoptado, determinando cómo se define tanto la necesidad del alumno adulto como el propio éxito o fracaso de la intervención (Escudero Muñoz, 2005; Tarabini, 2015).

1.2. Justificación de la Perspectiva Crítica

A pesar de la extensa literatura existente sobre el impacto de estas iniciativas, se evidencia un vacío de investigación significativo en el análisis de los cimientos epistémicos sobre los que se erigen. Tradicionalmente, la evaluación de estos programas se ha abordado desde ópticas predominantemente positivistas y cuantitativas, centradas en métricas de graduación, tasas de inserción o reducción de la reincidencia, asumiendo de forma acrítica los paradigmas dominantes (Escudero Muñoz, 2005). Esta visión instrumental tiende a invisibilizar las dinámicas de poder, los sesgos y las limitaciones conceptuales inherentes a la propia definición institucional de la segunda oportunidad.

Para dar respuesta a este vacío, la presente investigación se adentra en un análisis crítico epistemológico tomando como base informativa la revisión exhaustiva de literatura en bases de datos de libre acceso. Trascender la evaluación convencional resulta imperativo para desvelar cómo diferentes tradiciones teóricas interpretan la realidad educativa. Mientras el positivismo buscará relaciones causales medibles entre variables de abandono, el constructivismo explorará los significados identitarios construidos por los propios estudiantes adultos (Tarabini, 2015). Se precisa, por tanto, un marco de reflexividad que cuestione cómo se llega a conocer y definir a estas poblaciones vulnerables (Bolívar, 2002; Stake, 1999).

1.3. Objetivos

En consonancia con lo expuesto, esta revisión teórica establece los siguientes objetivos centrales:

- Examinar críticamente los fundamentos epistemológicos que subyacen a los programas de segunda oportunidad y de reenganche educativo.
- Analizar cómo diferentes corrientes teóricas (positivismo, constructivismo, teoría crítica, epistemologías feministas y post-estructuralismo) interpretan, definen y tensionan las prácticas de estos programas (Lincoln et al., 2011; Sandín Esteban, 2003).
- Identificar los sesgos, las limitaciones y las relaciones de poder inherentes a la producción de conocimiento en torno a estas poblaciones, aportando un marco indispensable para la formulación de futuras metodologías inclusivas.

1.4. Estructura del trabajo

Para dar cumplimiento a estos objetivos, el presente trabajo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se procederá a delimitar conceptualmente la noción de programas de segunda oportunidad a partir del corpus documental analizado. Seguidamente, se presentará un cuadro comparativo que sintetiza las principales corrientes epistemológicas y su potencial aplicación crítica. Posteriormente, el cuerpo del trabajo examinará en detalle cada una de estas corrientes (positivismo, constructivismo, teoría crítica, epistemologías feministas y post-estructuralismo), desgranando sus principios rectores y su capacidad para iluminar o cuestionar las prácticas de reenganche. Finalmente, se ofrecerá una síntesis de las perspectivas críticas y unas consideraciones concluyentes sobre las implicaciones de este análisis para la investigación educativa contemporánea.

2. Método

La presente investigación se define como una revisión teórica de carácter crítico y narrativo. Siguiendo las directrices consolidadas por Grant y Booth (2009), este diseño metodológico se erige como el más adecuado no solo para lograr la síntesis descriptiva de los conocimientos

existentes, sino, fundamentalmente, para acometer la evaluación de las tensiones conceptuales y los marcos teóricos que subyacen a un fenómeno social multidimensional y complejo como es el reenganche educativo. A diferencia de las revisiones sistemáticas tradicionales, que persiguen la agregación de resultados empíricos bajo un prisma a menudo positivista, la revisión crítica permite deconstruir los discursos dominantes, identificando las omisiones teóricas y cuestionando las asunciones implícitas en las políticas de segunda oportunidad.

2.1. Estrategia de búsqueda y fuentes de información

Para la conformación de un corpus documental robusto y representativo, se diseñó una estrategia de búsqueda exhaustiva en las principales bases de datos de alto impacto y repositorios científicos de ámbito internacional. Las plataformas seleccionadas fueron Dialnet Plus (para asegurar la cobertura exhaustiva de la producción científica en el ámbito iberoamericano), Scopus, Web of Science (WoS) y Google Scholar (Avellaneda-San-Antonio, 2024).

Se priorizaron fuentes primarias consistentes en artículos originales de investigación empírica y teórica, capítulos de libros provenientes de editoriales especializadas de reconocido prestigio en el ámbito de las ciencias sociales y la educación (como Dykinson u Octaedro), así como informes técnicos emitidos por organismos internacionales con competencias directas en educación y justicia social.

