

Brasil y España: distintos modelos de educación secundaria

Rita de Cássia Oliveira Cruz¹

Barcelona – febrero de 2015

Eje Temático IV: Estudios comparados en el plano de las prácticas pedagógicas.

Resumen

Esta comunicación es parte resultante de una investigación, aun en estado inicial, que tiene como tema Educación secundaria obligatoria para personas adultas, estudio comparado entre Brasil (Distrito Federal) y España (Catalunya), y se inscribe en un modelo de educación comparada. En este sentido, recaba apenas un avance parcial sobre dicha investigación, de abordaje cualitativa que tiene como unidades de comparación la oferta y la organización de ese nivel de enseñanza. A pesar de la diversidad de posibilidades de obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria - ESO, en los dos países, el texto centra atención en las diferentes ofertas formativas (presenciales), destinadas a aquellas personas que no lograron realizar este proceso en clases regulares. El que hace posible reflexionar en torno de problemáticas como el abandono escolar, la juvenilización de las clases de ESO de Centros de Educación de Personas Adultas; y recoger experiencias formativas que contribuyen a repensar una otra perspectiva de enseñanza que promueva la emancipación social del alumnado.

Palabras Claves: educación secundaria, educación de personas adultas y política educativa.

Resumo

Esta comunicação é parte resultante de uma investigação, ainda em estado inicial, que tem como tema Educação secundaria para pessoas adultas, estudo comparado entre Brasil (Distrito Federal) e Espanha (Catalunya), e se inscreve em um modelo de educação comparada. Nesse sentido, registra apenas um avanço parcial sobre essa

¹graduada en Pedagogía por la *Universidade Católica de Salvador (UCSal)*, Doctoranda por la Universidad de Barcelona (cotutela con la *Universidade de Brasilia*) Consultora de Educación por el Ministerio de Educación de Brasil, Teléfono: 0034 671 220 113 Correo: rita.cruz@terra.com.

investigação, de abordagem qualitativa que tem como unidades de comparação a oferta e a organização desse nível de ensino. Apesar da diversidade de possibilidades de obtenção do título de Educação Secundaria Obrigatória - ESO, dos dois países, se centra atenção nas diferentes ofertas formativas (presenciais), destinadas a aquelas pessoas que não lograram realizar esse processo no ensino regular. Com isso, foi possível refletir em torno de problemáticas como o abandono escolar e a crescente juvenização das classes de Educação de Jovens e Adultos e coletar experiências formativas que contribuem a repensar outra perspectiva de ensino que promova a emancipação social do alunado.

Palavras Chaves: ensino médio, educação de pessoas adultas e política educativa.

Abstract

This communication is part of the result of a wider investigation, yet in its first stage, which has the theme secondary education for adults, comparative study between Brazil (Distrito Federal) and Spain (Catalunya), and enrolls in a comparative education model. In this sense, it features only a partial advance regarding this investigation in a qualitative approach that has as comparative units the offer and organization of this level of study. Despite the diversity of possibilities to attain a Mandatory Secondary Education (MSE) title in both countries, the focus is on the different formative (attendance) offers destined to people who did not succeed in realizing this process during regular education. Thus, it was possible to reflect about issues as school dropout and the increasing “juvenilization” of Youngsters and Adults Education classes and collect formative experiences that contribute to rethink another perspective of education that promotes social emancipation of the student body.

Keywords: high school, adults' education and educational policy

Consideraciones Iniciales

La presente comunicación es resultado de una investigación, aun en desarrollo, sobre la educación secundaria obligatoria para personas adultas de Brasil (Distrito Federal) y de España (Catalunya). En este estudio se considera las problemáticas vividas por los dos países. Y para tanto se plantea que una aproximación a la realidad demanda la opción por una metodología de investigación, entre la diversidad de modelos de existentes.

El primero paso para esa aproximación fue la realización de observaciones en clases de educación secundaria obligatoria para personas adultas. Por su vez, el proceso de lectura llevo a considerar la aprehensión del fenómeno, desde la opción por la metodología cualitativa.

De acuerdo algunos autores (Guba y Lincoln, 1994; Angulo, 1995) existen una serie de niveles de análisis que permiten establecer unas características comunes a la **metodología cualitativa**. Este ensayo se sostiene en la perspectiva de contribuir a la comprensión de la realidad a partir de la opinión de los actores envueltos en la problemática de analice, en este sentido, asume una vía inductiva. Pero, habría que se cuestionar que modelo permitió el acercamiento y interpretación de la realidad, puesto que los dos escenarios presentan características singulares.

Los dos contextos de analices, aunque distintos, apuntan problemáticas educativas semejantes, en el desarrollo de la ESO, el que sugiere la comparación de las ofertas y la organización de este nivel de enseñanza. Y sugiere reflexionar sobre la efectividad de dicha política educativa. Por eso, se ha optado por la **investigación comparada**, pues, suele ser considerada como un campo de investigación científica por su naturaleza interdisciplinaria y se vale de un método que prevé cuatro etapas o faces: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación – aunque no significa que todos los estudios deben presentar las cuatro fases – siendo el tema de la metodología el que sugiere más detalles.

Sobre este aspecto, las observaciones y las lecturas de documentos normativos e revisión bibliográficas permitieron identificar como unidades de comparación: oferta y organización de la ESO. En este sentido, la **metodología** utilizada camina en la dirección de una comparación sincrónica, pues tiene como criterios de comparación sistemas educativos de dos países – el que permite caracterízalo como un estudio internacional, centrado en las políticas educativas desarrolladas por estos países, en la actualidad. En este sentido, la comparación se asienta en describir la diferenciación nítida entre la organización y la oferta de la Educación Secundaria Obligatoria, de los dos países, así como establecer relaciones e interrelaciones sobre dicho fenómeno a partir de una interpretación más cercana a la realidad, el que concurre para el establecimiento de una valoración y extracción de conclusiones sobre la efectividad de esa política educativa para la emancipación del alumnado joven.

