

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

 <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.7350>

**DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA OS JOVENS NA EDUCAÇÃO DE
ADULTOS NA CATALUNHA**

CHALLENGES AND CHANCES FOR YOUTH IN ADULT EDUCATION IN
CATALONIA

RETOS Y OPORTUNIDADES PARA LOS JÓVENES EN LA EDUCACIÓN DE
ADULTOS DE CATALUÑA

Isabel Sánchez Guerrero

Universitat de Barcelona – Espanha

Pilar Figuera Gazo

Universitat de Barcelona – Espanha

David Mallows

UCL Institute of Education - UK

Resumo: Os jovens estão cada vez mais presentes nos Centros de Educação e Treinamento para Adultos (CFA) na Catalonia. As mudanças estruturais que há décadas vêm ocorrendo na sociedade geraram novas desigualdades, exigindo que os jovens retornem aos estudos para obter credenciamento por suas habilidades, a fim de melhorar suas oportunidades de emprego e inclusão social. Contudo, as altas taxas de abandono escolar nos centros de educação de adultos põem em dúvida se essas escolas de adultos realmente oferecem aos jovens uma segunda chance. Este artigo visita as origens e a evolução da educação de adultos na Catalonia para destacar o papel dos professores, observar mudanças e fazer sugestões de respostas educacionais alternativas desenhadas com maior conscientização do perfil dos jovens estudantes.

Palavras-chave: Competências; Segunda chance; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract: Young people are increasingly present in Adult Education and Training Centres (CFA) in Catalonia. The structural changes that for decades have been taking place in society have generated new inequalities requiring young people to return to study to gain accreditation for their skills in order for them to improve their employment opportunities and social inclusion. However, the high drop out rates in adult education centres brings into doubt whether such adult schools really offer young people a second chance. This article visits the origins and evolution of adult education in Catalonia to highlight the role of teachers, to note changes and to make suggestions for alternative educational responses designed with greater awareness of the profile of the young students.

Keywords: Competences; Second Chance; Youth and Adult Education.

Resumen: El espacio para jóvenes en la educación de adultos en Cataluña ha ido incrementando con el tiempo y es una realidad muy representativa en los Centros de Formación de Adultos (CFA) de Cataluña. Los cambios estructurales que, desde hace décadas, se dan en la sociedad generan nuevas desigualdades e impulsan a los jóvenes a volver a formarse para desarrollar y acreditar sus competencias y así mejorar sus oportunidades de inclusión social y laboral. Las altas tasas de abandono en la educación de adultos nos arrojan cifras preocupantes y cuestionan a las escuelas de adultos como institución de segunda oportunidad. Este artículo visita los orígenes y evolución de la educación de adultos para indagar en su concepción, poner de relieve la función del profesorado, observar los cambios y preguntarnos si debemos trazar otras líneas alternativas que diseñen una respuesta educativa ajustada al perfil del estudiante joven.

Palabras clave: Competencias; Segunda Oportunidad; Educación de Jóvenes y Adultos

Introducción

Uno de los retos educativos más significativos de las sociedades modernas ha sido el desarrollo y articulación de sistemas de formación que garanticen el logro de la educación inclusiva, equitativa y de calidad a lo largo de la vida. En este contexto, hemos asistido a una profunda transformación de la formación de adultos convertida, hoy, en un baluarte de las políticas de segunda oportunidad y éxito educativo. La Resolución del Consejo de Europa sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos del 2011 enfatiza la prioridad dada a esta área en el discurso político europeo, marcado por la Agenda Europea 2020; importancia que tiene continuidad en el marco de la Agenda 2030 de desarrollo sostenible. Ambas destacan la necesidad de aumentar significativamente la participación de adultos en el aprendizaje formal, no formal e informal, y describe una visión de cómo éste debería desarrollarse en Europa. Insta a mejoras en la coherencia de las políticas, a un aumento en la oferta y la calidad en su provisión y a incrementar las propuestas para involucrar a los adultos en el aprendizaje.

La Agenda recomienda, explícitamente, que los Estados miembros ofrezcan oportunidades para que los adultos jóvenes accedan a programas de cualificación de "segunda oportunidad". Esto es un reconocimiento del hecho de que muchos jóvenes abandonan sus estudios formales de forma temprana y sin las credenciales educativas que requieren para desempeñar un papel completo en la sociedad. El abandono escolar prematuro ha sido identificado por el Consejo Europeo y por la UNESCO (2016) como un obstáculo para el crecimiento económico que amenaza la productividad y la competitividad, y un peligro para la cohesión social, alimentando la pobreza y la exclusión social. La tasa de abandono escolar

prematureo, el porcentaje de jóvenes de entre 18 a 24 años que tiene como máximo el título de enseñanza secundaria obligatoria, fue de 10,3% en Europa en 2019. En el mismo año, fue de 17,3% en España. Esto significa que actualmente hay un grupo significativo de adultos jóvenes que han abandonado sus estudios temprano. Los jóvenes con antecedentes migratorios están representados de manera desproporcionada en este grupo, con un riesgo especialmente alto para los Romaníes y otras minorías desfavorecidas. Las escuelas de adultos han asumido el reto de la integración educativa de estos jóvenes, proporcionando una vía educativa alternativa para impulsar su motivación para volver a comprometerse con la educación e identificar y alcanzar las cualificaciones. Como consecuencia, la población juvenil es muy significativa en las aulas de educación de adultos en la mayoría de países miembros de la Unión Europea, y el caso de España y Cataluña no es una excepción.