La estrategia de recuperación de la información se articuló mediante el uso de descriptores booleanos y operadores de proximidad, ajustados a los términos estandarizados de los tesauros específicos de la disciplina (ERIC y el Tesauro de la UNESCO). Para maximizar la sensibilidad y precisión de la búsqueda, se emplearon las siguientes ecuaciones principales:

- Ecuación 1 (Español): ("segunda oportunidad" OR "reenganche educativo" OR "retorno escolar" OR "educación de adultos") AND ("epistemología" OR "análisis crítico" OR "teoría crítica" OR "paradigmas educativos").
- Ecuación 2 (Inglés): ("second chance education" OR "educational re-engagement" OR "adult secondary education") AND ("epistemology" OR "critical analysis" OR "critical pedagogy").

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Con el objetivo de delimitar el campo de estudio y asegurar la pertinencia y actualidad del conocimiento analizado (González, 2017), se establecieron estrictos criterios de elegibilidad:

1. Temporalidad: Se acotó la búsqueda mayoritariamente a la literatura publicada en la última década (2015-2026). No obstante, dada la naturaleza del estudio, se contemplaron excepciones justificadas para la inclusión de obras fundacionales de las diferentes corrientes epistemológicas analizadas.
2. Temática y Contexto: Trabajos que abordaran explícitamente los programas de segunda oportunidad. Se prestó especial atención a investigaciones focalizadas en la Educación Secundaria para Adultos (ESPA) y en el reenganche en zonas caracterizadas por desafíos territoriales, así como a aquellas centradas en situaciones de exclusión vinculadas al sistema de justicia penal.
3. Idioma: Publicaciones en español, inglés y portugués.
4. Calidad académica: Se estableció como requisito que los artículos científicos hubieran superado procesos de revisión por pares. Se priorizó la inclusión de investigaciones publicadas en revistas científicas posicionadas en los primeros cuartiles de calidad (Q1 y Q2) de índices como JCR o SJR. Asimismo, se admitieron aportaciones a congresos relevantes que contaran con un proceso de evaluación formal a texto completo, y documentos técnicos avalados por instituciones como UNICEF (2019) o el Banco Mundial (2018).

Se excluyeron publicaciones de carácter meramente divulgativo, actas de congresos sin revisión ciega y estudios centrados exclusivamente en las etapas de educación infantil o primaria.

2.3. Procedimiento de selección y análisis de fuentes

El procesamiento de la literatura recopilada se estructuró en tres fases metodológicas diferenciadas. En la primera fase, se llevó a cabo un cribado inicial mediante la lectura de los títulos y los resúmenes, verificando la alineación preliminar de las fuentes con los objetivos del estudio. En la segunda fase, se procedió a la recuperación a texto completo y a una lectura analítica para la extracción sistemática de los supuestos epistemológicos subyacentes en el diseño de los programas evaluados.

Finalmente, en la tercera fase, se aplicó una técnica de análisis de contenido cualitativo (Miles et al., 2014). Para ello, fue metodológicamente imprescindible establecer una delimitación operativa del objeto de estudio y diseñar una matriz de categorización (detalladas en los subapartados 2.4 y 2.5), lo que facilitó la identificación de los sesgos y dinámicas de poder que condicionan la producción de conocimiento (Portela Pruaño et al., 2019).

2.4. Delimitación operativa del objeto de análisis: Las "Segundas Oportunidades"

Para categorizar adecuadamente la literatura recopilada, resultó imperativo definir operativamente el constructo programas de segunda oportunidad. El análisis de las fuentes reveló que este término se manifiesta en dos grandes escenarios institucionales, cada uno con lógicas de intervención divergentes que determinaron la posterior clasificación de los textos.

2.4.1. El Contexto Educativo: Reenganche y Desafíos Territoriales

En los textos analizados, los programas educativos se configuran como mecanismos orientados a revertir el abandono escolar temprano (Portela Pruaño et al., 2019). El abanico metodológico identificado es amplio, abarcando modelos pedagógicos alternativos y marcos flexibles con adaptaciones en la entrega de contenidos (presencial, semipresencial, remota) (UNICEF, 2019). En el ámbito específico de la Educación Secundaria para Adultos (ESPA), la literatura muestra cómo el reenganche exige una aproximación andragógica, especialmente crítica en entornos con acusados desafíos socioterritoriales como el Campo de Gibraltar. En estas zonas, el análisis revela una creciente necesidad de implementar metodologías activas y apoyarse en la inteligencia artificial en el aula para diseñar itinerarios vinculados a la integración socioprofesional (Banco Mundial, 2018; E2O, 2020).

2.4.2. El Contexto de Justicia Penal y la "Brecha de la Segunda Oportunidad"

Metodológicamente, se diferenció el corpus textual enfocado en el sistema penal, donde las políticas se traducen en reformas para acortar sentencias o eliminar antecedentes (Chien, 2020). Un concepto clave para el análisis cualitativo fue la brecha de la segunda oportunidad, definida en la literatura como la disonancia entre los sujetos legalmente elegibles para el alivio penal y aquellos que logran acceder a él, evidenciando barreras burocráticas y fallos sistémicos en las bases de datos institucionales.

