

DOSSIÊ TEMÁTICO: Educação, currículo e juventudes: dilemas e desafios atuais

 <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.7349>

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN CATALUÑA

SECONDARY EDUCATION IN THE ADULT EDUCATION AND TRAINING CENTERS
IN CATALONIA

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DE PERSONAS
ADULTAS EN CATALUÑA

Ana Soldevila Jaca

Universidad de Barcelona – España

Juan Llanes Ordóñez

Universidad de Barcelona – España

Amèlia Tey Teijón

Universidad de Barcelona – España

Resumo: O conceito de educação de adultos é complexo e evoluiu para responder às demandas sociais de diferentes momentos históricos. A formação básica na educação de adultos, entendida como a formação relativa ao ensino médio na Catalunha, não foge a essa complexidade e evolução. Via de regra, possui características diferenciadoras se a comparamos com a educação básica do público em geral, estando entre as principais, as características socioeducativas de seus alunos, porque, quando estão na fase adulta, devem combinar o estudo com as responsabilidades de sua idade, ou porque os alunos são cada vez mais jovens como resultado do fracasso escolar do sistema educacional comum. Isso significa que, entre outras coisas, o abandono escolar representa um dos problemas mais sérios com os quais esse tipo de educação deve enfrentar-se, o que implica uma reestruturação para responder aos desafios que surgem nessa sociedade de mudança contínua e acelerada. Portanto, analisar a escolaridade obrigatória em adultos implica levar em consideração vários fatores, dada a multidimensionalidade do processo. O artigo trata de alguns aspectos institucionais, curriculares e pessoais que correspondem às esferas macro, intermediário e micro social, respectivamente, para posteriormente apresentar algumas propostas que abarcam, entre outras coisas, a necessidade de flexibilidade curricular, a adoção de um modelo sócio comunitário e, fundamentalmente, a orientação educacional nesse ambiente de formação.

Palavras-Chave: Abandono escolar; Flexibilidade curricular; Ensino médio para pessoas adultas; Orientação educativa.

Abstract: The concept of adult education is complex and has evolved in order to respond to the social requests of different historical moments. Basic education within adult training, understood as the graduate in secondary education focused on Catalonia, does not escape this complexity and evolution

either. Generally, it has many different features compared to the rest of regular education, the main one being the socio-educational characteristics of its students. That is because, on the one hand, they must combine their training process with the responsibilities of their age; and on the other, more and more students are younger as a result of the school failure of the regular educational system. This means that, among other things, dropping out of school represents one of the most serious problems with which this type of education must face, which implies a restructuring of it to respond to the challenges posed in this society of continuous and accelerated change. Therefore, analysing compulsory education in adults implies taking into account several factors, because of the multidimensionality of the process. The article deals with some institutional, curricular and personal aspects that correspond to the macro, meso and microsocial systems respectively, to later provide some proposals that go through, among other things, the need of a flexible curriculum, the adoption of a social and community model and, fundamentally, the educational guidance within this training field.

Keywords: Drop out of School; Flexible Curriculum; Educational Guidance; Graduate in Secondary Education for adults.

Resumen: El concepto de educación de personas adultas resulta complejo y ha ido evolucionando con el objeto de responder a las exigencias sociales de los diferentes momentos históricos. La educación básica dentro de la formación de adultos, entendida como el graduado en educación secundaria centrado en Cataluña, no se escapa tampoco de esta complejidad y evolución. En líneas generales, cuenta con muchos rasgos diferenciadores respecto al resto de enseñanzas ordinarias, siendo el principal las características socioeducativas de su alumnado, bien, porque al encontrarse en la etapa adulta deben compaginar su formación con las responsabilidades propias de su edad, o bien, porque el alumnado es cada vez más joven fruto del fracaso escolar del sistema educativo ordinario. Esto hace que, entre otras cosas, el abandono escolar represente uno de los problemas más graves con los que se debe enfrentar este tipo de educación, lo que implica una reestructuración de la misma para dar respuestas a los retos que se plantean en esta sociedad de cambio continuo y acelerado. Analizar, por tanto, la enseñanza obligatoria en adultos implica tener en cuenta varios factores, dada la multidimensionalidad del proceso. El artículo trata algunos aspectos institucionales, curriculares y personales que se corresponden a los ámbitos macro, meso y microsocial respectivamente, para después aportar algunas propuestas que pasan, entre otras cosas, por la necesidad de una flexibilidad curricular, la adopción de un modelo socio comunitario y, fundamentalmente, la orientación educativa dentro de este ámbito formativo.

Palabras clave: Abandono Escolar; Flexibilidad Curricular; Graduado en Educación Secundaria para Personas Adultas; Orientación Educativa.

Introducción

La Educación de Personas Adultas ha ido adoptando diferentes definiciones a lo largo del tiempo. Desde la XIX Conferencia General de la UNESCO celebrada en Nairobi en 1976, que recoge una de las definiciones más aceptadas, al considerar la educación de adultos como algo integrado dentro de la educación permanente, hasta la Conferencia Internacional de Educación de Adultos celebrada en Hamburgo en 1997, que abarca tanto la educación formal y permanente como la educación no formal y todo el abanico de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural. En Cataluña, se

vincula la educación de personas adultas al concepto de *educación continuada*, introducido y revisado en el año 1997 por la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.

FORMARIZ (2009) destaca que a finales del siglo XIX y principios del XX, surgen en el Estado Español varias modalidades, formas y conceptos de la educación de adultos. La época franquista (1939-1975) supuso un estancamiento en las concepciones teóricas y un retroceso en la práctica, en cuanto a la acción gubernamental y social, dentro del campo de la educación. En el año 1970, la Ley General de Educación, contempló la Educación Permanente de Adultos asignando las tres finalidades que ya se habían recogido en la Ley Moyano: la educación básica, la profesional y la permanente. En 1990 se aprobó la LOGSE, Ley Orgánica General del Sistema Educativo, donde se refería a la Educación Permanente como el “principio básico del sistema educativo”, a pesar de que en la práctica no se llevó a cabo de manera totalmente satisfactoria. Con la LOE, Ley Orgánica de Educación, aprobada en el año 2006, se siguió desarrollando y potenciando esta misma línea, tomando como eje central del sistema educativo la educación permanente.

En Cataluña, se ha pasado de una priorización de la alfabetización, como punta de lanza en la educación adulta, a una ampliación extraordinaria del abanico de posibilidades y de oferta de su formación. En la década de los 70, los ayuntamientos vieron la necesidad de constituir las escuelas de adultos para dar respuesta a las problemáticas de la población de aquellos años. Así, las Escuelas nacían en el contexto de la oleada creciente del movimiento popular que ligaba las reivindicaciones de cada barrio o empresa con el horizonte del cambio político y la democracia. Por este motivo, se crearon las Escuelas de Adultos que en un primer momento fueron de competencia municipal y que dieron respuesta a las necesidades de la ciudadanía: alfabetización, enseñanza de catalán, etc. Más adelante, con el retorno de la *Generalitat*, primero, en el Departamento de Educación y, después, durante catorce años, en el Departamento de Bienestar y Familia, se dio forma, con la aprobación por parte del Parlamento de Cataluña, en 1991, de la Ley de Formación de Adultos, vigente todavía hoy en día, a la actual estructura de las Escuelas de Adultos. Desde el año 2004 forman parte del Departamento de Educación, primero dentro de la Dirección General de Formación Profesional y Formación Permanente, y, a partir del Decreto 274/2018 de reestructuración del Departamento de Educación, de la Subdirección General de Transformación Educativa, concretamente del Servicio de Educación a lo largo de la vida.