En este artículo se presenta un recorrido de la historia de la educación de adultos y su situación actual en Cataluña en relación con el papel que juega en la inclusión de los jóvenes. Se analiza, en primer lugar, las transformaciones de este nivel educativo situando los factores políticos y sociales que han influido, así como las concepciones que han sustentado sus prácticas. En segundo lugar, se considera específicamente la situación de los jóvenes y el valor de las escuelas de adultos como recurso de segunda oportunidad, analizando los retos y las oportunidades que se derivan.

Aproximación a la evolución de la educación de adultos en Cataluña

Los precedentes en la educación de adultos en España se sitúan a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, con diversas modalidades, formas y conceptos de la educación de adultos en distintos puntos del territorio español. La evolución histórica en Cataluña la podemos seguir en los trabajos de MARZO (1998, 2012), TRILLA (2001) y FORMARIZ (2009). Los antecedentes más relevantes se encuentran en dos instituciones pioneras; la primera, en 1901, es la Universidad Popular para adultos de Barcelona (Cataluña) promovida por el pedagogo Ferrer y Guàrdia, cuyo nombre está estrechamente ligado al movimiento de escuela nueva en Cataluña. La segunda, el *Institut d'Educació General* que se creó el 1914 y que promovió la *Comissió d'Educació General* que acogía, entre otros ámbitos, la música popular, la formación profesional de la mujer, los centros de instrucción y difusión ética y social. Esto propició que, como nos cuenta MARZO (2012), con la instauración de la Segunda República Española (1931-1939), se recuperara la *Comissió d'Educació General* y

surgieran nuevas iniciativas como el Instituto de Acción Social y Universitaria de Cataluña y los Estudios Universitarios Obreros.

La llegada de la dictadura franquista en 1939 frenó en seco los avances de la educación en todos los terrenos, y en la práctica y en la acción social del campo de la educación de adultos. Hubo que esperar hasta la promulgación de la Ley General de Educación (1970) para retomar la idea de Educación Permanente de Adultos, que en ese momento venía asignada a las tres finalidades que ya se habían recogido en la Ley Moyano de 1857: la educación básica, la profesional y la permanente. Fue precisamente en la década de los 70, como nos recuerda MARZO (1998, 2012), cuando las administraciones vieron la necesidad de reconstituirla para dar respuesta a los problemas formativos de la población. El impulso de las escuelas de adultos en esta etapa responde a diferentes factores que coinciden en el tiempo. Sin duda, los movimientos de apertura democrática desde finales de la década de los 60 y de manera más importante en los años 70, nos abrieron a los avances educativos de los países desarrollados y en los que la educación de adultos había dado un paso importante. No podemos olvidar que la evolución del mercado de trabajo, imparable ya en esa década, pone de manifiesto además el impacto de las lagunas formativas y de la falta de competencias sobre la competitividad de los países. Por lo tanto, era necesario articular medidas.

Cataluña, en sintonía con el contexto internacional, avanzaba en paralelo en la concepción de la educación de adultos. La UNESCO (1976) determina que ésta sea un proceso organizado de educación, sea cual sea su contenido, nivel o método -formal o no formal, que prolongue o reemplace la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en la forma del aprendizaje profesional. Las personas consideradas como adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y de la participación del desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.

Es necesario señalar el peso que los movimientos asociativos tuvieron, específicamente en Cataluña, en el avance de la formación de adultos. En esta época asistimos a un resurgimiento de los movimientos ciudadanos vinculados a las reivindicaciones de cada barrio o empresa con el horizonte del cambio político y la democracia, esto explica la vinculación con la administración municipal de la historia de estas instituciones en nuestra comunidad (MARZO, 2012).

Un último elemento que hay que tener presente en esta etapa histórica es la restitución del catalán como lengua oficial de Cataluña. La comunidad acogió un contingente importante de inmigrantes procedente de otros territorios de España. Es un momento pues, en que las escuelas de adultos se convierten en un elemento vehicular clave de integración de la población inmigrante, colaborando activamente en la formación en la lengua catalana y en los programas de normalización lingüística.