2.4.3. Tensiones Conceptuales

La diferenciación de ambos contextos permitió establecer una premisa analítica fundamental: mientras los programas de la ESPA asumen implícitamente una falla del sistema escolar en su capacidad de retención, las políticas penales gravitan sobre la asunción de una transgresión y responsabilidad individual (Chien, 2020; Portela Pruaño et al., 2019). Esta tensión conceptual es la que justifica y guía el análisis epistemológico posterior.

2.5. Matriz de análisis epistemológico

Como instrumento final de la tercera fase metodológica, se diseñó un marco de categorización basado en cinco grandes corrientes epistemológicas. Esta matriz operó como la herramienta de codificación analítica para interrogar la literatura recuperada y organizar la extracción de resultados, (ver tabla 1)

Tabla 1
Matriz de Análisis

Corriente Epistemológica	Principios Centrales sobre Conocimiento, Verdad y Justificación	Enfoque de Evaluación y Observación Analítica	Cuestionamientos Críticos Aplicados al Corpus
Positivismo	El conocimiento se basa en hechos observables y método científico riguroso. Búsqueda de objetividad, causalidad y cuantificación. La verdad es una realidad única y medible (Escudero Muñoz, 2005).	Medición de resultados objetivos y eficacia causal. Énfasis en indicadores cuantitativos.	¿Reduce la literatura los problemas a variables medibles, ignorando la complejidad territorial? ¿Se priorizan resultados cuantificables estandarizando el "éxito"?
Constructivismo	El conocimiento es construcción activa del sujeto; la realidad es múltiple y socialmente significada. La verdad es viabilidad dentro de un contexto (Tarabini, 2015).	Comprensión de significados, experiencias de los participantes e identidad. Énfasis cualitativo.	¿Cómo reflejan los estudios la construcción del significado de "segunda oportunidad" por parte del alumnado adulto?
Teoría Crítica	El conocimiento está moldeado por relaciones de poder y sirve a intereses; búsqueda de emancipación. La verdad se relaciona con la praxis liberadora (Bolívar, 2002).	Análisis de dinámicas de poder, reproducción de desigualdades y control social.	¿A qué intereses sirven estos programas según la literatura? ¿Reproducen desigualdades o empoderan genuinamente al participante?

Corriente Epistemológica	Principios Centrales sobre Conocimiento, Verdad y Justificación	Enfoque de Evaluación y Observación Analítica	Cuestionamientos Críticos Aplicados al Corpus
Epistemologías Feministas	El género (interseccional) influye en el conocimiento. El conocimiento es situado. Búsqueda de justicia y equidad de género (Sandín Esteban, 2003).	Visibilización de dimensiones de género y valoración de experiencias de grupos marginados.	¿Consideran los estudios las necesidades específicas o las cargas de cuidados invisibilizadas en el alumnado que retorna?
Post-estructuralismo	Cuestionamiento de la objetividad; el significado es fluido y construido discursivamente. Análisis del poder/conocimiento (Lincoln et al., 2011).	Deconstrucción de discursos y análisis de la contingencia de categorías.	¿Cómo construyen los textos analizados al "sujeto de la segunda oportunidad"? ¿Qué binarismos operan en las políticas evaluadas?

3. Resultados

Tensiones epistemológicas en la evaluación del reenganche educativo

Tras aplicar la matriz de análisis cualitativo al corpus documental seleccionado, los hallazgos revelan que la literatura sobre los programas de segunda oportunidad no es epistemológicamente neutral. La forma en que se conciben, implementan y evalúan estas iniciativas se articula en torno a cinco grandes dimensiones epistémicas que operan como marcos interpretativos. Los resultados derivados del análisis sistemático de estas corrientes evidencian cómo las decisiones aparentemente técnicas ocultan profundos debates sobre qué conocimiento se considera válido y qué repercusiones tiene esto sobre el alumnado adulto y las poblaciones vulnerables.

3.1. La lente positivista: La "tiranía de las métricas" y sus limitaciones críticas

El análisis del corpus bibliográfico pone de manifiesto que el positivismo y su heredero metodológico, el neopositivismo ejerce una influencia hegemónica en la concepción institucional de los programas sociales y educativos. Los textos institucionales revisados evidencian una marcada convicción de que el conocimiento auténtico es aquel que emana de un método científico rígido, aspirando a una objetividad libre de sesgos y basada en la cuantificación (Sandín Esteban, 2003).