En la actualidad, los estudios de educación comparada reflejan en parte el contexto de globalización por que pasan los países. El que favorece la percepción de las transformaciones que suceden y están ocurriendo en diferentes naciones. Sobre este

aspecto Nóvoa (1998) afirma que hay dos tradiciones posibles de Educación Comparada: una más anticua que tiene base en las lecciones que un país puede proporcionar a los otros; otra de los que defienden el sistema mundial y por eso consideran que todo es igual en todo el mundo; y otra abordaje, intermediaria, defendida por él, de que es necesario comparar un conjunto de sentidos culturales, históricos de determinadas regiones. Entretanto, es necesario considerar la diversidad de planteamientos sobre la metodología en investigación comparada.

Dicho eso, hay que se considerar los factores que influyeron en la elección por dichos países. Uno de ellos tiene relación con la constatación de que los cambios en las políticas educativas de los dos países, en la actualidad, demuestran una estrecha relación con la regulación económica mundial de los últimos treinta años. Y que a pesar de poseer situaciones y condiciones sociales, políticas, económicas y culturales distintas, con particularidades significativas en los procesos de reforma del Estado y reformulación de las políticas educacionales, viven semejantes problemáticas educativas. Además, se nota que la reformulación de las políticas educativas brasileñas sufrió gran influencia de ideólogos españoles (Ludke & Moreira, 2002). Y hoy en día los dos países están poniendo en marcha nuevos cambios para la ESO.

En diciembre de 2014 fue aprobada por la Comisión Especial, de la Cámara de Diputados de Brasil, el *Projeto de Lei nº 6.840* que propone modificación de la Educación Secundaria Obligatoria - ESO; paralelamente, se constata que en España se pone en marcha una nueva reforma educativa (aun en proceso de implantación), la Ley Orgánica para la Mejoría de la Calidad Educativa (LOMCE) que también propone la reorganización de dicha oferta.

Ambos contextos resguardan cierta similitud que revelan la necesidad de cambios en la oferta de la ESO. Pues, se hace notar que ambos países enfrentan dificultades en el desarrollo de dicha política educativa, con eso, en esta comunicación se pretende aportar elementos que contribuyen a analizar algunas problemáticas, tanto de Brasil cuanto de España². Pues hay una tendencia de migración del alumnado de clases regulares de ESO

² Considerando la particularidad de que en España la ESO posee dos ciclos, el análisis se centra en el segundo ciclo (3º e 4º año), que es equivalente a la ESO de Brasil. Y cabe considerar también, el hecho

para ofertas de segunda oportunidad, el que sugiere la profundización de la discusión a partir de la comparación entre los dos países. En este sentido, considerando el avance de la investigación y por cuestiones didácticas, este ensayo recaba el análisis de las diferentes ofertas de clases regulares de Educación Secundaria Obligatoria de los dos países. Puesto que, en la actualidad, es uno de los niveles educativos más nebuloso para los dos países. Es decir, a pesar de las reformas (implementación de propuestas, ofertas formativas de acercamiento al mundo laboral, mayor inversión financiera, entre otros aspectos), estos países no lograron resultados mucho satisfactorios.

Es evidente que la ESO posee varias problemáticas. Todavía se hace notar cuestiones actuales y recurrentes que pone de manifiesto necesidades emergentes de cambio. Una de ellas di respecto al número creciente de jóvenes que abandonan esa oferta formativa.

Aunque sea un tema recurrente en la literatura académica, el concepto de **abandono escolar** carece de cierta explicitación y de una delimitación conceptual. Todavía Justino (2010) menciona que este se asocia a la interrupción de la frecuencia del sistema educativo en la medida en que eso configure un regreso prácticamente irreversible. Entiende se abandono escolar, en este ensayo, bajo la idea del hecho del alumno no haber completado la educación secundaria obligatoria.

Otra problemática es el fenómeno creciente de la **juvenilización** de las clases de educación de adultos. En este sentido, cabe la reflexión de que juventud es un concepto socialmente variable, determinado por factores históricos y culturales. Sobre este aspecto, Pais (2003) afirma que la juventud es una categoría socialmente construida, formulada en el contexto de particulares situaciones económicas, sociales o políticas, es una categoría predispuesta a cambiar a lo largo del tiempo.

Teniendo en cuenta este escenario, es válido recordar que la presente comunicación es todavía un avance parcial sobre uno de los momentos de la investigación cualitativa, *Educación secundaria obligatoria para adultos: una perspectiva para jóvenes – estudio comparado entre Brasil y España*; y contempla uno de los apartados de la revisión bibliográfica (basado en documentos normativos, informes de organismos

de que en España, las comunidades autónomas poseen mayor autonomía sobre las políticas educativas, se ha optado por el análisis de la realidad de la Comunidad de Catalunya.

internacionales, investigaciones y artículos). Y bajo esta idea es que se presenta esta comunicación, en el contexto del V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación, en el Eje Temático: Estudios comparados en el plano de las prácticas pedagógicas.

Para tanto, esta comunicación presenta una reflexión que se desdobra en cuatro tópicos. El primero (Educación secundaria obligatoria, complejidad de la oferta y organización) recaba una descripción sobre la oferta y la organización de la ESO, en los dos contextos; en el segundo tópico (Problemáticas recurrentes y actuales) se presenta una ordenación de las problemáticas que guardan correspondencia entre los dos sistemas. Ordenación esta que favorece la presentación de Otras ofertas formativas (es el tópico donde se recogen la experiencia de ofertas de ESO de otras organizaciones educativas) y de donde se desprende informaciones relevantes que permiten valorar y reflexionar sobre nuevos aportes para la ESO para los dos contextos (Algunas consideraciones, el último tópico).

Educación secundaria obligatoria, oferta y organización

Hace algún tiempo vengo reflexionando en torno del tema Educación Secundaria Obligatoria – ESO, con eso me fue dando cuenta que en el territorio español circula un discurso que está presente también en el pensamiento de educadores brasileños que actúan en este mismo nivel de enseñanza.

Entretanto, fue el proceso de inmersión en la realidad, por medio de observación y entrevistas (no colectados en este artículo) que me permitió reflexionar con más claridad sobre dicho discurso. Escuche con cierta frecuencia que: “– *Pasa algo con la enseñanza secundaria obligatoria*”. Y es este “algo” que intento comprender, en cuanto profesora, investigadora y también como persona que vivió una experiencia de educación secundaria, en un instituto público de Brasil, y que aun guarda saludable recuerdo de esta vivencia.