Los primeros años de democracia (1975-1985) fueron prolíficos porque impulsaron el surgimiento de propuestas diversas en el campo de la educación de adultos: ateneos, escuelas populares, círculos de cultura, centros cívicos, etc. que comparten formaciones muy diversas, desde la alfabetización, formaciones profesionalizadoras hasta cursos de catalán (MARZO, 2012). Estas acciones formativas, tan heterogéneas, promovidas por colectivos diversos, fueron progresivamente asumidas por la administración pública, regularizándose la formación profesional, ocupacional y continua, que se vincularon al Ministerio de Educación y al Ministerio de Trabajo respectivamente durante la década de los años noventa.

La incorporación de España a las Comunidades Europeas (actual Unión Europea) en el 1986 supuso compartir realidades y prioridades en torno a la educación e hizo necesario regular, por un lado, la finalidad de la educación de adultos y por el otro, el impulso de políticas sociales, culturales y educativas. La época supone un despertar de iniciativas de segunda oportunidad como sistemas de contención social y de transición a la vida activa para las personas jóvenes que no se integraban en el mercado laboral (GARCÍA y FIGUERA, 2000).

En España, la Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 ordenó las etapas educativas en educación infantil, educación primaria y educación secundaria y, como novedad, promulgó la extensión en dos años de la escolaridad obligatoria (de los 14 a los 16 años). La finalización de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) conducía a la titulación de Graduado en Educación Secundaria (GES) y daba entrada a otro tipo de formaciones. Con esta transformación del sistema educativo en las etapas obligatorias, también se ordenaron las enseñanzas posteriores, incluida la formación de adultos.

En referencia a Cataluña, la Ley de Formación de Adultos (1991) ordena y establece la finalidad y contenido de este nivel formativo, en línea con las tendencias internacionales y cumpliendo con la finalidad de promover y garantizar el derecho a la igualdad mediante la formación permanente, con especial énfasis en la formación compensadora de una formación deficitaria. Una concepción que más tarde, la UNESCO, en la Conferencia Internacional de

Educación de Adultos, celebrada en Hamburgo en julio de 1997, comparte y puntualiza como “el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad” (p.25). Así pues, la educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.

Desde entonces, el sistema educativo español prevé distintas posibilidades de formación para el desarrollo de las competencias básicas, técnicas o profesionales a lo largo de la vida y para la obtención de la credencial educativa correspondiente, que son de aplicación en todo el territorio. Una vez superados los 16 años de edad, la educación deja de ser obligatoria y, por lo tanto, la educación de adultos es de carácter voluntario. La legislación posterior incide en la importancia de fomentar la continuidad en el sistema como elemento clave. Así, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) señalan la importancia de propiciar la educación permanente y preparar a las personas para aprender por sí mismas y facilitar la permanencia en la formación, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades. Los cambios acontecidos en el sistema educativo y la concepción de la educación de adultos desde esta nueva perspectiva contribuirán a incrementar la presencia de jóvenes en las escuelas de adultos.

La situación actual en Cataluña

La oferta educativa general de los Centros de Formación de Adultos (CFA) de Cataluña tiene como finalidad responder a las necesidades y demandas formativas del entorno: formación inicial y acreditación de las competencias básicas y preparación para las pruebas de acceso. La mayoría de las enseñanzas permiten la obtención de una titulación o la preparación de una prueba que con su superación da acceso a otros estudios. En este mismo texto se señala la importancia de la adquisición de una formación básica por parte de la población, pero no se ha presentado aún la formación que se ofrece en las escuelas de adultos de Cataluña: formación inicial y básica en enseñanzas de lenguas, informática, formación instrumental y educación secundaria; curso específico para el acceso a los ciclos formativos

de grado medio y preparación para las pruebas de acceso (a ciclos formativos de formación profesional de grado medio o superior; y a la universidad). En la tabla 1 se detalla la propuesta educativa de los centros.

Tabla 1. Oferta general de los Centros de Formación de Adultos (CFA) de Cataluña

Formación inicial y básica	Lenguas	Lengua oficial catalana y castellana (nivel 1, 2 y 3, que corresponden a los niveles A1, A2 y B1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas). Lenguas extranjeras: inglés y francés (nivel 1, 2 y 3, que corresponden a los niveles A1, A2.1 y A2.2 del Marco común europeo de referencia para las lenguas).
	Informática	Competic (nivel inicial, 1, 2 y 3)
Formación básica	Formación instrumental	Los contenidos de esta formación se organizan en tres niveles: -Alfabetización (nivel 1): adquisición de los mecanismos fundamentales de lectura y escritura y de cálculo, y también de nociones elementales sobre el entorno social y natural. -Neoelector (nivel 2) consolidación de los mecanismos y conocimientos del nivel 1. -Certificado (nivel 3) se amplían los conocimientos anteriores hasta alcanzar los objetivos generales del ciclo.
	Educación secundaria	Graduado en Educación Secundaria 1 Graduado en Educación Secundaria 2
Preparación pruebas de acceso (a)	Formación profesional	Curso específico para el acceso a los ciclos formativos de grado medio (CAM)
		de Grado Medio de Grado Superior
	Universidad	Para mayores de 25 años Para mayores de 45 años

Fuente: Adaptación propia a partir de la normativa consultada.