Los hallazgos muestran que, bajo esta lente, el abandono escolar temprano en la ESPA o la reincidencia delictiva se conceptualizan como fenómenos fácticos y observables, medibles empíricamente mediante tasas de abandono, índices de desempleo o niveles de cualificación (Escudero Muñoz, 2005). En consecuencia, la evaluación de las políticas documentadas prioriza metodologías cuasi-experimentales destinadas a determinar la eficacia causal de las intervenciones. El éxito se define en términos estrictamente comparables: porcentajes de inserción laboral o tasas de graduación, como se evidencia en programas como PREPARA o EBA (Banco Mundial, 2018).

Sin embargo, la extracción cualitativa revela una profunda crítica a este modelo. Los documentos analizados advierten de un sesgo reduccionista: al centrarse exclusivamente en variables cuantificables, el positivismo invisibiliza el contexto sociohistórico y las dimensiones estructurales (económicas y culturales) que configuran la exclusión (Grant y Booth, 2009). La literatura advierte que esta sobredependencia conduce a una «tiranía de las métricas». Dimensiones vitales del reenganche, como la reconstrucción de la autoestima, la superación de traumas derivados del fracaso escolar previo o la creación de redes de apoyo, quedan marginadas al no traducirse fácilmente en indicadores numéricos. Asimismo, el análisis revela que las barreras sistémicas, como la existencia de *dirty data* (datos incorrectos o incompletos) que obstaculizan el acceso a la segunda oportunidad en los sistemas administrativos y penales, escapan a la capacidad de captura de este paradigma estrictamente cuantitativo (Chien, 2020).

3.2. Perspectivas constructivistas: La segunda oportunidad como realidad socialmente construida

Frente al objetivismo dominante, los resultados de la revisión identifican una sólida corriente constructivista que redefine radicalmente el objeto de estudio. En este corpus, el conocimiento no es un reflejo pasivo de la realidad, sino una construcción activa y colaborativa, forjada en la interacción de los sujetos con su entorno cultural (Carretero, 2009; Tarabini, 2015).

Los estudios categorizados bajo este paradigma revelan que fenómenos como el "fracaso escolar" o la "exclusión" carecen de una definición unívoca; son interpretaciones mediadas por normas y valores. Por tanto, el diseño de los programas analizados desde esta óptica se orienta imperativamente a la reconstrucción de la identidad. La investigación constructivista evaluada recurre a estudios de caso y entrevistas narrativas para comprender cómo los participantes (re)construyen su sentido de agencia y negocian el concepto mismo de oportunidad (Bruner, 1997).

Un hallazgo crucial en esta dimensión es la re-significación del éxito. Desde el constructivismo, un programa no triunfa únicamente al expedir un diploma, sino cuando facilita que un individuo adulto, que se concibe como un ser constitucionalmente inacabado, logre internalizar una narrativa personal de valor y proyecte nuevos propósitos vitales (Tarabini, 2015). En este sentido, los resultados muestran que la "brecha de la segunda oportunidad" en los sistemas institucionales (Chien, 2020) no representa un mero fallo burocrático, sino un quiebre en la construcción social de la esperanza. Si el sistema educativo o penal promete una oportunidad que resulta inaccesible en la práctica, se produce una profunda disonancia que deconstruye la viabilidad de la reinserción, demostrando que la evaluación cualitativa es indispensable para captar la realidad vivida por el sujeto.

3.3. La mirada de la Teoría Crítica: Poder, ideología y gobernanza neoliberal

El análisis basado en los postulados de la Teoría Crítica y la Epistemología Crítica arroja resultados contundentes respecto a las dinámicas de dominación. Los textos examinados evidencian que el conocimiento y las intervenciones educativas están ineludiblemente moldeados por asimetrías de poder entre grupos hegemónicos y oprimidos (Freire, 1970). Esta dimensión crítica denuncia la colonialidad del saber y la imposición de marcos eurocéntricos que desvalorizan los saberes subalternos (Quijano, 2000).

Los resultados de la revisión sugieren que muchos programas, pese a sus intenciones humanitarias, operan bajo la lógica de la gobernanza neoliberal. Estos dispositivos individualizan problemáticas con profundas raíces estructurales y territoriales. Al desplazar la responsabilidad del fallo sistémico hacia la falta de empleabilidad o adaptabilidad del individuo adulto, las políticas de segunda oportunidad corren el riesgo de transformarse en redes de contención que estabilizan las consecuencias de la desigualdad, en lugar de erradicar sus causas fundamentales.

Esto se observa con especial crudeza en entornos con alta vulnerabilidad socioterritorial, como el Campo de Gibraltar, donde las tensiones fronterizas exigen una comprensión profunda de las dinámicas de clase y exclusión. Los hallazgos muestran que si las metodologías de reenganche (incluyendo el fomento de habilidades blandas) se limitan a adaptar al alumno a un mercado laboral precarizado sin fomentar su conciencia crítica, el programa actúa como un paliativo que reproduce el statu quo (Torres Santomé, 2017). La literatura crítica dictamina que el éxito real debe medirse por el nivel de emancipación social y la capacidad del alumnado para transformar su realidad colectiva, superando las contradicciones de un sistema que ofrece oportunidades de manera condicional y restrictiva.