Es cierto que los tiempos, las sociedades y las personas cambian,... y de que las experiencias no son las mismas para todos. Pero, hay que se cuestionar sobre dicha

problemática, puesto que la enseñanza secundaria que representa un periodo importante para la vida de un joven, y es uno de los caminos que hace posible la emancipación de los mismos, se está demarcando como proceso de fracaso y/o de malos momentos para muchos.

De esta manera, comprender “este algo” se delinea en un sentido diferenciado cuando se busca coleccionar información a partir de los actores que actúan con la ESO de segunda oportunidad, donde se encuentra un número significativo de estudiantes que abandonaron la ESO (de clases regulares). Para tanto, la investigación se apoya en la idea de que para reflexionar sobre la Educación Secundaria Obligatoria – ESO, de dos países, tiene sentido se emprendida desde la perspectiva de **educación comparada**.

Es sabido que históricamente dicha metodología surte como necesidad de subsidiar decisiones políticas y proporcionar un método científico para la ciencia de la educación; y que en dicha época estuvo pautada en estudios descriptivos de sistemas educacionales extranjeros. Todavía, con el pasar de los años esa vertiente fue cambiando y en la actualidad, esta metodología presupone una diversidad de abordajes y concepciones. Y según Leoncio Vega Gil (2011) la educación comparada debe ser comprendida desde la concepción de enfoques. En cuanto que Canario (2006) recurre al planteamiento de Novoa para afirmar que ella puede ser comprendida desde diferentes tendencias o perspectivas, es decir, siete campos de representación (histórica, modernización, posmodernización, resolución de problemas, crítica e sistema mundial).

Se entiende que la comparación no es solo la descripción de un sistema o analice de un problema. La comparación no puede ser comprendida solamente como consecuencia de decisión política, es decir, acción del Estado, más sobretodo como una aproximación con los actores educativos y a la comprensión de los instrumentos de toma de conciencia y de emancipación (Canario, 2006).

De esta manera, la investigación va a camino del rompimiento de pensar la ESO, solo de la perspectiva del Estado, mas también de cómo la perciben los distintos actores sociales. Bajo esta aportación, y guardadas las debidas proporciones, se hace notar ciertas semejanzas entre las problemáticas de la ESO de Brasil con las de España. Más que eso, se hace notar diferencias en la oferta y organización y una cierta homogeneidad

en la efectividad de dicha política. Y para comprender dicho fenómeno se hace imperioso mencionar las ofertas y formas de organización de este nivel de enseñanza.

a) Oferta y organización en Brasil

La Constitución Federal de Brasil establece que es deber del Estado garantizar la progresiva universalización de la oferta de la ESO (*ensino medio*) de forma gratuita, en cuanto responsabilidad de los Estados y del Distrito Federal. Todavía poner en marcha una oferta educativa bajo los principios de universalización como oferta obligatoria y de gratuidad suele suscitar cambios y controversias en dicho proceso.

Una de estas controversias tiene relación con el discurso recurrente sobre la ausencia de identidad de la ESO. Pues, a lo largo de la historia se hace notar un intenso debate que revela un proceso de segmentación de la enseñanza secundaria – en cierto momento educación general disociada de la formación profesional y en otro la integración de ambas ofertas. Todavía, en la actualidad, se constata el discurso de crisis de audiencia de la ESO (que se refiere al hecho de baja frecuencia y abandono escolar del alumnado), así como cambios que proporcionaron el acercamiento de dichas ofertas formativas, sobre todo en las dos últimas décadas; y la proposición de una oferta marcadamente diseñada bajo las dimensiones de ciencia, tecnología, cultura y trabajo³.

Sin embargo, las Directrices Curriculares Nacionales – DCEN 2011 establecen más que la superación de la vieja dicotomía. Trae la posibilidad de afirmación de una multiplicidad de significados y trayectorias posibles de sierrén construidas a lo largo de la ESO. Es decir, la proposición de formación profesional se insiere como una entre otras posibilidades de formación.

La ESO, es una educación gratuita y definiese como la conclusión de un periodo de escolarización de carácter general. Pero, no fue siempre así. Dicha oferta formativa empezó a ser organizada a partir de 1931, siendo concretada en 1942, con el Decreto

³ *Ensino Médio Inovador.*

4.244/42 que propuso la división en dos etapas: una *ginasial*⁴ de cuatro años y un *colegial*⁵ con tres años. Y con la puesta en marcha de la Ley 5692/71 se estableció la integración de la etapa *ginasial* a la educación primaria, configurando así como primero grado, y a la etapa colegial como segundo grado. Esta configuración permaneció tuvo vigencia hasta 1996, cuando de la aprobación de la actual Ley de Directrices de la Educación n° 9394/96, que establece una nueva denominación y configuración, es decir la enseñanza de segundo grado pasa a denominarse *ensino médio*, y la enseñanza primaria pasa a se denominar de enseñanza fundamental (series iniciales y series finales).

Bajo dicha ley la ESO se afirma como deber del Estado en asegurar la progresiva extensión de la obligatoriedad y gratuidad. Pero, es con la Emenda Constitucional n° 59, de 2009 que la educación secundaria (*ensino médio*) se torna obligatoria (BRASIL, 2009). Y que tiene por finalidad el desarrollo del individuo, asegurándole la formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía, forneciendo les posibilidades – para ingresar en el mundo laboral y proseguir en estudios posteriores.

La ESO, en Brasil, contempla una oferta formativa (impartida por el sistema público cuanto por el sistema privado) de responsabilidad de los estados federativos (a pesar de la existencia de ofertas sobre responsabilidad del gobierno central y de algunos ayuntamientos). Dicha oferta es regulada por el gobierno central que tiene como función principal establecer las políticas curriculares nacionales, en cuanto que a los respectivos estados cabe la corresponsabilidad en el desarrollo de la misma. Se nota que la diversidad de agentes públicos concurre para la acentuación de las problemáticas de la ESO, puesto que hay una dilución de esfuerzos y de recursos, además de la actuación de un mismo profesor en diferentes niveles de enseñanza y centros educativos. Sin mencionar la destinación de recursos públicos a institutos privados, la poca asimilación de las políticas curriculares por los entes federados y los establecimientos escolares.