Los centros de formación de personas adultas han ido evolucionando a la par que el propio concepto de Educación de adultos (UNESCO, 2016). Sánchez-Gelabert (2017) señala que el modelo de Centros de Formación de Personas Adultas (CFA) se ha ido adaptando para

dar respuesta a las demandas sociales de cada momento. Actualmente, este modelo se sitúa en un paradigma escolar de carácter compensatorio y de segunda oportunidad (CASAMITJANA, CASANOVAS & FORMARIZ, 2005). Se estructura, principalmente, como respuesta al fracaso del sistema educativo. Aún así, los centros, en su mayoría, apuestan por un modelo de acción formativa integral, vinculado a cada territorio (DIBA, 2017). En sintonía con lo formulado por SARRATE (1996):

Una formación básica que sobrepasará su matiz reparador y compensatorio, introduciendo nuevos ámbitos en sus planes de estudios, especialmente formación profesional, acceso a los niveles académicos no obligatorios, educación secundaria, el aprendizaje de idiomas, entre otras formaciones. La mayoría de los expertos subrayaron, además, el carácter cada vez más global de este término y la necesidad de una amplia y polivalente formación que posibilitara la adaptación a las demandas de una sociedad en permanente cambio. (p. 139)

SARRATE y PÉREZ (2005) destacan también que es importante tener en cuenta las singularidades que presenta la Educación de Personas Adultas: por un lado, la ausencia de obligatoriedad, y, por otro, el hecho de que una gran parte de sus usuarios se encuentra en una edad en la que deben compaginar el aprendizaje con otras responsabilidades (familiares, laborales, etc.); todo esto ocasiona importantes limitaciones de espacio y tiempo, y, en consecuencia, altas posibilidades de abandono.

A estas singularidades hay que añadir también el nuevo perfil de alumnado que predomina actualmente en la educación básica de personas adultas: jóvenes entre 18 y 20 años (algunos de ellos inmigrantes) que acceden a las escuelas de adultos tras abandonar la Educación Secundaria Obligatoria Ordinaria (ESO), con la finalidad de obtener el certificado de escolaridad obligatoria en la ESO de adultos, conocida como el Graduado en Educación Secundaria (GES, formación objeto de análisis de este artículo).

Es un hecho que las trayectorias de los y las jóvenes y los espacios de transición a la vida adulta se han diversificado. La consecuencia más importante se ve, también, en el incremento de las condiciones de desigualdad social (FIGUERA & MASSOT, 2013; MERINO, GARCÍA & VALLS, 2017). Sin duda, las transiciones juveniles en la edad adulta se han alargado debido a las características de los mercados de trabajo y al alargamiento generalizado de la escolaridad (BRADLEY & DEVADASON 2008). Tal como afirma BERZIN (2010) dado que este tipo de transición se mide en términos de asumir roles más independientes, el hecho que el tiempo de transición se haga más largo posibilita que sea un

periodo de desarrollo que para algunas personas ofrece oportunidades para explorar diferentes situaciones y habilidades, mientras que aquellas que no tienen estas oportunidades se vuelven mucho más vulnerables (FIGUERA, RODRÍGUEZ & LLANES, 2015; RODRÍGUEZ & LLANES, 2015). En este sentido, COTE (2006) sostiene que en la medida que la transición de la escuela a la ocupación se hace más larga, los jóvenes que tienen niveles más altos de educación aumentan sus ventajas respecto a sus coetáneos. Así, y a pesar de las diferencias que existen entre países por las características de sus mercados de trabajo nacionales y regionales y por las estructuras de sus sistemas educativos, existe un consenso general sobre esta cuestión en relación a los rasgos de las transiciones a los mercados laborales contemporáneos (SALVÀ-MUT, QUINTANA-MURCI & DESMARAIS, 2015).

Dada la multidimensionalidad del hecho tratado, y siguiendo la línea tratada por SALVÀ-MUT et al. (2014) explicaremos y analizaremos algunos de los factores que se producen en las escuelas de adultos, en relación a su Educación Secundaria, atendiendo a tres ámbitos de intervención: el macrosocial, el mesosocial, y, el microsocia. En el análisis macrosocial se sintetizan algunos aspectos relacionados con la normativa que regula la educación de personas adultas en nuestro país y su currículum. El ámbito mesosocial hace hincapié en aspectos más académicos relacionados con el tipo de modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje que mayor impacto ha tenido en la praxis educativa de la formación de adultos, y en el nuevo modelo que se está planteando en la actualidad. Por último, el ámbito microsocia se centra en las características individuales del alumno adulto de secundaria. El análisis de estos factores contribuirá a profundizar en el conocimiento de la realidad educativa de este tipo de formación y, en consecuencia, aportará elementos de interés para la reflexión y mejora de la educación secundaria obligatoria dentro de la formación de adultos.

Ámbito macrosocial: normativa reguladora del sistema educativo de la secundaria para personas adultas

Actualmente, el texto legal que regula la formación de adultos es la Ley 3/1991 de Formación de Adultos, junto con otros textos y resoluciones legales que la complementan, así como las resoluciones de curso anuales donde se dan las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros y aulas de formación de personas adultas dependientes del Departamento de Educación. Hay que tener en cuenta que, la entrada en vigor de la Ley de Educación de Cataluña (LEC, 12/2009 del 10 de julio) y del Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos, ha actualizado los referentes para la

organización y el funcionamiento de los centros, a los cuales se adecuan las instrucciones y orientaciones para su organización y funcionamiento.

En cuanto al acceso a la formación de adultos, a todos los efectos, las personas deben tener 18 años, o bien cumplirlos durante el año natural en que inician la formación. También pueden acceder a las enseñanzas de la educación secundaria para las personas adultas las personas mayores de 16 años, con carácter excepcional: cuando por razones laborales no pueden seguir los estudios en el régimen ordinario, cuando se encuentran en proceso de obtención de un permiso de trabajo, si son deportistas de alto rendimiento que no pueden incorporarse al sistema educativo ordinario, o si se trata de alumnado con necesidades específicas con circunstancias singulares justificadas.

La oferta educativa general de los centros de formación de adultos tiene como finalidad responder a las necesidades y demandas formativas del entorno. Esta oferta formativa es muy amplia: enseñanzas iniciales y básicas (lenguas e informática); las de formación básica (instrumental y educación secundaria); y las correspondientes a la preparación de pruebas de acceso (Grado Medio, Grado Superior y Universidad para mayores de 25 y 45 años).