3.4. Epistemologías feministas: Desvelando dimensiones de género y conocimientos situados

La aplicación de la matriz analítica a través de las epistemologías evidencia una omisión sistémica en los marcos de evaluación convencionales. Los resultados revelan que la pretensión de neutralidad de los programas institucionales enmascara prácticas androcéntricas que desfavorecen sistemáticamente a las mujeres, ignorando el conocimiento situado derivado de sus realidades materiales y sociales (Sandín Esteban, 2003).

El análisis cualitativo de la literatura demuestra que las trayectorias de abandono escolar y exclusión están fuertemente generizadas. Determinantes como el embarazo adolescente, las sobrecargas de cuidados no remunerados y la violencia de género configuran trayectorias de vulnerabilidad que rara vez se contemplan en las métricas de la Educación Secundaria para Adultos. La revisión identifica un patrón de lenguaje universalista en los informes gubernamentales (refiriéndose genéricamente a participantes o jóvenes) que diluye estas barreras específicas (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2019; Portela Pruaño et al., 2019).

Un hallazgo particularmente alarmante es la documentación de injusticias epistémicas, específicamente de carácter hermenéutico y testimonial (Fricker, 2017). Los programas fallan cuando no poseen los recursos conceptuales para validar el sentipensar (la integración de razón y emoción) de las mujeres que retornan a la educación (Sandín Esteban, 2003). La literatura demanda la urgencia de incorporar currículos interseccionales que reconozcan el conocimiento encarnado, ya que la ausencia de medidas de conciliación o la imposición de itinerarios rígidos convierten discursivamente a estos programas en inaccesibles, perpetuando de facto la desigualdad.

3.5. Deconstrucción post-estructuralista: Discurso, contingencia y los límites del programa

Finalmente, los resultados extraídos bajo la óptica del post-estructuralismo, fuertemente enraizado en la deconstrucción foucaultiana del discurso, arrojan una crítica radical a la propia ontología de estas políticas. Los textos analizados demuestran que la etiqueta administrativa programa de segunda oportunidad no es una descripción neutra, sino un artefacto discursivo normalizador que ejerce un poder productivo (Ball, 1993; Lincoln et al., 2011).

Los hallazgos revelan que el lenguaje institucional produce activamente al sujeto merecedor (el exconvicto arrepentido o el desertor dispuesto a reengancharse). Al categorizar la intervención, se construyen binarismos estigmatizantes (éxito/fracaso, incluido/excluido) que invisibilizan la contingencia histórica de los problemas sociales (Foucault, 2009). Asimismo, el

discurso oficial presupone la existencia de una primera oportunidad fallida, atribuyendo implícitamente la culpa al individuo por haberla desaprovechado.
La revisión documental muestra que este poder institucional exige docilidad normativa. La brecha de la segunda oportunidad se reinterpreta aquí como el punto de fricción donde la narrativa emancipadora del Estado colisiona con las prácticas burocráticas disciplinarias. La literatura post-estructuralista concluye instando a la desnaturalización de estos dispositivos (Lincoln et al., 2011), deconstruyendo la ilusión de que los programas son intervenciones unificadas y predecibles, para reconocerlos como campos de batalla discursivos donde los sujetos pueden subvertir, resistir o reapropiarse de las identidades impuestas por el sistema.

4. Discusión

La presente revisión teórica y analítica pone de manifiesto, de forma inequívoca, que los programas de segunda oportunidad no operan en un vacío ideológico, político o metodológico. Por el contrario, los cimientos epistemológicos sobre los que se erigen condicionan radicalmente la experiencia educativa, la autopercepción y la viabilidad del reenganche del alumnado adulto. Al contrastar las corrientes analizadas en los resultados con la literatura académica previa, se identifican tensiones estructurales fundamentales. Estas contradicciones deben ser resueltas si las administraciones e instituciones educativas aspiran a trascender las políticas paliativas para avanzar hacia un modelo de reenganche en la Educación Secundaria para Adultos (ESPA) que sea genuinamente justo, emancipador y efectivo.