Considerando la **organización** de la oferta de clases regulares de ESO es válido mencionar que se caracteriza con una única etapa, de duración mínima de tres años y un

⁴ *Ginasial* es equivalente a los dos últimos años de primaria mas los dos años del primero ciclo de ESO, en España.

⁵ *Colegial* es un nivel de enseñanza impartida en colegios y que equivale a los dos últimos años de secundaria (en España).

currículo que contempla una base definida por el gobierno central de Brasil y otra de elección de las escuelas e institutos. Es decir, dicha organización curricular prevé dos bases: la Base Nacional Común y la Parte Diversificada. Entretanto, la duración y organización del currículo cambia de acuerdo al tipo de oferta.

Es necesario aclarar que la ESO, de clases regulares, en Brasil, está organizado para el ingreso de estudiantes que concluyeron la enseñanza fundamental. Aunque la legislación no prevea una edad mínima para ingreso en este nivel, eso suele ocurrir a partir de la edad de quince años (puesto que se estima la conclusión de la enseñanza fundamental con catorce años), y tan poco prevé un límite de edad para su conclusión.

Y de acuerdo a los datos del PNAD 2011 el total de adolescentes brasileños con edad entre 15 y 17 años, que están fuera del sistema escolar es de 1.722.175 (es decir, 16,3% de esa población) y los chicos son más atingidos por el fenómeno de la exclusión escolar; y la población negra es la raza que más sufre con dicho fenómeno (UNICEF, 2015, p.12).

Considerando la diversidad del territorio brasileño y la necesidad de una política educativa que atienda a esa diversidad y las características de la población, se observa que en el país hay una variedad de **ofertas formativas** y/o formas de organización institucional y curricular de la ESO (*ensino médio, ensino medio inovador, ensino medio integrado a educação profissional, ensino medio baseado na pedagogia da alternancia, educação indígena*). Mientras, que pensar en ofertas formativas consideradas como de segunda oportunidad (es decir, una nueva oportunidad formativa para aquellos que no lograron concluir dicho proceso en las clases regulares), suscita mencionar las ofertas: *Ensino Medio* (ESO) en la modalidad de Educación de Adultos y *Ensino Medio PROEJA*⁶. Sin olvidar otras posibilidades de obtención del título⁷.

⁶ Tanto la *educação profissional integrada ao ensino medio* cuanto el PROEJA son ofertas formativas vinculadas al *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC)*, ofertas propuestas y gestionadas por el Ministerio de la Educación de Brasil – MEC. Y de acuerdo al MEC las nuevas demandas por educación profesional están asociadas a la juventud, con franja de edad entre 16 hasta 19 años (MEC, 2014, p.52).

⁷ *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem), *Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos* (ENCCEJA), etc.

Respecto a las clases de *Ensino Medio* (ESO) de segunda oportunidad son desarrolladas en el periodo nocturno (clase de ESO, ESO para adultos y PROEJA) y poseen semejanzas y singularidades. Todavía es en la oferta PROEJA, de nivel técnico, que se nota una diferenciación significativa en relación con las otras dos ofertas.

Las clases de *Ensino Medio regular* (ESO nocturno), presentan el mismo currículum de clases del turno diurno. Mientras que las clases de ESO para adultos, están organizadas en una única etapa con duración de un año y medio y pueden ser desarrolladas de forma semestral o anual, en la modalidad presencial o/a distancia; y deben seguir el mismo currículum del *Ensino Medio regular*.

El *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA* (BRASIL, 2005) es una oferta formativa que abarca cursos de formación inicial y continuada de trabajadores y de grado medio (técnico). Para eso, los distintos cursos deben considerar las características de los jóvenes y adultos atendidos, y podrán ser articulados con la enseñanza inicial o a la enseñanza secundaria, objetivando la elevación del nivel de escolaridad del trabajador.

En este sentido, el *Ensino médio integrado a la formação profissional – Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* (ESO-PROEJA) posibilita un currículum que integra las dos ofertas formativas: enseñanza secundaria y formación profesional de grado medio (técnico), en la modalidad de educación de adultos.

Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (DECRETO 5.840 de 2006, p.43)

Dicha oferta es uno de los caminos de formación para el trabajador y representa una posibilidad de proceso formativo para la inserción en el mundo laboral y la continuidad de estudios. Todavía, también se reciente de una complejidad en su desarrollo, puesto la dificultad de los institutos federales en poner en marcha una propuesta de integración

(educación general y formación profesional), y también cierta resistencia de estos institutos a dicha modalidad de enseñanza.

Sin embargo, Mara José Pires B. Cardozo (2008, p.6) menciona varios aspectos que intervinieron en la implementación de la oferta integrada. Para la autora hay necesidades de fortalecimiento de los fundamentos teóricos y metodológicos para articular educación general y formación profesional de modo a posibilitar que los jóvenes luchen por plazas en el mercado laboral, así como también continúen sus estudios, es decir ingresen en las universidades (Ídem).

Dichas ofertas formativas se respaldan en las leyes actuales de educación. Pero, dicho currículum está en vías de modificación, puesto el trámite del Proyecto de Ley nº 6.840, de 2013 (BRASIL, 2015, p.03), que altera la Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996. Y el referido proyecto contempla la puesta en marcha de acciones previstas en la referida ley y que aun no habían sido contempladas, así como ampliación de la jornada educativa, entre otras que están en curso. Entre ellas se destaca la reorganización del currículum – la iniciación científica y la certificación de conocimientos. Es posible vislumbrar un nuevo camino a trillar en la búsqueda de proporcionar un mayor sentido a la ESO, y atenuar problemáticas como la distorsión edad/serie, la repetición, el absentismo y el abandono escolar. Todavía, hay un largo camino a recorrer hasta poner en marcha dichos cambios.

b) Oferta y organización en España

Respecto a la discusión en torno de la identidad de la ESO, en España, no se nota un escenario de debates semejantes al que ocurren en Brasil, pues la enseñanza secundaria obligatoria históricamente se constituyó como nivel de formación para el proseguimiento de estudios.