Se constata una reorganización de la formación de jóvenes y adultos en el sistema educativo con la promulgación de diversas normas al respecto, así como una ampliación en la oferta, diferenciada y específica que da acceso a nuevos colectivos, y especialmente a los jóvenes. Asume así, una nueva responsabilidad respecto al reconocimiento y validación de distintos conocimientos y aprendizajes. Teniendo en cuenta la forma en que se estructuran los servicios, los recursos humanos, financieros y materiales que permiten el cumplimiento de la finalidad de la educación de adultos, ACÍN (2017) señala la diversidad en la gestión de los centros educativos en el territorio nacional.

En referencia a Cataluña coexisten centros de titularidad privada y de titularidad pública dependientes de la administración autonómica (Departamento de Educación de la

Generalidad de Cataluña) o local (municipios). Los centros de titularidad privada deben tener la autorización de la administración educativa, quien valora si cumplen las condiciones exigidas, con el fin de asegurar una educación de calidad; entre ellas se incluyen las prescritas por la legislación en vigor en materia de higiene, acústica, capacidad, seguridad y condiciones de acceso y circulación.

En la actualidad, las escuelas de adultos constituyen un recurso educativo de segunda oportunidad clave para aquellos jóvenes con trayectorias de fracaso académico previo en la escolaridad obligatoria, pero también para los jóvenes migrantes que requieren de una formación básica. Hemos de señalar que ambos colectivos constituyen un porcentaje importante en nuestro país. Así, los jóvenes han incrementado de manera progresiva su presencia, contribuyendo a un cambio de perfil de las personas jóvenes en las aulas, se habla así de la juvenilización de las clases de adultos (ETCHEVERRÍA, 2009 y, CRUZ y CASTIONI, 2018).

Planificar una formación básica y actualizada resulta indispensable para favorecer nuevos conocimientos, lograr aprendizajes significativos y dar respuestas a los retos que se plantean en esta sociedad del cambio continuo y acelerado. Las instituciones deben garantizar, favorecer y motivar una educación para todos -jóvenes o adultos-, para quienes necesiten adaptarse a las nuevas exigencias o simplemente quieran continuar aprendiendo (MEJÍAS y USÁN, 2018). En una sociedad en evolución constante, la formación a lo largo de toda la vida y la educación de personas jóvenes y adultas son factores clave de desarrollo no solo a nivel social, sino también a nivel personal e individual (NAVARRO y SABALZA, 2016).

Transformar la mirada: para qué y cómo formar

En los apartados anteriores se ha revisado la evolución de la formación de adultos y cómo se ha transformado para resituar sus prioridades en línea con la Agenda Educativa. No obstante, el análisis de la situación actual requiere considerar la influencia de las corrientes pedagógicas en la transformación de la acción educativa en el sí de las aulas y el camino hacia un modelo social en la intervención, situando los retos que persisten en los sistemas y en el profesorado.

No cabe duda que el discurso académico internacional ha evolucionado desde las teorías centradas en el déficit, que fundamentó la práctica durante décadas (FORMARIZ, 2009), hacia un modelo más social centrado en la promoción de las personas. Autores como

LURIA (1980), COLE y SCRIBNER (1981), ERIKSON (1982) y VYGOTSKY (1987) inspiraron las corrientes pedagógicas que llevaron a redefinir el sistema educativo en España en la última década del siglo XX (TRILLA, 2001). En el ámbito de la educación de adultos, de manera específica, debemos señalar las contribuciones de FREIRE (1990, 1998) y GELPI (1990). Sus propuestas de educación popular permiten, aún hoy, fomentar una actuación dirigida al máximo desarrollo de las competencias de las personas. Sus aportaciones no sólo contribuyeron a definir la concepción actual basada en la confianza en las competencias de las personas adultas para aprender, sino que, también, ayudaron a configurar las características de una educación proactiva, alentadora y con altas expectativas.