Dentro de la formación básica, la educación secundaria obligatoria en formación de adultos –formación específica objeto de análisis en este artículo-, resulta indispensable para favorecer nuevos conocimientos, lograr aprendizajes significativos y dar respuestas a los retos que se plantean la actual sociedad del cambio continuo y acelerado. Es la titulación básica que pueden obtener las personas mayores de 18 años, o mayores de 16 con las características excepcionales comentadas anteriormente, y es equivalente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los estudios para la obtención del título de GES se pueden llevar a cabo de manera presencial o semipresencial (autoformación) en los centros y aulas de formación de personas adultas, o bien, a distancia, en el *Institut Obert de Catalunya* (IOC).

El Decreto 161/2009, de 27 de octubre, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria para las personas adultas, pretende actualizar las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria para los adultos a las necesidades y demandas de la sociedad de hoy y de futuro, a través de una estructura flexible que permita adaptarse a la diversidad de intereses, ritmos y estilos de aprendizaje.

Así, este Decreto organiza el GES en dos niveles, el GES 1 y el GES 2, y en tres ámbitos (conjunto de módulos de materias afines y complementarias). Cada nivel dura un curso escolar. Para obtener la titulación se deben cursar 34 módulos (unidad temática que se tiene que poder desarrollar en treinta y cinco horas de trabajo del alumnado), o bien pueden

convalidarse o acreditarse. Los módulos son trimestrales y se distribuyen de la manera siguiente:

- **Ámbito de la comunicación:** 12 módulos comunes que incluyen las materias de Lengua catalana y literatura, Lengua castellana y literatura y Lengua extranjera.
- **Ámbito científico-tecnológico:** 10 módulos comunes que incluyen las materias de Matemáticas, Ciencias de la naturaleza y Tecnología.
- **Ámbito social:** 6 módulos comunes que incluyen las materias de Ciencias sociales, Geografía e historia y Educación para la ciudadanía.
- **Módulos opcionales:** 6 (a determinar por cada centro a partir de los marcados en el currículum u otros documentos elaborados por el propio centro).

Cada curso está distribuido en tres trimestres. Una persona puede incorporarse en el curso a principios de cada uno de estos. El tiempo que se necesita para conseguir la titulación depende del número de módulos que se tengan que cursar, puesto que muchos de estos se pueden convalidar y/o acreditar por pruebas de nivel y estudios hechos (último curso de la ESO aprobado y/o asignaturas superadas; antiguos estudios de BUP y FP). En este sentido, hay que decir que existen tablas de convalidación de estudios y pruebas de nivel ya establecidas por la Administración; también, en cuanto a las pruebas de nivel, pueden ser elaboradas por los mismos centros.

La obtención del GES, además de mejorar la formación básica de las personas adultas, la situación profesional y la laboral, les permite acceder directamente a los estudios de bachillerato y a los ciclos formativos de Grado Medio de Formación Profesional. También les permite disfrutar de una base si se quiere llevar a cabo el curso de preparación para las pruebas de acceso a los Ciclos Formativos de Grado Superior, o bien, el curso de preparación para las pruebas de acceso a la universidad para las personas mayores de 25 años y 45 años.

Por lo tanto, a cada una de las personas que acceden al GES, cada centro les hace una acogida para posibilitar una primera valoración inicial. En general, en todos los centros se lleva a cabo, en esta primera evaluación inicial, una entrevista personal, y, si se tercia, una valoración de su expediente académico, así como realización de pruebas iniciales de todos los ámbitos para la posible convalidación de módulos.

La distribución por cursos y ámbitos de los 34 módulos, según queda establecido en el Decreto 161/2009 ya comentado, son:

Cuadro 1: Distribución módulos comunes y optativos por ámbitos y niveles

	ÁMBITO DE LA COMUNICACIÓN	ÁMBITO CIENTÍFICOTECNOLÒGICO	ÁMBITO DE LAS SOCIALES
GES 1 COMUNES	Literatura		
	Lengua catalana I	Matemáticas I	Ciencias sociales y educación para la ciudadanía
	Lengua castellana I	Matemáticas II	Geografía I
	Lengua extranjera I	Física y química I	Historia I
	Lengua catalana II	Ciencias naturales	
	Lengua castellana II	Educación para la salud	
GES 2 COMUNES	Lengua catalana III		
	Lengua castellana III	Matemáticas III	Ciencias sociales II y Movimientos migratorios
	Lengua extranjera II	Matemáticas IV	Geografía II
	Lengua extranjera III	Física y química II	Historia II
	Literatura catalana	Biología y geología	
	Literatura castellana	Tecnología	
GES 1 - GES 2 OPCIONALES + otros posibles elaborados por el Centro	Lengua extranjera 0		
	Lengua extranjera IV	Matemáticas iniciales	Artes y artistas
	Taller de escritura creativa	Dietética y Nutrición	Historia de la música
	Lengua y TIC	Medio ambiente y cambio climático	Viajar por Catalunya
	La argumentación discursiva	Química y sociedad	La globalización Catalunya dentro de la España del siglo XX
	Hablemos de literatura	Tecnologías de la información y comunicación	
	Les finanzas personales y la elaboración de un presupuesto		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recogida en el Decreto 161/2009

El mencionado Decreto 161/2009 manifiesta en su artículo 2 que la finalidad de la educación secundaria obligatoria es “promover el aprendizaje a lo largo de la vida para que todas las personas tengan oportunidades de formación, respetando la diversidad, y proporcionar los medios para la adquisición de las habilidades y conocimientos que contribuyen al desarrollo y la actualización de las competencias básicas en la medida necesaria para prepararlos para otros aprendizajes complementarios y para la vida laboral” (p. 81501). Todo esto a través de una flexibilidad en los aprendizajes y la conciliación con otras actividades, para responder así a las necesidades y demandas de sociedad actual y futura.

A pesar de estas buenas intenciones, son muchas las voces dentro de la educación de adultos que se han alzado para reivindicar una mejora tanto del currículum de GES como para solucionar muchas de las problemáticas que hoy en día presenta esta educación en general. Hay que destacar la labor de la Mesa de la Educación Pública de Formación de Personas Adultas de Cataluña, que nace en la década de los 80 como movimiento unitario integrado por diversos Sindicatos de Enseñanza (entre ellos, Comisiones Obreras -CCOO- y Unión Sindicatos de Trabajadores de la Educación de Cataluña -USTEC-) y representantes de profesorado de centros de adultos. La misión de este colectivo ha sido básicamente organizar

diferentes asambleas para el profesorado - jornadas, manifestaciones - con un objetivo único: defender una educación pública de calidad para las personas adultas. Surge durante los años de gobierno de la escindida *Convergència i Unió* (CiU) en el momento en que se traspasa la Educación de Personas Adultas (a partir de ahora EPA) al Departamento de Bienestar Social, dándole un carácter asistencial. Esto provoca la reacción del profesorado y es entonces cuando se constituye este movimiento unitario. En esos momentos, además, había un reto muy importante: se acababa el antiguo Graduado Escolar y se empezaba a impartir el GES, lo que implicaba, entre otras cosas, una plantilla de profesorado con titulaciones de enseñanza secundaria, y una ampliación de la oferta de los centros de adultos (pruebas de acceso a la universidad y a grados medios y superiores). Así, de la amenaza de la práctica desaparición de las antiguas escuelas de personas adultas, se dio un gran salto hacia adelante en este campo.