Sobre este aspecto, Lorenzo Vicente (2011) menciona que en el contexto del siglo XIX, la educación secundaria atendía a finalidades distintas, en España, los centros deberían preparar para educación superior, la formación general, la formación técnica y la formación profesional; siendo que esta perspectiva de formación perduró hasta 1970, el

que justifica que la educación secundaria mantuvo históricamente un carácter propedéutico, destinada a preparación para estudios superiores.

Sin embargo, con la LOGSE, creada en 1990, única ley precedida de una vía experimental, se hizo posible cambios relevantes para la Educación Secundaria. De ahí, se organiza la Educación Secundaria en dos partes: la ESO una enseñanza básica obligatoria, con duración de cuatro años y un Bachillerato organizado en modalidades, con duración de dos años. Las reformas que la precedieron, LOCE (2002) y LOE (2006) mantuvieron la misma estructura. Entretanto, se hace notar que el cambio de partido, es decir, la alternancia del poder central (bajo una organización política de bipartidismo) configura reformas de avances y retrocesos.

A pesar de eso, hay un dato relevante sobre la política educativa en el escenario español, las Comunidades Autónomas poseen más autonomía sobre la oferta y la organización de la educación (en relación a la ESO, se nota una mayor flexibilidad del currículum, se comparado a Brasil). Sobre este aspecto, Bolívar Botía y López Calvo (2013,p.23), refiriéndose a estudio de la OCDE, mencionan que la toma de decisión sobre la primera etapa de la educación secundaria, en España, ocurre con 16% a cargo del gobierno central, 43% a cargo de la comunidad autónoma, 16% de la administración provincial y 25% a cargo de los centros educativos.

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, establece las enseñanzas mínimas, en cuanto que a las Comunidades Autónomas caben la competencia compartida para el establecimiento de los planes de estudio correspondientes a la educación obligatoria, incluyendo la ordenación curricular.

En base al Decreto nº143/2007, de 26 de junio, de la Generalidad de Catalunya, la Educación Secundaria está organizada en dos etapas – la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato. Y en relación a la ESO se observa tres ofertas formativas que contribuyen a la obtención del título – las clases regulares de ESO, el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y las clases de ESO para adultos. Las dos últimas se encuadran en la concepción de oferta de segunda oportunidad.

La **ESO de clases regulares** es considerada una etapa de la educación básica de carácter obligatorio, gratuita y comprende cuatro cursos académicos que se cursarán normalmente entre los doce y los dieciséis años de edad (CATALUNYA, 2007, art.1). Y los alumnos tienen derecho a permanecer en el instituto, en régimen ordinario, hasta los dieciocho años, cumplidos en el año en el que finaliza el curso. Es decir, hay límite de edad para la conclusión (diferentemente de Brasil).

De acuerdo dicha ley, este nivel de enseñanza debe fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida y supone que la juventud debe tener una formación completa, tanto en conocimientos, como en competencias básicas, que les permitan seguir aprendiendo y poder combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades (CATALUNYA, 2007, p.1). Además, según la Resolución ENS/1252/2014 que altera la Resolución ENS/1432/2013, de 27 de junio, los Institutos de Secundaria tienen la posibilidad de ampliar las materias optativas para el alumnado elegir, en la modalidad a distancia (Ídem, p.1).

En el caso de los estudiantes, mayores de dieciséis años, hechos durante el año natural del inicio del programa, que no hayan obtenido el título de graduado en educación secundaria obligatoria podrá ingresar en **Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)**. Este programa además de favorecer una cualificación profesional posibilita la obtención del título de educación secundaria, una vez concluido, y la oportunidad de superar la prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio. Dicho programa incluye tres tipos de módulos: módulos específicos que desarrollaran las competencias del perfil profesional y prevén una fase de prácticas en centros de trabajo; módulos formativos de carácter general que posibiliten el desarrollo de las competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral, y módulos que lleven a la obtención del título de graduado en educación secundaria obligatoria (CATALUNYA, 2007, art.25).

Es evidente que esa oferta también se presenta como uno de los caminos para la reinserción del ex alumnado de ESO. Incluso, el Ministerio de Educación menciona que 72,4% del alumnado matriculado en PCPI, en el periodo de 2011-2012, fue oriundo de la ESO (2015, p.19).

En relación a la otra oferta de segunda oportunidad para ese alumnado, es la **ESO para adultos**, que se organiza como oferta formativa en dos niveles: Grupo de Educación Secundaria 1 y Grupo de Educación Secundaria 2, cada uno desarrollado de forma modular, con duración de un año. A pesar de resguardar semejanzas con el currículum de ESO regular, mantiene una mayor flexibilidad en su desarrollo. Además, es ofertada en los dos turnos (diurno y nocturno).

Entretanto se constata la previsión de cambios para dicha oferta formativa. A pesar de una propuesta distinta de la reforma de Brasil, España está en proceso de implantación de una nueva reforma educativa, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que propone, entre otros aspectos, introducir cambios en la ESO, como por ejemplo la inclusión de itinerarios formativos desde los 15 años, con facilidades para la transición a los programas de formación profesional (ESPAÑA, 2013).

Problemáticas recurrentes y actuales

Más allá de las discusiones en torno de conceptos y finalidades de la ESO se constata problemáticas recurrentes y otras nuevas que afectan a los dos países. Hay cuestiones como abandono escolar y juvenilización de clases de EPA que interfieren en el desarrollo de una oferta educativa que se organiza como perspectiva de emancipación de una población activa.

El problema del **abandono escolar** parece haber se acentuado, entre los jóvenes. Sobre eso, el estudio “*Motivos para a evasão escolar*”, de la *Fundação Getulio Vargas*, informa que 40% de los jóvenes de 15 a 17 años, de Brasil, abandonan los estudios porque simplemente creen que la escuela es aburrida (FGV, 2009). La necesidad de trabajar es apuntada como el segundo motivo por el cual los estudiantes dejan la escuela y representa un total de 27% de las respuestas; y la dificultad de acceso a la escuela aparece con 10,9% (Ídem).