La influencia de Paulo Freire en la escuela catalana es innegable. La renovación pedagógica y filosófica del autor contribuyeron a incrementar el interés por la educación de adultos con una variante crítica de la educación y que manejaba otras claves para interpretar el mundo (GROVES, 2016). El pedagogo propuso tres principios básicos que debían guiar y orientar en los procesos de enseñanza de las personas adultas: el proceso de formación es permanente, tanto en un sentido temporal (eje longitudinal), como de aprendizaje en todos los sectores y contextos (eje vertical); el aprendizaje debe ser significativo, para partir de experiencias próximas y reales y el aprendizaje dialógico como escenario, para ofrecer la posibilidad de reconstruir procesos. Este último principio se anticipó a los planteamientos socioeducativos de la sociedad de la información: sitúa a la persona en un proceso igualitario, y a partir del diálogo se despierta la curiosidad y la persona genera conocimiento y construye el aprendizaje (FREIRE, 2006). GIROUX (2019), discípulo de Freire, coincide en esta concepción de la educación como práctica de la libertad y como una herramienta de transformación y de emancipación. A partir de la educación, las personas y colectivos pueden generar nuevos movimientos sociales y por ende, promover una participación más activa en la sociedad. Eso dio origen a la creación e implicación en movimientos sociales como la FACEPA (Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas) en 1996, en Cataluña (Ayuste et al, 2002).

Otro de los autores clave en el movimiento de renovación pedagógica fue Ettore Gelpi. Aportó a la educación permanente su carácter de transformación social fundamental para la innovación en la formación de adultos (MARZO, 2012). Defendía que la educación es un instrumento capaz de transformar la vida de las personas y del entorno político y social. Interpelaba a crear un espíritu nuevo para impulsar la realización de proyectos comunes como solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos. Estas premisas se han formulado

en los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (UNESCO, 2017). Y son coincidentes con planteamientos actuales como el de BOAVENTURA DE SOUSA (2019) quien recuerda la importante interdependencia de unos con otros y la necesidad de implicarnos y trabajar por objetivos comunes y compartidos.

El empoderamiento de las personas es un hilo conductor de las propuestas pedagógicas actuales, que permitirán liderar cambios en la práctica de la formación de jóvenes y adultos. El fomento de la participación y la autoconstrucción son aspectos clave (AYUSTE, LORENZO, PAYÀ y TRILLA, 2008). ASÍ, VALLS (2006) y LEBRÓN (2008) señalan la necesidad un modelo social de educación de adultos basado en la participación de las propias personas que parten de una situación de carencia de estudios básicos, para así conseguir transformar sus dificultades. SARRATE y PÉREZ (2005) destacan la educación como un continuo “hacerse” como posibilidad de ofrecer estructuras flexibles que permiten que la persona pueda realizar un proceso de formación y perfeccionamiento continuo, incrementando así las posibilidades de éxito y por consiguiente, la consecución y mejora de los distintos aprendizajes fundamentales. Y THOMAS y SEELY-BROWN, (2009) reclaman la importancia de aprender a aprender para un mundo en constante cambio y del auto-aprendizaje, propiciando el desarrollo de las competencias personales, sociales y de participación social.

Si bien a nivel teórico los avances son innegables, la realidad actual muestra la pervivencia en algunos centros de prácticas educativas basadas en el remedio y la compensación educativa. En el caso de Cataluña observamos, también, una dialéctica en los centros educativos entre una tendencia más académica, en respuesta a los estándares educativos preestablecidos por la administración educativa y el mercado laboral (acreditación de competencias básicas, digitales, profesionales, etc.) y una tendencia social, que dé respuesta a las necesidades personales, sociales y comunitarias de la población joven y adulta. La primera está más atenta a las demandas y exigencias del mercado laboral mientras, la segunda, plantea una educación transformadora, no solo a nivel personal, también comunitario (MARZO, 2012).

La transformación del profesorado, una meta para la inclusión de los jóvenes

ROS-GARRIDO y GARCÍA-RUBIO (2016) se hacen eco de los distintos documentos internacionales (UNESCO, 2005, 2007 y 2014), para analizar las tres dimensiones esenciales

que necesariamente debe tener una educación de calidad y en las que, el papel del profesorado resulta determinante en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos: equidad, pertinencia y relevancia.

La equidad es un principio fundamental de la política europea. Implica garantizar las mismas posibilidades en la adquisición de unos aprendizajes básicos, favorecer a los jóvenes su inclusión social posterior y su condición de ciudadanos con plenos derechos. En el colectivo joven, consiste en asegurar su presencia, dar apoyo a los que más necesidades presentan y más trabajo les cuesta llegar a alcanzar un mínimo indispensable. ROS-GARRIDO y GARCÍA-RUBIO (2016) señalan, en referencia a Tiana que “las desigualdades de base entre los estudiantes han de ser compensadas por medio de recursos que, a pesar de las ideas más extendidas al respecto, no son primordialmente materiales, sino sobre todo humanos –buenos profesores– y de experiencia escolar –un ambiente escolar de calidad– (2009:48)”. Con estas palabras, queremos poner en valor la importante labor del profesorado y la necesidad de que éste reciba una preparación y competencia específica. Su preparación inicial consiste ahora en la realización de un máster de capacitación, con contenidos psicopedagógicos genéricos, que habilitan al profesorado para trabajar tanto en la educación secundaria obligatoria como en los estudios postobligatorios (por lo cual, no se tratan de manera diferenciada las características de la población).