Además, hay que señalar también que otra de las reivindicaciones del momento por parte de este colectivo fue reclamar un Mapa de la oferta de la EPA para Cataluña con una red consolidada de centros públicos. Estos objetivos y reivindicaciones siempre recibieron la ayuda de los partidos parlamentarios de izquierdas que estaban en la oposición en aquel momento. Con la llegada al poder en el año 2003 del gobierno tripartito integrado por partidos de izquierda, se traspasa de nuevo la EPA al Departamento de Educación en el año 2004. A pesar de las grandes expectativas puestas en este gobierno, se sigue sin dar respuestas inmediatas a las necesidades de la EPA. Además, el papel que la nueva Ley de Educación de Cataluña (LEC) le otorga es mínimo y secundario del todo: en ningún artículo se compromete a potenciar la red de escuelas públicas ni se reconoce la singularidad del sector; al contrario, con una política de privatización y subvención, disgrega los actuales estudios que se imparten en las escuelas en una serie de programas susceptibles de ser atendidos por entidades privadas o de voluntariado. En el año 2019, ante los problemas tan acuciantes que continúa presentando la educación de personas adultas, vuelve a movilizarse este movimiento unitario tras unos años de poca actividad reivindicativa, convocando en el mes de septiembre de ese año, una jornada bajo el título de “*La educación de personas adultas: perspectivas de futuro*”. Para esta jornada se elaboró un documento interno no publicado, que se difundió a todos los centros de adultos y que recogía algunos de los problemas de la educación de personas adultas del momento. Así, en este documento de la Mesa de l’Educació Pública de Persones Adultes (2019) se destaca:

- Poco reconocimiento por parte de las diferentes administraciones, que ni tan siquiera se responsabilizan en hacer difusión pública de su oferta formativa en los

medios de comunicación, lo que provoca, dentro del colectivo de educación de personas adultas, una sensación de invisibilidad.

- Carencia de entendimiento y diálogo con la administración y/o ayuntamientos (en el caso de los centros municipales).
- Más flexibilidad y autonomía en los diferentes centros para dar respuesta a las demandas formativas de la población adulta.
- Falta de formación específica para el profesorado de este tipo de educación.
- Insuficiencia de materiales y de recursos para las diferentes enseñanzas propias de la educación de personas adultas.
- Falta de ayuda psicopedagógica en las escuelas para poder dar respuesta a la diversidad y complejidad del colectivo que atiende: alumnado que proviene de situaciones y experiencias personales, emocionales, académicas, laborales, sociales y políticas diversas, con necesidades educativas específicas, trabajos precarios, cargas familiares y riesgo de exclusión.
- Necesidad de la creación de una red de centros de personas adultas para compartir proyectos, experiencias y metodologías, y dar así más visibilidad del trabajo realizado en estos centros.

También, en este sentido de reflexión sobre el tipo de educación de personas adultas que se desea, y de propuestas de futuro para regenerarla y enriquecerla, han tenido lugar, a partir del 2016, tres Jornadas de Educación de Personas Adultas. Han sido encuentros organizadas por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Fruto del primero se creó un grupo de trabajo de Educación de Personas Adultas, enmarcado dentro de los equipos ICE de la UAB, que se ha reunido periódicamente desde el 2016 y que ha propuesto una línea de actuación que engloba cinco grandes objetivos:

- Ayudar a aumentar la eficacia y eficiencia del personal docente.
- Mejorar el diseño, la funcionalidad y la gestión organizativa de los centros y sus programas.
- Promover la renovación pedagógica en la etapa de la educación adulta
- Encontrar los mecanismos que facilitan el acceso a la educación de todas las personas adultas.
- Hacer visible la importancia de la educación a lo largo y ancho de la vida y la labor que están llevando a cabo los distintos centros especializados en ella.

El 6 de marzo del 2020 tuvo lugar la tercera Jornada de Educación de Personas Adultas bajo el título “*La EPA, motor de cambio en los sistemas educativos*”. En ésta se reflexionó, se dio a conocer y se vivenció experiencias de éxito que diferentes Centros de Formación de Adultos están llevando a cabo gracias al trabajo en red con el territorio. Se hizo visible así que, conceptos como “escuela a tiempo completo”, “aprendizaje servicio” (APS) y miradas de “360 grados” entre otros, están más normalizados de lo que creemos en la EPA, dado que hace tiempo que se trabaja bajo estos planteamientos. Esta Jornada fue una apuesta

para fomentar proyectos que ayuden en un futuro a contextualizar y personalizar aprendizajes individuales y colectivos, con el objetivo de facilitar el cambio y transformación de la comunidad. Hay otras iniciativas, pero como marco para el análisis de este artículo (en relación al ámbito macro) se ha creído conveniente resaltar estas dos.

Ámbito mesosocial: del modelo tradicional-académico al modelo socio-comunitario

SALVÀ-MUT et al., (2014), en su estudio sobre los procesos de abandono educativo, incluyen dentro del ámbito mesosocial aspectos relacionados con la familia, escuela, grupo de iguales y comunidad. Dado el objeto de análisis del presente artículo, y para no extendernos demasiado en este análisis, nos centraremos exclusivamente, en la dimensión escolar, y en concreto en el aspecto relacionado con el modelo de enseñanza-aprendizaje más tradicional y académico que se ha llevado a cabo desde la implementación del GES en las escuelas de adultos, para después reflexionar, en el último apartado, sobre su validez a partir de los resultados obtenidos tanto a nivel académico, como personal y social del alumnado destinatario de este proceso. De esta manera, también podremos considerar la eficacia del nuevo modelo social que actualmente se está planteando y practicando en algunos CFA.

Para entender mejor el modelo de enseñanza-aprendizaje que se ha llevado a cabo en la mayoría de los CFA, y también el debate que ha suscitado la adopción de este y no otro modelo, debemos tener en cuenta los factores ya comentados previamente en este artículo. En primer lugar, el referido a la propia evolución del concepto de educación de adultos, que en la actualidad ha llegado a considerarse como una formación compensatoria y de segunda oportunidad. GARCÍA (2019) afirma que, desde esta perspectiva compensatoria, se busca ofrecer una oportunidad de regreso a la formación escolar tradicional académica para todos aquellos que no pudieron aprovechar la oportunidad en su infancia. Esto ha hecho que, habitualmente, el tratamiento recibido por los adultos en el sistema educativo, en el mejor de los casos, se ha caracterizado por una cierta modificación del sistema escolar tradicional infantil: horarios nocturnos; objetivos y contenidos ligeramente adaptados de la educación primaria y secundaria; obtención de un título a partir de la superación de varias fases académicas. Todo esto sin llevar a cabo cambios y adaptaciones sustanciales y, aún menos, el desarrollo de un nuevo sistema de educación de personas adultas.