Además, la sociedad brasileña se depara con la cuestión de la repetición y el desfase edad/serie. La legislación no establece límites para la conclusión de las series/ciclos de

la educación básica, diferentemente de España. En este sentido, habría que se cuestionar hasta que punto es válido permitir al alumnado seguir en la misma serie varias veces, sin favorecer otros caminos para su conclusión, y sin ampliar la tendencia de juvenilización de las clases de EPA.

La realidad española no presenta un escenario diferente. A pesar de la escasez de investigaciones que confirmen sobre el abandono escolar en el segundo ciclo de la ESO (PAIS VASCO, 2005, p.10) y tan poco sobre repetición de series, se puede confirmar esa problemática por medio de datos sobre el perfil del alumnado que ingresó en el programa PCPI, de 2011 a 2012, el que permite deducir el perceptual de abandono escolar de la ESO. Por su vez, uno de los estudios de la OECD (2013, p.6) apuntan el perceptual de 30% de abandono de la ESO en España.

Sobre este aspecto, Pau Serracant (2014, p.23) afirma que el modelo de ocupación catalán y español ha provocado una gran polarización del modelo educativo de Catalunya. Según él esta comunidad tiene el doble de abandono escolar y mucho más jóvenes con estudios superiores que la media europea. Pero, él menciona algunos cambios relevantes en las estrategias educativas de los jóvenes - en el periodo de 2007 a 2012 hubo un aumento del valor de la educación, el 68% de los jóvenes consideran que no es buena idea dejar los estudios para trabajar, en 2007 este perceptual era de 53% (Ídem).

Se constata como resultado de una preocupación con esa problemática, en el ámbito europeo, la creación del proyecto PREVALET (PAIS VASCO, p.8) por la *European Association of Regional and Local Authorities for Life* (EARLALL). Dicho proyecto tiene como objetivo proporcionar el intercambio de experiencias de innovación entre los diferentes gobiernos regionales europeos. Con eso se pretende producir un modelo de calidad para las políticas educativas, como el abandono escolar en la enseñanza obligatoria y el de la educación no reglada para adultos.

Y en relación a la educación de adultos, la otra cuestión relevante es la creciente **juvenilización** de las clases de adultos. Es decir, aumento del ingreso de jóvenes en esa modalidad de enseñanza. Y de acuerdo el *Conselho Nacional de Juventude* (CONJUVE), de Brasil, son considerados jóvenes los sujetos con edad comprendida

entre 15 y los 29 años, aunque la noción de juventud no pueda ser reducida a un recorte etario (Brasil, 2006).

Es preciso mencionar la predominancia de autores que enfocan la perspectiva edista para caracterizar las personas que frecuentan programas de Educación de Adultos, dejando al margen otros aspectos importantes (sociales, culturales, motivacionales y etc.), el que concurre a discriminar determinadas personas o grupos en función de su edad (Flecha, 1997), sobre todo con las personas mayores.

Todavía, hay que se considerar el crecimiento de dicho fenómeno, en los dos países. Esa juvenilización tuvo inicio en Brasil con la expansión de la enseñanza secundaria, a finales de la década de 70 e inicio de la década de 80, mas también con la democratización de dicha oferta por medio de la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN n° 9394, en 1996, que estableció el ingreso de jóvenes en dichas clases. Esa posibilidad fue pensada en la perspectiva de garantizar a aquellos que no lograron éxito, en su proceso formativo, la oportunidad de formación y/o conclusión en la modalidad de EPA. Todavía, lo que no se previa, es que esa oferta fuera constituirse como un mecanismo de escape para estudiantes de clases regulares. Al que pese a la juvenilización en el escenario español, también hay escasos estudios sobre ese fenómeno. Entretanto, se consta que algunos autores mencionan la presencia cada vez más frecuente de dicho público en los programas de adultos (Echevaria, 2009; Flecha, 1997).

Y como se esa dos cuestiones actuales no fueron suficientes se observa que el estudio del PISA, sobre la desigualdad de género en educación, entre los jóvenes de 16 a 29 años de edad, ambos países ocupan posición desfavorable en relación al tema. Puesto el porcentaje de chicos y chicas que están por debajo del nivel 2 en lectura, matemáticas y ciencias; aunque Brasil este en situación más delicada (PISA, 2015, p.1). Se tiene en cuenta que la **comprensión lectora** es un elemento clave para favorecer el éxito del alumnado en cualquier nivel educativo. Pues es uno de los procesos más importantes para consecución de nuevos aprendizajes (SOLÉ, 1998).

Luckesy (1989), por su vez, amplia la discusión, al predecir lectura como un ejercicio constante, reflexivo que representa la capacidad de nosotros en escuchar y entender lo que nos dice la realidad que nos acerca y de la cual hacemos parte.

Otras ofertas formativas

Es cierto que hay mucho más problemáticas de ESO de las que fueron presentadas. Entretanto estas parecen ser cuestiones anticúas y nuevas que demandan atención. Pues, el regreso del alumnado desertor, al sistema educativo, revela la expectativa de una persona que busca en dicho sistema otras oportunidades de inserción, pues queda claro que él acredita en el valor de la escolarización como forma de proporcionar mejorías para su calidad de vida, como elemento de desarrollo personal y movilidad social. En este sentido, es válido rescatar prácticas de otros agentes sociales, que van en el contramano de la problemática de fracaso escolar.

Cabe mencionar una experiencia que presenta un retrato diferenciado de modelo educativo, la **Fundació El Llindar** que imparte una propuesta educativa para la inserción socio laboral de adolescentes y jóvenes que vivieron trayectorias diferentes en clases regulares y/o de fracaso en la ESO (EL LLINDAR, 2015).

La Fundacio El Llindar es una organización sin ánimo lucrativo, llevada a cabo por un grupo de expertos en educación que comulgan del sueño de proporcionar a jóvenes estudiantes que vivieron procesos educacionales amargos, una segunda oportunidad por medio de una formación profesional con aprendizaje directa en el mundo laboral y que les posibilita la formación profesional de grado medio (técnico) y consecuentemente la obtención del título de educación secundaria obligatoria.