La pertinencia implica tomar conciencia de la diversidad en las aulas y actuar en consecuencia. El decreto 150/217 de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo de Cataluña constituye hoy un marco legal importante para la acción. Su aplicación a la acción docente requiere cambios metodológicos que permitan a todos los estudiantes acceder a la información y participar de ella. Tanto es así, que cuanto más preparado y formado esté el profesorado en metodologías diversas, más podrá ajustar la respuesta educativa a los distintos estudiantes, con sus diferentes estilos, ritmos, bagajes e identidades.

En la actual sociedad del conocimiento la selección de los aprendizajes que pueden ser más significativos para el alumnado es primordial; este hecho se refiere a la relevancia como calidad del aprendizaje. Es necesario prestar más atención a los procesos de aprendizaje que amplios contenidos en el currículo, favorecer la integración de los diferentes aprendizajes impulsando la transversalidad de los conocimientos, poniendo en relación los diferentes tipos de contenidos y utilizándolos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos. Un trabajo que debe ser necesariamente colaborativo en el sí de los centros.

La educación de adultos: un espacio de oportunidad para la inclusión y el éxito educativo de los jóvenes

Como hemos señalado, la educación de adultos se ha consolidado en las últimas décadas como un espacio en el que construir trayectorias de éxito educativo. Específicamente en Cataluña, se ha incrementado de manera significativa la oferta y la participación de los jóvenes, sobretodo en la educación secundaria de adultos, una vía clara para adquirir y certificar una formación básica (RUJAS, 2015). Sin duda en términos cuantitativos supone un logro social y personal importante ya que, en el contexto sociolaboral actual, la ausencia de unas competencias acreditadas se interpreta en términos de déficit y le sitúa en una posición de desigualdad social que limita su progreso profesional (FORMARIZ, CASANOVAS y BALAGUER, 2003) y supone una dificultad de cara al mercado laboral (de OÑA, GARCÍA y COLOMO, 2018).

La investigación ha puesto de manifiesto que la inversión en formación a lo largo de la vida es proporcional a los años en la escolaridad y, vista la importancia de la formación permanente, el riesgo de exclusión social para las personas más jóvenes que no han logrado la escolaridad obligatoria sería más elevado. Incrementar la persistencia en la formación es uno de los objetivos fundamentales de las políticas educativas -ya señaladas a lo largo del trabajo- y de juventud a nivel nacional (Informe de Juventud en España del 2016; Plan de Acción de la Estrategia de Juventud 2020) y autonómico (Plan de adolescencia y juventud 2017-2021; Plan de actuación de políticas de juventud 2017-2020).

Entender los factores que intervienen en el abandono educativo puede ayudarnos a construir espacios de éxito en la formación de adultos. Trabajos como los de TARABINI y CURRAN (2015), SALVÀ-MUT, OLIVER-TROBAT y COMAS-FORGAS (2014), TARABINI, CURRAN, MONTES y PARCERISA, (2015) y PÉREZ, ANTÚNEZ y BURGUERA (2017) aportan evidencias sobre estos procesos.

En este sentido destacamos la investigación de SALVÀ-MUT y col. (SALVÀ-MUT y otros, 2014; SALVÀ-MUT, QUINTANA-MURCI y DESMARAIS, 2015) sobre el abandono escolar y de retorno a la educación a partir de las historias de vida de jóvenes que están cursando la Secundaria de adultos. La investigación ofrece una visión privilegiada de las razones y de los procesos que conducen al abandono educativo prematuro (AEP).

Coinciden en destacar la multiplicidad de factores que inciden en este y que incluyen aspectos del ámbito microsocial (características individuales y relaciones interpersonales),

mesosocial (familia, escuela, grupo de iguales y comunidad) y macrosocial (sistema de educación/formación y valores sociales dominantes). Subrayan el carácter del proceso de abandono escolar como el estadio final de un proceso dinámico y acumulativo de desvinculación, alejamiento o retirada de la escuela.

Al mismo tiempo, destacan la enorme tolerancia que existe por parte de los centros educativos y familias sobre el proceso de alejamiento progresivo de la escuela, el que hace comprender, por un lado, las elevadas tasas de abandono en nuestro país, y, por otro, la debilidad de las políticas y prácticas educativas dirigidas a su disminución. El seguimiento de las trayectorias durante los diez años posteriores a la finalización de la educación secundaria obligatoria permite analizar los principales factores de inclusión educativa (persistencia) y de exclusión educativa (abandono) en la educación de adultos. Entre los factores de inclusión educativa se considera determinante la relación dialéctica entre las demandas ambientales y las aspiraciones y experiencias de las personas involucradas.