En segundo lugar, el nuevo perfil de alumnado joven que predomina en los últimos años en la educación secundaria de personas adultas. Este alumnado continúa, o viene directamente (o con pocos meses de diferencia) del instituto o del abandono escolar. Teniendo

en cuenta además que, la implantación del GES en los diferentes CFA supuso la ampliación de plantilla del profesorado proveniente de la enseñanza secundaria obligatoria ordinaria, los CFA se han convertido, en la mayoría de los casos, en mecanismos de retorno al sistema educativo formal (solo hay que prestar atención al currículum establecido por el Decreto 161/2009 y explicado anteriormente). Por tanto, se han transformado en una especie de réplica del modelo escolar representado por el instituto, y, en consecuencia, se viene produciendo un alto porcentaje de abandono por la resistencia del propio alumnado joven a la reproducción del mismo modelo educativo que les abocó al fracaso escolar. Al mismo tiempo, se ha perdido, de alguna manera, el talante más popular, social y comunitario, que caracterizaron las primeras escuelas de adultos.

MARZO (1998) ya señaló que los esfuerzos para conseguir una mejora de la educación de adultos pasan por defender la singularidad de esta educación y, en este sentido, muchos estudios lo hacen en oposición a la educación primaria y secundaria. Algunos hacen de esta oposición el punto más significativo para defender esta singularidad y hablan de modelos no formales, sociales de desarrollo comunitario en oposición a un modelo escolar académico tradicional que infantilizaría la educación de personas adultas.

Por tanto, frente al modelo tradicional académico educativo, GARCÍA (2019) explica que: “desde hace unos años se plantea una nueva versión ampliada de la educación, en la que se incorporan, como parte de la misma, elementos andragógicos y de la educación permanente; se trata del modelo social o ampliado” (p. 55). Este tipo de modelo defiende que la educación debe salir del entorno escolar, para así dar respuesta a las necesidades de algunos sectores de la población como las mujeres, las minorías y/o las personas adultas con necesidades especiales. Entre otras cosas, este modelo se caracteriza por:

- Se extiende a lo largo de toda la vida (no se limita a una etapa vital concreta).
- Se lleva a cabo en el espacio social y no en el escolar.
- Se ajusta a las demandas del alumnado, teniendo en cuenta los grupos, culturas, edades, necesidades, motivaciones, ...
- Es un modelo autónomo y participativo, donde objetivos y estrategias se construyen socialmente.
- Se desarrolla íntimamente unido a las necesidades de desarrollo social y comunitario.

Podemos concluir, por tanto, que hoy en día en los diferentes CFA se cuestiona si el modelo tradicional académico, que es el que más se ajusta al sistema educativo ordinario, es el más adecuado para responder a las necesidades que presenta el alumnado de secundaria de la formación de adultos, y, más teniendo en cuenta, que se están llevando a cabo diversas

experiencias de éxito en centros de educación de personas adultas con un planteamiento más global, territorial y comunitario.

Ámbito microsocioal: perfil del alumnado en la secundaria de adultos

El perfil del alumnado que configura los centros formativos de personas adultas difiere bastante del de primaria y también del de la secundaria ordinaria. A grandes rasgos, el perfil adulto presenta unas características muy determinadas: procedencia social y cultural diversa; franja de edad amplia (edades comprendidas entre los 16 y 60 años aproximadamente); y también necesidades y motivaciones muy diferentes y variadas. A pesar de esta diversidad, se constatan también una serie de características personales bastante comunes: baja autoestima; problemas médicos, afectivos, psicológicos y/o sociales diversos como la depresión, baja tolerancia o alto nivel de frustración; posibles creencias negativas hacia las instituciones educativas por experiencias desagradables y de fracaso en el contexto escolar; y dificultades sociales diversas, por ejemplo en las relaciones personales, la incorporación al mundo laboral, la superación de obstáculos diversos.

Las cifras de la Educación en España elaboradas por el MECD corroboran que ha habido un incremento significativo, tanto en Cataluña como en el resto de España, del alumnado matriculado en centros de adultos para obtener la titulación de esta etapa educativa (MECD, 2019). La crisis económica de los últimos años ha provocado el retorno considerable a la educación secundaria obligatoria de un número creciente de personas que la abandonaron antes de tiempo y, en consecuencia, sin obtener ninguna titulación oficial en su momento. De todas maneras, SÁNCHEZ-GELABERT (2017) señala que en Cataluña la evolución en los últimos años de la matriculación en los CFA presenta “una disminución global de los alumnos que acceden a las enseñanzas de adultos. Los cambios demográficos, la expansión educativa que ha repercutido en el nivel educativo de los más jóvenes, la crisis económica y el incremento de las tasas del paro o procesos de *gentrificación* de algunos barrios pueden estar contribuyendo a este fenómeno (...) y a configurar un nuevo perfil de estudiantes en los CFA” (p. 84).

La secundaria de adultos se caracteriza, por tanto, por un alumnado diverso en edad, aunque las ya comentadas cifras de la Educación en España elaboradas por el MECD confirman que ha habido una tendencia a un incremento de la matrícula entre los más jóvenes (MECD, 2019). Se deduce, por tanto, que en las aulas de secundaria de personas adultas convive mayoritariamente alumnado joven, con edades comprendidas entre los 18 y 30 años,

de procedencias y trayectorias diversas y, además, en diferentes ciclos vitales: principalmente alumnado resultado del fracaso de la ESO y abandono prematuro escolar; alumnado que estudia y trabaja al mismo tiempo; y alumnado que está en paro (RUJAS, 2015). Con relación a este tipo de alumnado no tan joven (edades comprendidas entre los 25 y 40 años), hay que decir que deben compartir el aprendizaje con un amplio abanico de funciones y responsabilidades que, sin duda, les provoca importantes limitaciones. Dentro de la educación de personas adultas existe, por tanto, altas posibilidades de que se produzca el abandono de los estudios: algunos de los más jóvenes, porque lo ven como una continuidad de su fracaso en la ESO (y más si tenemos en cuenta la reproducción de un modelo tradicional académico en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya comentado); y, los no tan jóvenes, muchas veces en contra de sus deseos, por las razones acabadas de exponer. En este sentido, SARRATE (1996) afirma que:

La deserción representa uno de los problemas a los que se enfrenta en la actualidad la Educación Básica de Adultos (...) Sus consecuencias afectan tanto a la propia institución docente como a sus alumnos. Por un lado, constituye un patente indicador de ineficacia institucional y, por otro, es un exponente de la frustración de expectativas personales (pg. 140).

Los datos del MECD (2019) señalan las cifras de abandono del sistema educativo ordinario, que en muchos casos deviene matrícula para las escuelas de adultos y en concreto en el GES, y en ocasiones el propio colectivo acaba abandonando reiterativamente el sistema educativo, ahora en los centros de adultos. FEITO (2013) ya expresó la indiferencia, por parte de las instituciones, ante el estudio y el trabajo para combatir el abandono escolar temprano (y además reiterativo) en este ámbito. Hasta el estallido de la crisis en España era relativamente factible encontrar ocupaciones con una remuneración aceptable sin necesidad de contar ni siquiera con la ESO. La crisis económica ha expulsado del mercado de trabajo a personas que ahora son conscientes de que el graduado en educación secundaria es indispensable para contar con alguna aspiración de conseguir una ocupación y, así, obtener una emancipación real. Esta realidad incrementa el retorno al sistema educativo, un sistema que parece no adaptarse a la realidad del colectivo y, por tanto, parte de las consecuencias que propiciaron el abandono (poca motivación, no adaptación de los estudios, expectativas no resueltas...) vuelven a confrontarse en las escuelas de adultos provocando su segundo abandono. Este hecho incrementa, además, las consecuencias de tal decisión, como por ejemplo en relación

con problemas con su bienestar emocional (RUJAS, 2015) con su sentimiento de competencia, y afectando a su autoconcepto y autoestima.