4.1. De la métrica al bienestar emocional: La necesidad de un andamiaje relacional

Una coincidencia crítica que emerge de la literatura analizada es la profunda brecha existente entre el enfoque neopositivista de corte institucional y la compleja realidad micro-sociológica vivida por el estudiante que retorna al sistema. Mientras que los marcos globales de evaluación de políticas públicas se centran casi obsesivamente en la eficacia causal, las tasas de graduación y los índices de inserción laboral a corto plazo (Banco Mundial, 2019), la literatura anclada en la realidad del aula advierte de los peligros de este reduccionismo. Autores clave en el contexto español subrayan que el éxito del retorno escolar no es un fenómeno puramente cognitivo o académico, sino que depende, fundamental e ineludiblemente, de factores relacionales y emocionales (González y San Fabián, 2018; Verdeja Muñiz, 2022).
Esta contradicción sugiere que la tiranía de las métricas analizada en los resultados puede estar operando paradójicamente en contra del propio propósito del programa. Al evaluar al centro y al alumno adulto bajo estándares rígidos, se ignora una premisa andragógica básica: el joven o el adulto excluido solo se reengancha de forma sostenida cuando alcanza una calma emocional y encuentra en el equipo docente una verdadera figura de referencia (Verdeja Muñiz, 2022). Sin este andamiaje socioafectivo, cualquier intento de instrucción técnica está abocado a reproducir el abandono.

4.2. El reenganche como reconstrucción de identidad y agencia

Desde una óptica netamente constructivista, los hallazgos de esta revisión coinciden plenamente con las investigaciones empíricas de Salvà-Mut et al. (2016), quienes defienden que el reenganche en la educación de adultos no puede reducirse a un mero trámite administrativo o a la matriculación en un centro. Es, en su esencia, un proceso psicosocial complejo de re-significación del pasado. La persistencia del alumnado en la educación secundaria está íntimamente ligada a su capacidad para transformar y deconstruir la narrativa biográfica del fracaso escolar, a menudo interiorizada tras años de exclusión, en una nueva narrativa de agencia y posibilidad (Daza-Pérez et al., 2024).
Por tanto, la implicación práctica para el diseño de políticas es clara: los centros de ESPA deben priorizar metodologías que fomenten la reconstrucción de la identidad y la autopercepción de competencia por encima de la mera transmisión unidireccional de

contenidos curriculares. En este sentido, la transformación pedagógica exige superar la instrucción tradicional. La integración estratégica de metodologías activas y el uso reflexivo de herramientas contemporáneas como la inteligencia artificial en el aula se revelan no solo como innovaciones técnicas, sino como potentes catalizadores epistémicos. Estas aproximaciones sitúan al alumno en el centro, permitiéndole investigar, co-crear y conectar los saberes formales con su entorno inmediato, facilitando así la transición de un sujeto fracasado a un estudiante empoderado.

4.3. La trampa de la responsabilidad individual y los desafíos territoriales

En estricta consonancia con los postulados de la Teoría Crítica, este análisis advierte sobre el grave riesgo que supone la infiltración de la gobernanza neoliberal en las políticas de segunda oportunidad. Esta racionalidad tiende a individualizar y psicologizar el abandono escolar temprano (Tarabini et al., 2019), asumiendo que el éxito o el fracaso dependen exclusivamente de la motivación, el esfuerzo o la resiliencia del sujeto. Existe una tensión ontológica y política evidente entre los programas que buscan reparar al individuo para adaptarlo a las exigencias de un mercado laboral precario, y aquellos modelos críticos que buscan dotar al alumnado de herramientas para comprender y transformar las estructuras socioeconómicas que generaron su exclusión original.

Esta tensión cobra una urgencia inusitada en territorios caracterizados por una alta complejidad, donde factores como la economía informal o las fronteras geográficas determinan las trayectorias vitales. En enclaves como el Campo de Gibraltar, es imperativo que las políticas institucionales de reenganche dejen de tratar el abandono y la desvinculación académica como una culpa individual. Debe comenzar a abordarse como lo que verdaderamente es, un síntoma claro de desigualdades sistémicas, déficits estructurales y asimetrías territoriales históricas (Alegre y Benito, 2010). Ignorar este contexto convierte al programa educativo en un simple mecanismo de legitimación de la desigualdad.

4.4. Hacia una perspectiva interseccional y conocimientos situados

Finalmente, la discusión derivada del cruce con las epistemologías feministas subraya la urgencia innegociable de superar la aparente y falsa neutralidad de género en el diseño de los programas de la ESPA. Tal y como apuntan de manera certera Picazo-Gutiérrez y Ruíz Bejarano (2023), las trayectorias de abandono y retorno de las mujeres adultas están marcadas por conocimientos situados y barreras materiales muy específicos, tales como la asunción impuesta de roles de cuidado (maternidad temprana, atención a dependientes) y las diversas manifestaciones de la violencia de género. Estas son variables determinantes que el sistema burocrático formal a menudo invisibiliza o ningunea en sus normativas de asistencia y evaluación.

La injusticia hermenéutica detectada en los resultados institucionales implica que se sigue evaluando a poblaciones heterogéneas bajo un patrón androcéntrico universalista. Sin la incorporación transversal de un análisis interseccional riguroso, los programas de segunda oportunidad corren el grave peligro de actuar como tecnologías de reproducción social, perpetuando institucionalmente las mismas exclusiones y barreras que, en su discurso oficial, afirman pretender combatir. La flexibilización de espacios, tiempos y currículos para acoger estas realidades generizadas no es una concesión, sino un imperativo de justicia epistémica y social.