Así pues, tanto la evidencia científica como el contexto social actual, insta a todos los agentes a colaborar para establecer políticas más coherentes, que permitan ofrecer oportunidades alternativas a los adultos jóvenes y mejorar así los procesos de inclusión más allá de la escolaridad obligatoria y de esta manera, dar respuesta a la diversidad patente de la sociedad (MOLINA MARTÍN, FOMBONA CADAVIECO, GARCÍA RODRÍGUEZ, 2017). Aunque la etiqueta de “segunda oportunidad” se aplica generalmente de manera peyorativa a los programas alternativos, se debe considerar más como una fortaleza que como una debilidad, tal como señalan VADEBONCOEUR y VELLO (2016). Desde las instituciones empieza a ser compartida la necesidad de atender las circunstancias singulares que se dan en el marco de la educación de adultos y especialmente en lo que se debe a los colectivos más vulnerables.

Conclusión

Las características de la actual sociedad obligan a desarrollar nuevas competencias, nuevos conocimientos que, a la vez, generan nuevas desigualdades entre aquellas poblaciones que no han integrado la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida. La formación a lo largo de la vida debe ser, como señala LOIODICE (2012), un derecho y una responsabilidad civil ineludible para las personas y un componente clave en las sociedades contemporáneas (UNESCO, 2016).

En Cataluña, en las últimas décadas la educación de adultos ha vivido profundos cambios que la han modificado y la han hecho evolucionar de manera estructural tanto en sus objetivos como en los diferentes caminos que ha ido abriendo para responder a las necesidades y demandas formativas del entorno y favorecer la continuidad en el sistema. Los centros de educación de adultos han ido evolucionando a la par que el propio concepto de educación de adultos (UNESCO, 2016). Los últimos años se han transformado en centros de formación permanente, ampliando su perspectiva desde un enfoque de educación de segunda oportunidad, en términos de “compensación” de las deficiencias en la formación previa, hacia un enfoque de “progresión” con la ampliación de las calificaciones para acceder a otros niveles de formación (EURYDICE, 2016; RODRÍGUEZ y LLANES, 2019).

En este período, los centros han vivido cambios en el perfil de estudiantes, con un gran aumento en el número de jóvenes adultos. No obstante, como ETCHEVERRÍA (2009) observa, la incorporación de población joven ha cambiado los centros, sin que cambie la cultura, la formación del profesorado ni los recursos.

REFERENCIAS:

- ACÍN, A. Aspectos organizativos de la educación secundaria de adultos en Córdoba y en Cataluña: un análisis comparado. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 8(12), 102-118. 2017.
- AYUSTE, A. FLECHA, R. y ELBOJ, C. Grandes acontecimientos internacionales en educación de personas adultas en la década de los 90. En F. Sanz (Coord.), *La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro* (pp. 71-99). Madrid: UNED. 2002.
- AYUSTE, A., LORENZO, M., PAYÀ, M. y TRILLA, J. Educación de personas adultas y formación para una ciudadanía participativa. En S. Valdivielso y A. Almeida (Eds.) *Educación y Ciudadanía* (pp. 125-186). Las Palmas: Anroat. 2008
- BELANGER, P. Educación permanente: la dialéctica de las educaciones permanentes. *Revista Del IICE*, 31, 9-36. 2012
- CASTELLS, M. *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Vol I*. Madrid: Alianza. 1997.
- CRUZ, R., y CASTIONI, R. Estudio comparado sobre el perfil de los participantes de educación secundaria de adultos de Cataluña (España) y del Distrito Federal (Brasil). *Trabalho & Educação*, 27(2), 29-44. 2018.

DE OÑA, J. M., GARCÍA, E. A., y COLOMO, E. Educación de adultos e inclusión social. Experiencias y opiniones de un grupo de estudiantes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 95-112. 2018

DE SOUSA, B. *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid: Trotta. 2019.

DECRETO 161/2009, de 27 de octubre, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria para las personas adultas. Publicado en: Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), 5496, 2/10/2009.

DECRETO 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. Publicado en: Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), 7477, 19/10/2017.

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

ECHEVERRÍA SAMANES, B. y MARTÍNEZ CLARES, P. Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12, 4-34 2018.

ETCHEVERRÍA, F. *Educación de adultos, subjetividad y transformaciones sociales: impacto social, humano y económico de la educación de personas adultas*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid: España. 2009

EURYDICE *Adult education and training in Europe: Widening access to learning opportunities*. European Commission. Bruselles. 2016

FIGUERA, P., y 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.

FOMBONA, J. y PASCUAL, M.A Formación de personas adultas, aproximación a partir del análisis de buenas prácticas europeas. *Revista Complutense de Educación*. 30(2) 647-665. 2019.

FORMARIZ, A. CASANOVAS, M. i BALAGUER, C. *Educació de persones adultes per a la convivència i la cooperació en una societat multicultural*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. 2003.

FORMARIZ, A. (coord.) *La formación básica de personas adultas: imaginario social, aproximación teórica, organización democrática*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. 2009.

FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós. 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido* (25a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.

FREIRE, P. *El grito manso* (2a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI. 2006.