La propuesta del Llindar surtió, en 2004, como un espacio alternativo para acoger adolescentes y jóvenes excluidos del sistema educativo regular, en la Comarca del Baix Llobregat (Catalunya). Su propuesta pedagógica se centra en la escucha del alumnado sobre sus trayectorias de vida, mas también de información y orientación sobre posibles itinerarios y caminos a trillar a partir de esta nueva oportunidad. La Fundación imparte esta tarea en colaboración con institutos de secundaria, es decir, se encarga de

proporcionar la formación profesional a los estudiantes encaminados por dichos institutos. Y uno de los diferenciales de su propuesta pedagógica es el mayor acercamiento al alumnado, con atención individualizada y orientación en todo proceso formativo. Para eso pone en marcha tres objetivos: acoger el alumnado cuando de su regreso al sistema educativo, contribuir a la construcción de un proyecto de vida para cada adolescente y joven y mejorar la futura empleabilidad de los mismos. Existe una intención del Gobierno de Catalunya en expandir dicha propuesta (El Periódico, 2014).

Diferentemente de una propuesta de segunda oportunidad, el programa de educación secundaria obligatoria, vinculada a la formación profesional, del Sistema Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI), de Brasil, es otra experiencia que merece ser mencionada.

El SENAI, creado en 1942, es una institución privada, de interés público sin ánimo de lucro para atender a la demanda de formar personas para el ámbito de la industria. En este sentido, dicho sistema posee diferentes tipos de oferta formativa. Entre ellas está el **Curso de Aprendizaje Industrial de nivel Técnico – CAI TEC** (SENAI, 2003), destinado a jóvenes entre 14 y 18 años. Esta oferta fue organizada de modo a favorecer una formación profesional vinculada a la educación secundaria obligatoria. Siendo que el Servicio Social de la Industrial (SESI) tuvo la responsabilidad de impartir la formación general (ESO), y al SENAI la formación profesional técnica (de grado medio). Es decir, el alumnado frecuentaba la ESO, en un turno, y en el contra turno la formación profesional.

Es válido mencionar que esa oferta es resultante de una propuesta pedagógica y de un currículum piloto puesto en marcha durante dos años (2000-2002) construidos de forma colectiva. En dicha propuesta, fue previsto que el alumnado podría optar por un curso de las diferentes áreas tecnológicas⁸ y cursarlo en tres años y medio, tener acceso a una beca de una empresa u organización, y al final del curso obtener el título de ESO y el título de formación profesional técnica de grado medio. Durante todo el proceso ese alumnado tiene orientación y acompañamiento pedagógico que le permite hacer una opción inherente a sus motivaciones y habilidades, así como un mayor éxito escolar. Además

⁸ Automoción, mecánica, refrigeración, gráfica, procesos industriales e otras.

de la posibilidad de acercamiento al mundo laboral, por medio de visitas técnicas a empresas y organizaciones, y la vivencia del proceso productivo en la condición de becario.

Se puede predecir que el diferencial de este programa es el acompañamiento desarrollado por un equipo pedagógico, que actúa desde el ingreso del alumnado en las series finales de la enseñanza fundamental (primero ciclo de la ESO), per pasando por el período de curso de la ESO, de su ingreso en el ambiente laboral (en la condición de becario), hasta la conclusión de todo el proceso formativo – la obtención del título de ESO y de formación profesional. Además de los recursos como un parque tecnológico semejante a espacios laborales y de un grupo especializado de profesores.

Otra perspectiva de educación de segunda oportunidad, se puede identificar también en la actuación individualizada de algunos profesores de Centros de Educación de Adultos que ofertan la ESO. El que contribuye a repensar otra perspectiva de clases regulares de ESO. Pues, durante el periodo de realización de observaciones, en España y en Brasil, fue posible constatar que hay profesores que de hecho desarrollan una acción educativa diferenciada, puesto la constancia de preocupación con el aprendizaje del estudiante y de proposición de acciones colectivas y de un mayor acercamiento al universo de los mismos.

Pensar en una oferta formativa que combine el diferencial pedagógico de la Fundación Llidar y de flexibilidad de su currículum, con la postura de acercamiento de algunos maestros de centros de adultos, así como la construcción colectiva y acompañamiento del SENAI posibilita pensar que estos son elementos claves para empezar el cambio de clases regulares de ESO. Sin olvidar el papel de la lectura en dicho proceso formativo, puesto que la lectura es uno de los elementos fundamentales para el desarrollo de todo aprendizaje. En este sentido, potenciar el placer por la lectura favorece una mayor posibilidad de éxito para dicho alumnado.

Sobre ese aspecto, el **Programa LEXCIT** — la lectura para el éxito educativo — viene trayendo resultados significativos para el éxito de los niños (FJB, 2015). Es un programa desarrollado por la *Fundacio Jaume Bofill*, en colaboración con la *Fundacio La Caixa* y el Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Catalunya. Dicho

programa esta direccionado a estudiantes de primaria. Y tiene como objetivo incrementar el rendimiento educativo de los estudiantes mediante la mejoría de la comprensión lectora. Pues se comprende que la lectura tiene una relación directa con el éxito escolar, es decir, cuanto más elevado el grao lector del alumnado mayor su aprovechamiento y rendimiento, él que estimula el crecimiento intelectual, la creatividad y la imaginación de los mismos.

El programa se basa en un tripe: acción del voluntariado, intervención de la escuela y participación de la familia. En relación a la acción del voluntariado es necesario mencionar que este desarrolla, semanalmente, el papel fundamental de acompañamiento individualizado de la lectura de los estudiantes. En cuanto que la escuela es el espacio pedagógico donde se desenvuelve el programa, más también favorece la participación de entidades de su entorno, como bibliotecas, entidades culturales y sociales. Siendo que la familia, además de comprender mejor el papel de la lectura para la formación de sus hijos, desempeña la acción de incentivar esta acción, en casa, con la utilización de material de soporte donado por el programa.