5. Conclusiones

La presente revisión teórica de carácter crítico permite concluir, de forma rotunda, que los programas de segunda oportunidad, lejos de ser meros dispositivos técnicos o administrativos de acreditación académica, constituyen verdaderos campos de batalla epistemológica. Es en estos espacios institucionales donde se define, se legitima o se invalida el sentido último del retorno educativo. El análisis crítico de las cinco corrientes epistémicas estudiadas (positivismo, constructivismo, teoría crítica, epistemologías feministas y post-estructuralismo)

arroja una luz indispensable sobre la inmensa complejidad del reenganche en la ESPA y demuestra su indisoluble vinculación con los imperativos de la justicia social.

En primer lugar, la revisión constata la existencia de una clara hegemonía del paradigma neopositivista en el diseño y la fiscalización de las políticas públicas contemporáneas. Esta matriz tiende a evaluar el éxito sociolaboral mediante métricas estandarizadas de graduación y tasas de inserción a corto plazo. Sin embargo, se concluye que esta visión puramente instrumental, atrapada en la tiranía del dato, fracasa al invisibilizar los procesos subjetivos de reconstrucción identitaria y la indispensable recuperación de la agencia personal; elementos que la literatura de corte cualitativo y constructivista señala, de forma unánime, como los verdaderos motores de la persistencia académica en el alumnado adulto (Daza-Pérez et al., 2024; Salvà-Mut et al., 2016).

En segundo lugar, la adopción de una lente fundamentada en la teoría crítica y el post-estructuralismo revela que el propio discurso oficial de la segunda oportunidad ejerce un poder normalizador que, con frecuencia, carga al individuo con la responsabilidad total y exclusiva de su éxito o fracaso. Esta maniobra discursiva obvia deliberadamente las profundas barreras estructurales, económicas y territoriales. Se concluye que, en contextos periféricos de especial vulnerabilidad socioeconómica, como la frontera sur y, específicamente, el ecosistema del Campo de Gibraltar, el reenganche educativo no puede entenderse sin exigir una transformación radical de las condiciones institucionales. Solo así se puede garantizar un acceso real, material y encarnado y no meramente retórico o formal a la oportunidad educativa (Alegre & Benito, 2010; Picazo-Gutiérrez & Ruíz Bejarano, 2023).

Asimismo, este estudio subraya de manera taxativa la necesidad de superar la ilusión de la aparente neutralidad de género en las políticas de la ESPA. Las epistemologías feministas demuestran que las trayectorias de abandono y retorno están profundamente atravesadas por conocimientos situados y realidades impuestas de cuidado que exigen de los centros de adultos modelos pedagógicos extremadamente flexibles y sensibles a la interseccionalidad. La injusticia hermenéutica detectada en los marcos operativos vigentes sugiere que el andamiaje burocrático del sistema sigue silenciando las voces, las urgencias y los saberes de quienes habitan los márgenes sociales.

5.1. Limitaciones del estudio

Como limitación principal inherente a la naturaleza de esta investigación, cabe señalar que el presente estudio se ciñe a una revisión documental, narrativa y teórica de la literatura existente. Por consiguiente, los hallazgos epistémicos aquí delineados requieren ineludiblemente de un contraste empírico directo en los propios centros de adultos. Resulta necesario verificar *in situ* cómo estas tensiones epistemológicas macroestructurales se materializan, se negocian o se resisten en la práctica docente diaria y en las interacciones cotidianas dentro del aula.

5.2. Prospectiva y líneas de investigación futuras

De cara al futuro, y con el objetivo de subsanar los vacíos identificados en la literatura, se proponen las siguientes líneas estratégicas de investigación:

1. Estudios empíricos y biográfico-narrativos longitudinales: Resulta prioritario el desarrollo de investigaciones que den voz directa al alumnado de la ESPA para analizar fenomenológicamente la re-significación de sus trayectorias tras el abandono. El despliegue de un proyecto de tesis doctoral a largo plazo con un horizonte de culminación proyectado hacia 2028 centrado exclusivamente en radiografiar el reenganche educativo en la Educación Secundaria para Adultos en el Campo de Gibraltar, bajo una rigurosa dirección académica, permitiría cristalizar estas tensiones teóricas en datos primarios inestimables.
2. Innovación pedagógica no positivista: Tomando como punto de partida recientes contribuciones a congresos publicadas en editoriales de prestigio como Dykinson, es imperativo realizar un análisis empírico del impacto de las metodologías activas y la

inteligencia artificial en el aula. Estas herramientas deben ser investigadas no como meros instrumentos de medición cuantitativa, sino como tecnologías de personalización constructivista que favorezcan el enganche cognitivo, emocional y crítico del alumnado adulto.