A pesar de que algunos estudios sobre el abandono escolar prematuro han analizado la influencia de factores como las desigualdades sociales por género o clase social (TARABINI & CURRAN, 2015); los factores académicos y la vinculación con los centros (SALVÀ-MUT et al., 2014; TARABINI, CURRAN, MONTES & PARCERISA, 2015) o colectivos específicos (PÉREZ, ANTÚNEZ & BURGUERA, 2017), siguen siendo escasas las referencias sobre el abandono escolar en el ámbito de las escuelas de adultos. No obstante, la importancia del tema ha sido puesta de relieve por la Sociedad Europea para la Investigación de Personas Adultas (ESREA, 2017), entidad que promueve y difunde investigaciones teóricas y empíricas sobre la educación y el aprendizaje de adultos en Europa; o por entidades que promueven las prácticas de acompañamiento a los jóvenes de 16 a 20 años que abandonan la escuela (PARCOURS, 2017) que centran sus investigaciones en el desarrollo de la carrera de jóvenes de 16 a 20 años que abandonan sus estudios. FEITO (2015), a partir de un trabajo de campo resultado de un centenar de entrevistas a alumnado adulto agrupa en cinco las causas de abandono escolar prematuro. La primera tiene que ver con las características familiares (bajo nivel cultural, pobreza, desaparición de uno de los progenitores por divorcio, abandono o muerte); la segunda se refiere a posibles traumas vividos por los entrevistados (accidentes, dolencias y/o minusvalías que obstaculizan su trayectoria escolar obligatoria); la tercera se atribuye a motivaciones personales (rebeldía o amistades inadecuadas); la cuarta hace referencia al alumnado extranjero no escolarizado en su país de origen y que puede abandonar por dificultades de adaptación en el nuevo país o choque con la ideología conservadora de la propia familia; y la quinta se relaciona con el funcionamiento de la propia escuela como institución, y su tendencia a excluir a todo aquel que no se avenga con la norma.

Los mecanismos para favorecer el progreso educativo de los y las jóvenes se han diversificado de manera significativa en las últimas décadas y reducir los datos de abandono es un objetivo fundamental de las agendas políticas (CARRASCO & MOLINS, 2018; GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, VIEIRA & VIDAL, 2019). Precisamente por eso, el desarrollo de acciones, programas e instrumentos ha sido un espacio importante de trabajo compartido entre los diferentes ámbitos responsables de los procesos de transición a la vida activa de las personas jóvenes (educación, juventud y trabajo). Como consecuencia existen muchas formas diferentes de transiciones, de forma que las trayectorias de los jóvenes se articulan de manera individualizada debido a la interacción de factores biográficos personales, pero también

institucionales. Y en este sentido, las políticas sociales y, específicamente las de juventud, educación y trabajo tienen un rol fundamental (QUINTINI & MARTIN, 2006).

Conclusiones y propuestas

Actualmente la educación de personas adultas, y concretamente, la educación secundaria de adultos, presentan grandes retos: por un lado, posibilitar el aprendizaje de competencias sociales, personales y laborales, por otro, lograr que ambas representen espacios generadores para el desarrollo de competencias relacionadas con la participación y el incremento del bienestar. Y, todo esto, reduciendo las cuotas de abandono tan elevadas de los últimos tiempos.

Del carácter sistémico de fenómenos como la persistencia y el abandono educativo se hacía eco BÉLANGER (2011), quien defendía que las personas, los contextos por los cuales transitan y sus interacciones explican las trayectorias de los jóvenes. Los factores de inclusión y exclusión de la educación pueden ser institucionales (derivados de las características de la oferta educativa y existencia o no de servicios de orientación), situacionales (vinculados a situaciones personales y laborales y a un bajo nivel básico de educación) y posicionales (percepción del valor de la educación por parte de sus protagonistas).

Entre los factores institucionales podemos destacar desde aspectos más macro, como por ejemplo las políticas sociales y educativas o el sistema de formación del profesorado, hasta los más próximos al contexto educativo como son la cultura del centro, los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento y las prácticas concretas del aula, o la orientación que incidirá directamente en las barreras para el aprendizaje y la participación (ECHEITA, 2006). Son elementos fundamentales cuánto más se suman barreras (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas...) que dificultan la permanencia en el sistema educativo, o la transición entre las etapas y en la vida adulta. Asimismo, destacar el Decreto 161/2009 de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria para las personas adultas. Tiene la finalidad de proporcionar una estructura flexible, este tipo de educación debe adaptarse a la diversidad de intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, priorizando aquellos colectivos más vulnerables y con más necesidades formativas. A pesar de esta buena voluntad, no se consigue toda la flexibilidad deseada del currículum para dar respuesta, por ejemplo, a aquellas personas con dificultades de conciliar y compaginar la dedicación necesaria al aprendizaje con otros procesos vitales y responsabilidades externas a los estudios. El trabajo, la salud, la búsqueda de empleo, la familia y las personas

dependientes, entre otros, juegan un papel fundamental en la decisión del alumnado de continuar o abandonar sus estudios. La propuesta de algunos CFA que combinan sesiones presenciales con complementos de autoformación sería una respuesta válida a la necesidad de flexibilización del currículum. (SÁNCHEZ-GELABERT, 2017). Este aspecto se relacionaría con una de las reivindicaciones apuntadas con anterioridad por la Mesa de Educación Pública de Personas Adultas en Cataluña, al reclamar más autonomía en los diferentes centros educativos.

Otras consideraciones a tener en cuenta dentro de este mismo ámbito macro, y relacionadas con otras de las reivindicaciones de la Mesa es la que se refiere al poco reconocimiento de la educación de adultos por parte de las diferentes administraciones: la falta de visibilidad en las campañas institucionales de la formación de personas adultas se traduce en un desconocimiento por parte de la ciudadanía de los CFA, su función social y de la oferta formativa, lo que puede haber influido en el descenso de matrícula observado en los últimos años en los centros de adultos. Por otro lado, la necesidad reconocida de la creación de una red de centros de personas adultas para compartir proyectos y metodologías se ve entorpecido por la heterogeneidad y diversidad interna de los diferentes CFA, lo que dificulta el establecimiento de unas líneas conjuntas y compartidas entre ellos. Es necesario, por tanto, un esfuerzo de comunicación para articular y coordinar actuaciones conjuntas.