GARCIA, M. y FIGUERA, P. La Garantía Social, un recurs de lluita contra la exclusió social. *Temps d'Educació*, 24, 241-262. 2000.

GELPI *Educación permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Editorial popular Quinto centenario. 1990.

GIROUX, H. *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder. 2019.

GIROUX, H. El papel de los educadores y las becas públicas em tempos de tiranía. En C. Lindín, M. B. Esteban, J.C. Bergmann, N. Castells, y P. Rivera-Vargas (Eds.) (2020). *Educació 2019: reptes, tendències i compromisos*. Albacete: LiberLibro. 2019.

GROVES, T. Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983). *Tendencias Pedagógicas*, 27, 161-176. 2016.

IRVING, B. A. y MALIK-LIEVANO, B. Ecojustice, equity and ethics: challenges for educational and career guidance. *Revista Fuentes*, 21 (2), 253-263. 2019.

LEBRÓN RUIZ, A.M. El protagonismo de las personas participantes y el apoyo de desde la investigación en el movimiento de educación democrática de personas adultas. *Revista Éfora*, 2(1), 135-147. 2008.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Publicada en Boletín Oficial del Estado (BOE), 238, de 4 de octubre.

LEY 3/1991, de 18 de marzo, de formación de adultos. Publicada en Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña (DOGC), 1424, de 27/3/1991.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en Boletín Oficial del Estado (BOE), 106, de 4 de mayo.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE), 295, de 10/12/2013.

LOIODICE, I. Orientar a las personas adultas en una sociedad compleja. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 3-12. 2014.

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

MARZO, A. *Aprenentatge a l'edat adulta: identitats i comunicació, competències i entorn social*. (Tesi doctoral inédita) Universitat de Barcelona, Barcelona. 2012.

MEJÍAS, J.J. y USÁN, P. El orientador en la educación secundaria para adultos: ¿qué esperan alumnos y profesores? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(2), 137-153. 2018.

MOLINA MARTÍN, S. , FOMBONA CADAVIECO, J. , García Rodríguez, M.S. La inclusión elemento clave en los centros de educación de adultos En A. Rodríguez-Martín, (Comp.) *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1751-1757) Oviedo: Universidad de Oviedo. 2017.

- NAVARRO, M., & SABALZA, X. Reflexiones sobre la industria 4.0 desde el caso Vasco. *Ekonomiak*, 89, 142-173. 2016.
- 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.
- 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.
- ROS-GARRIDO, A. y GARCÍA-RUBIO, J. La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. *EDETANIA, estudios y propuestas de educación*, 50, 101-119. 2016.
- 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.
- SALVÀ-MUT, F., OLIVER-TROBAT, M. F., y COMAS-FORGAS, R. Abandono escolar y desvinculación de la escuela: Perspectiva del alumnado. *Magis*, 6(13), 129-142. 2014.
- SALVÀ-MUT, F., QUINTANA-MURCI, E., y 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.
- SARRATE, M.L. y PÉREZ, M.V. Educación de personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro. *Revista de educación*, 336, 41-57. 2005.
- TIANA, A. *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Madrid: Wolters Kluwer. 2009.
- 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.
- THOMAS, D., & SEELY BROWN, J. *Learning for a world of constant change: Homo Sapiens, Homo Faber & Homo Ludens revisited*. 2009.
- 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. 1997.
- UNESCO *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: UNESCO. 2005.

UNESCO *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires: UNESCO. 2007.

UNESCO *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: Ediciones UNESCO. 2014.

UNESCO *Global report on adult learning and education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2016.

UNESCO *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. París: UNESCO. 2017.

VADEBONCOEUR, J. A. & VELLOSO, R. E. Recreating social futures: The role of the moral imagination in student-teacher relationships in alternative education. *International Journal of Child, Youth, and Family Studies*, 7(2), 307-323. 2016.

VALLS, N. 30 anys d'Educació de Persones Adultes a Catalunya. *Revista Papers d'Educació de Persones Adultes*, 50, 5-7. 2006.

SOBRE OS AUTORES:

Isabel Sánchez Guerrero

Professor Associat, Departament de Teoria i Història de l'Educació, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona, Espanya. Email: isabel.sanchez@ub.edu

 <http://orcid.org/0000-0002-3602-3947>

Pilar Figuera Gazo

Profesora Titular de Orientación Profesional, Departament Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Universitat de Barcelona, Espanya. Directora del grup de recerca TRALS, Universitat de Barcelona. Email: pfiguera61@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-5194-5085>

David Mallows

Principal Teaching Fellow at the UCL Institute of Education, London, UK. Doctor of Teacher Education. Email: d.mallows@ucl.ac.uk

 <http://orcid.org/0000-0001-8378-5488>

Recebido em: 19 de março de 2020
Aprovado em: 11 de julho de 2020
Publicado em: 01 de outubro de 2020