3. Investigación-Acción Participativa (IAP): Se urge al diseño de investigaciones de corte participativo que involucren activamente a toda la comunidad educativa en la co-construcción de nuevos indicadores de "éxito". Estos indicadores deben ir mucho más allá de la simple obtención de la titulación, incorporando de manera central dimensiones de bienestar subjetivo, emancipación y participación ciudadana plena.

En esta forma, avanzar de forma decidida hacia una práctica educativa y evaluativa epistemológicamente consciente es el requisito indispensable para que los programas de segunda oportunidad dejen de operar como mecanismos encubiertos de gestión de la exclusión, y logren transformarse, de manera efectiva, en verdaderos motores de emancipación sociopolítica y equidad educativa.

Declaraciones

Conflicto de intereses: El autor declara que no existen conflictos de intereses relacionados con la investigación o publicación del artículo. En caso contrario, deberán especificarlos.
Contribución de autoría (CRediT): Único autor
Aprobación ética: No aplica por ser una revisión de literatura.
Consentimiento de participación y publicación: No aplica por ser una revisión de literatura.
Financiamiento: Esta investigación no contó con financiamiento externo.
Disponibilidad de datos: Los datos asociados a esta investigación se encuentran en el texto.
Uso de inteligencia artificial (IA): No se usó IA.
Originalidad: El autor declara que el manuscrito es original y no está sometido simultáneamente a otra revista, sin perjuicio de los preprints permitidos por HOMERO.
Preprints: El autor declara que el manuscrito no ha sido publicado como preprint.
Retracciones y correcciones: El autor declara que se compromete a cumplir las políticas de integridad científica de HOMERO y los principios del Committee on Publication Ethics (COPE) ante posibles errores o malas prácticas.

Referencias

Alegre, M. Á., y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, 1, 65-92.

Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. (2020). *El modelo de las Escuelas de Segunda Oportunidad en España*. https://www.e2oespana.org/

Avellaneda-San-Antonio, S. (2024). La imagen de la educación como factor explicativo de abandono escolar prematuro. Propuesta de un modelo de análisis. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *76*(3), 11–33. https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.99580

Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Banco Mundial. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1328-3

Banco Mundial. (2019). *Back to school pathways for reengagement of out-of-school youth in education*. The World Bank.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *4*(1), 1-26. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49

Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Ediciones Visor.

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación* (1.ª ed. argentina). Paidós.

Chien, C. V. (2020). The second chance gap. *Michigan Law Review*, *119*(3), 513-584. https://repository.law.umich.edu/mlr/vol119/iss3/2

Daza-Pérez, L., y otros. (2024). Re-engaging adult learners: The impact of secondary education on personal and professional pathways. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 13(6).

Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *9*(1), 1-24. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42145

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo*. UNICEF. https://www.unicef.org/

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento*. Herder Editorial.

González González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar y medidas de re-enganche: Algunas consideraciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 17-37. https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10043

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, *26*(2), 91–108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4.ª ed., pp. 97–128). SAGE Publications.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3.ª ed.). SAGE Publications.

Palomares-Montero, D., Merino-Pareja, R., Olmeda-Rodríguez, E., García-Gracia, M., & Córdoba-Iñesta, A. I. (2024). Alumnado de Escuelas de Segunda Oportunidad: nuevas vinculaciones, recuperando aprendizajes, reconectando itinerarios. *Revista Complutense de Educación*, *35*(3), 553–564. https://doi.org/10.5209/rced.85965

Picazo-Gutiérrez, M., y Ruíz Bejarano, A. M. (2023). Factors of educational re-engagement in the trajectory of five Andalusian women. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 16(6), 1-8. https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4705

Portela Pruaño, A., Nieto Cano, J. M., & Torres Soto, A. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa. *Revista Española de Pedagogía*, *77*(272), 103-121. https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-07

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf

Salvà-Mut, F., Nadal-Cavaller, J., y Melià-Barceló, M. A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1405-1419.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.ª ed.). Ediciones Morata.

Tarabini, A. (2015). La escuela y la reproducción de las desigualdades sociales: Una aproximación desde la sociología de la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, *13*(1), 101-118. https://revistas.uam.es/reice/article/view/2802

Tarabini, A. (Coord.). (2015). *¿Continuidad o abandono escolar? El efecto de los centros educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes*. Fundació Jaume Bofill / RecerCaixa.

Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata.

Verdeja Muñiz, M. (2022). Abandono escolar temprano y reenganche socioeducativo a través de programas de educación no formal: una investigación con entrevistas en profundidad. *Pulso. Revista de Educación*, (45), 123-140. https://doi.org/10.58265/pulso.5287