En la exposición del ámbito mesosocial, destacábamos el debate existente entre la elección de un modelo de enseñanza-aprendizaje más académico y otro más social. SÁNCHEZ-GELABERT (2017) afirma que uno de los motivos que el profesorado atribuye al mal rendimiento, sobre todo entre los más jóvenes, es la linealidad o transición directa entre el instituto y el centro de adultos, que no les permite romper entre el modelo académico escolar del instituto y el modelo de los CFA. Así, el hecho de tener contenidos y actividades tan parecidas, o que ya han realizado hace relativamente poco tiempo, desincentiva la asistencia y la continuidad de los jóvenes a los centros de adultos y, en consecuencia, puede incrementar el abandono de sus estudios. En el mismo sentido, SÁNCHEZ-GELABERT (2017) pone de manifiesto que el hecho de priorizar la parte más académica a la social provoca que las relaciones entre los alumnos y profesorado disminuyan: es difícil encontrar espacios de interrelación, al haber prácticamente desaparecido la convivencia y coexistencia de un modelo de educación formal y no formal en un mismo centro. La interrelación entre formalidad y no formalidad permitía tener más flexibilidad y responder a las necesidades del entorno. La importancia de un modelo más social se hace evidente ante esta realidad expuesta, tal como

también destaca MARTÍNEZ (2018) cuando reflexiona sobre las diez ideas clave en la formación de personas adultas.

La heterogeneidad, diversidad y complejidad del perfil del joven-adulto explicitada en el ámbito microsocioal, dificulta en cierta manera conseguir el objetivo final de la educación secundaria: la formación integral de la persona adulta. Por tanto, para conseguir esta acción formativa es de vital importancia llevar a cabo una orientación educativa, entendida, tal como se recoge en el documento de la *GENERALITAT DE CATALUÑA* (2017), como:

el conjunto de acciones destinadas a ayudar a los alumnos a tomar decisiones sobre sus vidas (en los ámbitos personal y social, académico y profesional) y a proyectar estas decisiones. (...) La orientación incide en el desarrollo global, es decir, tiene que servir para guiar al alumno en cualquier cuestión relacionada con su desarrollo integral, por tanto, debe tener en cuenta sus capacidades, necesidades, motivaciones, intereses y disponibilidades (p.5).

En la educación secundaria de adultos, se entiende la orientación educativa como un todo formado por las actuaciones de acogida, acompañamiento y orientación en la toma de decisiones. En Cataluña, al no existir la figura del orientador educativo dentro de la formación de adultos, este proceso es llevado a cabo básicamente por la figura del tutor, aunque al considerarse un proceso activo, moviliza también a todo el equipo docente. Las funciones del tutor quedan recogidas en el Plan de Acción Tutorial de cada centro educativo (PAT), y, en general, se concretan en las siguientes tareas: tutoría de inicio de curso (grupal e individual); entrevistas personales trimestrales con el alumnado; control de asistencia y absentismo del alumnado; centralización de la información para el equipo docente; y, orientar al alumnado en función de sus resultados y necesidades (RODRÍGUEZ & LLANES, 2019). Es evidente que estas tareas no son suficientes para atender la complejidad y diversidad ya comentada del alumnado que acoge los diversos centros de adultos, siendo, por tanto, la necesidad de la existencia de un especialista en orientación educativa, una de las reivindicaciones más reiteradas en la EPA.

En este sentido, hay que destacar que, dentro del planteamiento de escuela inclusiva que se está potenciando en los últimos años, el Decreto 150/2017 de la atención educativa del alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, recoge por primera vez dicha atención hacia los alumnos adultos con necesidades específicas. Así, los artículos 19 y 22 del capítulo IV tratan la atención educativa de los alumnos con este tipo de necesidades de

soporte educativo en las enseñanzas postobligatorias y de transición a la vida adulta, destacando entre otras cosas, que los centros de formación de adultos han de promover, sobre todo entre este tipo de alumnado, el desarrollo de la autonomía personal, y la adquisición de habilidades y competencias que contribuyan al desarrollo integral y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Del recorrido por la situación pasada y actual de la educación secundaria de adultos en Cataluña, destacar que la mayoría de su alumnado se compone de personas que, por un lado, deben compaginar su deseo de retomar o mejorar su formación con un sinfín de obligaciones, y, por otro, de un número considerable de jóvenes provenientes del fracaso escolar de la ESO, que se encuentran, en la mayoría de los casos, con una réplica del sistema educativo del que provienen y que les abocó a una exclusión social y laboral. En muchas ocasiones provoca el abandono reiterativo en los centros. Reducir el abandono es una de las problemáticas más importantes que debe afrontar el futuro de la educación secundaria de personas adultas, y no solo en Cataluña. Para llevar a cabo con éxito este reto, debemos tener en cuenta la interacción de factores institucionales, académicos y personales atendiendo al carácter multidimensional del proceso educativo, tal como se ha ido explicitando a lo largo del artículo.

Como propuestas concretas de mejora proponemos:

En primer lugar, el establecimiento de políticas educativas que posibiliten la compatibilidad entre la formación y el empleo, y, además, con medidas que apoyen a los y las jóvenes con rendimientos académicos inferiores y/o situaciones de necesidad económica (garantía juvenil, ayudas específicas), en la línea propuesta también por SALVÀ-MUT et al. (2014).

La elaboración de un currículum modular más flexible que garantice la participación de la persona adulta en el diseño de su propio proceso formativo. En este sentido, recalcar la importancia de que el currículum tenga en cuenta la creación de espacios y tiempos flexibles que rompan con la idea del entorno escolar tradicional, e introduzcan aspectos de socialización hacia un modelo más socio-comunitario.

Por último, considerar el planteamiento de un proceso de orientación, no al margen del general de enseñanza, sino integrado en él, de tal manera que se consiga, junto con la acción tutorial, tal como GARCÍA & FIGUERA (2000) señalan: “creando un entorno o ambiente de aprendizaje productivo. Y entendemos “productivo” en la línea de autores como RODRÍGUEZ (1998); productivo para el alumno y para su proceso de desarrollo y madurez” (p. 254). La finalidad de la orientación estaría, por tanto, delimitada por las diferentes

necesidades de los alumnos en su fase de transición a la vida activa, comprometiéndolos con su proyecto profesional y personal. Por ejemplo, a partir de la integración de instrumentos en el currículo para dotarlos de herramientas para la toma de decisiones y retos de su propia vida.

Son muchos los retos que tiene la educación secundaria de adultos actual. Esperemos que estas reflexiones sirvan para visibilizar su importancia y, en consecuencia, para que se tengan en cuenta en las futuras políticas y prácticas formativas de este ámbito educativo.

REFERENCIAS

BÉLANGER, P. *Theories in adult learning and education*. Leverkusen: Barbara Budrich Publishers. 2011

BERZIN, S. C. Vulnerability in the transition to adulthood: Defining risk based on youth profiles. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 487–495. 2010
<https://doi.ORG/10.1016/j.childYOUTH.2009.11.001>

BRADLEY, H., & DEVADASON, R. Fractured Transitions: Young Adults' Pathways into Contemporary Labour Markets. *Sociology*, 42(1), 119–136. 2008
<https://doi.org/10.1177/0038038507084828>

CARRASCO, S. y Molins, C. *Aspiraciones y oportunidades. Reducir el abandono Escolar Prematuro desde la perspectiva de la equidad. Estudio de caso en Sabadell y propuestas de actuación*. Catalunya: Working Paper Series. 2018

CASAMITJANA, M., CASANOVAS, M., i FORMARIZ, A. *La formació de les persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill. 2005

COTE, J. E. Emerging adulthood as an institutional izemoratorium: risks and benefits to identity formation. In J. Arnett & J. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 85–116). Washington: American Psychological Association. 2006
Retrieved from <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2005-16266-004>

DECRETO 150/2017, de la atención educativa del alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, 7477, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.

DECRETO 102/2010 de autonomía de los centros educativos, 5686 Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.

DECRETO 161/2009, de 27 de octubre, de ordenació de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria para las personas adultas, 5496 Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.

DIBA *Les escoles municipals de persones adultes: estat de la qüestió*. Barcelona: Observatori de Polítiques Educatives Locals. 2019.

ECHEITA, G. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea. 2006

ESREA. Societat Europea per a la Investigació de Persones Adultes. 2017
<http://www.esrea.org/?l=en>

FEITO, R. La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 19(2), 351–371. 2015

FIGUERA, P., & MASSOT, I. Estrategias para facilitar la transición al final de la secundaria. En L. E. Santana (Coord.), *Educación en secundaria, retos de la tutoría* (pp. 267-296). Madrid: Wolters Kluwer. 2013

FIGUERA, P., RODRÍGUEZ, M.L. i LLANES, J. Transició i orientació: Interrelacions, estratègies i recomanacions des de la investigació. *REIRE*, 8(2), 1-17. 2015

FORMARIZ, A. Una història inoportuna. *Carrer*, 113, 21. 2009

GARCÍA, J.D. *Metodología de la formación de personas adultas*. Jaén: Formación Alcalá. 2019

GARCÍA, M. y Figuera, P. La garantía social: un recurs de lluita contra l'exclusió social. *Temps d'Educació*, 24, 241-259. 2000

GENERALITAT DE CATALUNYA, Departament d'Ensenyament L'orientació educativa a l'educació d'adults: l'acollida, el seguiment i l'acció tutorial. 2017

GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, D., VIEIRA, M.J. y VIDAL, J. La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200. 2019

LEY ORGÁNICA 12/2009, de 10 de julio, de Educación (DOGC, núm. 5422, de 16.07.2009).

LEY ORGÁNICA 3/1991, de 18 de marzo, de formación de adultos (DOGC, núm. 1424, de 27.3.1991).

MARTÍNEZ, M. (2018). Deu idees clau sobre la importància de la formació de persones adultes. *El Diari de l'Educació*. Recuperado: 27, Abril, 2020. 2018 Disponible en: <https://diarieducacio.cat/blogs/educaciolocal/2018/03/09/deu-idees-clau-sobre-importancia-formacio-persones-adultes/>

MARZO, A. Bases i recursos per una educació al llarg de la vida. *Temps d'Educació*, 20, 155-173 1998

MECD. Sistema estatal de indicadores de la educación. 2019

MERINO, R., GARCÍA, M. i VALLS, O. (2017). *Itineraris i transicions escolars: canvis i inèrcies en un context de crisi. Enquesta a la joventut de Catalunya. Pla d'adolescència i joventut 2017-202*, 2017 Recuperat de <http://cort.as/-RsRc>

MESA DE L'EDUCACIÓ PÚBLICA DE PERSONES ADULTES Situació de l'oferta educativa en els Centres de Formació d'Adults (CFAs) 2019 (Documento no publicado).

PARCOURS. Practiques d'accompagnement du raccrochage scolaire des 16-20 ans. Retrieved June 18, 2017, from <http://parcours.uqam.ca/>

PÉREZ, M., ANTÚNEZ, A., y BURGUERA, J. Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76. 2017.

QUINTINI, G., & MARTIN, S. Starting Well or Losing their Way? The Position of Youth in the Labour Market in OECD Countries. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, (39). 2006

RUJAS, J. La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio: ¿Una segunda oportunidad en tiempos de crisis? *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 8(1), 28-43. 2015

RODRÍGUEZ, M.L., y LLANES, J. La orientación de las personas adultas y las transiciones. *Revista Diálogos*, 1-2, 3-12. 2015.

RODRÍGUEZ, M.L., y LLANES, J. *Formación y orientación de personas adultas*. Sevilla: Universo de letras. 2019.

SALVÀ-MUT, F., OLIVER-TROBAT, M. F., & COMAS-FORGAS, R. Abandono escolar y desvinculación de la escuela: Perspectiva del alumnado. *Magis*, 6(13), 129-142. 2014. <https://doi.ORG/10.11144/Javeriana.M6-13.AEDE>

SALVÀ-MUT, F., QUINTANA-MURCI, E., & DESMARAIS, D. Inclusion and exclusion factors in adult education of youth with a low educational level in Spain. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(1), 9-23. 2015.

SÁNCHEZ-GELABERT, A. *L'educació al llarg de la vida a Barcelona: educació potsobligatòria i practiques educatives comunitàries*. Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona IERMB. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. 2017.

SARRATE, M. L. La problemática del abandono en la educación básica de adultos. In J. HERNÁNDEZ & A. LÓPEZ (Eds.), *Cambio social y formación permanente* (pp. 139-145). Madrid: Ministerio de Educación y cultura. 1996.

SARRATE, M. L., y PÉREZ, M.V. Educación de personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, 336, 41-57. 2005.

TARABINI, A. y CURRAN, M. El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de investigación en Educación*, 13(1), 7-26. 2015.

TARABINI, A., CURRAN, M., MONTES, A., y PARCERISA, L. La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 196-212. 2015.

UNESCO *Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos*. Conferencia General. XIX Reunión, Nairobi. 1976.

UNESCO *Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Confitea V)*, Hamburgo. 1977.

UNESCO. *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE*: Ginebra. 1997.

UNESCO *Global report on adult learning and education. The impact of Adult Learning and Education on Health and Well-being; Employment and the Labor Market; and Social Civic and Community Life*. Paris. UNESCO Institute for Life Long Learning. 2016.

SOBRE OS AUTORES:

Ana Soldevila Jaca

Máster universitario en Psicopedagogía, Universidad de Barcelona (UB). Profesora especialista en orientación educativa en el Centro de Formación de Adultos de Sant Adrià de Besòs, Barcelona (España). Estudiante de doctorado en el Programa de Doctorado Educación y Sociedad de la UB. E-mail: asoldev5@xtec.cat

 <http://orcid.org/0000-0003-0612-4349>

Juan Llanes Ordóñez

Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona (UB). Profesor lector en la UB, España. Miembro del grupo de investigación consolidado TRALS (Transiciones Académicas y Laborales), y coordinador del grupo de innovación docente consolidado INTERMASTER. E-mail: juanllanes@ub.edu

 <http://orcid.org/0000-0002-0059-9741>

Amèlia Tey Teijón

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona (UB). Profesora agregada en la UB, España. Miembro del grupo de investigación consolidado GREM (Educación Moral), y miembro del grupo de innovación docente consolidado INTERMASTER. E-mail: atey@ub.edu

 <http://orcid.org/0000-0002-1438-6632>

Recebido em: 26 de março de 2020
Aprovado em: 09 de julho de 2020
Publicado em: 01 de outubro de 2020