Conocer estas ofertas formativas, y de escucha de la voz de personas que imparten experiencias sobre la ESO concurre a pensar en la posibilidad de trasplantar algunos elementos para las clases regulares de ESO. Es decir, pensar caminos y un nuevo aporte para estudiantes que pasan dificultades en el sistema educativo.

Algunos caminos, algunas consideraciones

Hay autores que defiende la tesis de que la comparación solo es posible cuando ambos países son muy similares. Entretanto, este ensayo centro atención en la defensa de comparación bajo el análisis de problemáticas similares vividas por las dos naciones, como forma de percibir el otro en una multiplicidad de sociedades interdependientes (Novoa, 1998).

En este sentido, las reflexiones apuntadas siguieron la idea de comparar para crear espacio de reflexión, de intercambio entre las dos realidades, para encontrar soluciones, para incentivar el dialogo, enseñando un *vir a ser* de la educación para estos países.

Con eso, se concluye que la deserción escolar es uno de los problemas relevantes que afectan el desarrollo de la ESO en diferentes contextos; y aun sea una cuestión compleja, heterogénea y que dificulta identificar su origen, las políticas educativas integradas y de carácter pedagógico y de organización escolar continúan condicionando las dimensiones cuantitativas y cualitativas del absentismo y el abandono escolar (GARCÍA, 2003, p.8).

En el escenario español la ESO posee una dinámica de funcionamiento más flexible, aun que con menos opciones de oferta formativa (diferentemente de Brasil). Entretanto, la caracterización de las ofertas y la organización propuestas por los dos países lleva a cuestionar hasta qué punto las ofertas formativas de segunda oportunidad se constituyen como políticas conflictivas para el desarrollo de las ofertas de clases regulares de ESO, cuando las mismas son desarrolladas en el mismo espacio educativo e horario.

Además, se las clases de ESO para adultos son organizadas como oferta para aquellos que no lograron concluir la enseñanza en la “edad apropiada”, porque viene se constituyendo en una oferta formativa para aquellos “con edad apropiada” (los jóvenes).

Quizás dichas cuestiones apunten para la necesidad de construcción de una política educativa para la juventud o nuevos aportes teóricos. En este sentido, cabría un estudio más específico sobre las ofertas de segunda oportunidad como posibilidad de repensar las ofertas de clases regulares de ESO y evitar así problemáticas recurrentes como las que fueron presentadas, así como comprender los elementos que se interponen entre la política y la puesta en marcha de las directrices curriculares en el seno de los centros educativos.

Es cierto que reestructurar la ESO, per pasa por cambios en la política educativa. Pero, es en el desarrollo de las clases que se nota más necesidades de cambios, sobretudo en la actuación del profesorado y en el desarrollo del currículum. Sobre eso, es repetitivo y al mismo tiempo obligatorio mencionar la necesidad de formación del profesorado para la puesta en marcha de una enseñanza de calidad.

El planteamiento de la flexibilidad del profesorado sobre su proceso educativo, como impulsor de acciones y cambios, siempre en la perspectiva de aprendizaje y éxito del

alumnado, es más que necesario. Necesario también lo es cambiar la mirada, aguzar los ojos sobre las posibilidades y potencialidades del alumnado, más que en sus fracasos y dificultades.

Sin embargo, esa discusión queda sin sentido si no se entrecruza con el currículum. Pues, se entiende que en todo el proceso debe ser garantizada la flexibilidad del currículum (y no solo al inicio del curso, con la elección de asignaturas), que se transformaría en un tejido de innovación pedagógica, en constante cambio, con interconexión entre las asignaturas, entre los profesores y las diferentes formas y espacios de conocimiento. Puesto, la evidencia de que la acentuada deserción del alumnado de ESO refleje una forma de resistencia a un proceso educativo que es contrario a sus expectativas e intereses. La deserción evidencia un currículum descontextualizado, uniforme y centrado en los contenidos, en detrimento de sus necesidades, sin incluso generarles otras nuevas.

Para tanto habría que escuchar las voces de estos actores sociales como estrategia de un mayor acercamiento a su realidad, para mejor comprensión sobre las acciones que contribuyen a la calidad de ese nivel de enseñanza. El que concurre para la continua construcción y desconstrucción de un currículum, que va se materializando, en un aula flexible y diferenciada y por consecuente favorable a la ampliación de las posibilidades de éxito del alumnado. Puesto que se defiende que en un escenario cambiante que demanda el dominio de tecnologías y con crecientes tajadas de desempleo juvenil, la ESO se constituye no solo un requisito para proseguimiento de estudios y/o inserción laboral, más un imperativo social.

Referencia Bibliográfica

BRASIL. (2013) *Lei Nº 12.796, de 4 de Abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasil.

_____. (2011) *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 562p.

_____. (2009) *Emenda Constitucional nº 59*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasil.

CANARIO, R. (2006). *A Escola e a abordagem comparada: novas realidades e novos olhares*. SIFO: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, p.27-36, set-dez.

CARDOZO, Mara José Pires B. (2008) *Ensino médio integrado à educação profissional: limites e possibilidades*. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT 09, Educação e Trabalho. ANPED.

CATALUNYA (2013). *Resolución ens/1432/2013, de 27 de junio*. Relativa a las materias de educación secundaria obligatoria y bachillerato de los centros educativos que se pueden cursar en la modalidad de educación no presencial. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 6409 - 3.7.2013.

_____. (2007) *Decreto 143/2007, de 26 de junio*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 4915 - 29.6.2007.

ESPAÑA. (2006) *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre* por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estad, 5 de enero de 2007, 97, p.677-773.

ECHEVARIA, F (2009). *Educación de adultos, subjetividad y transformaciones sociales: impacto social, humano y económico de la educación de personas adultas*. Tesis doctoral para optar al título de doctor: Universidad Complutense de Madrid, España.

El Periódico. *La Generalitat extenderá el modelo de la Fundació El Llindar de Cornellà*. Recuperado en: <http://www.elperiodico.com/es/noticias/cornella/generalitat-extendera-modelo-fundacio-llindar-cornella-3280461>. marzo, 2015.

Fundacio Jaume Boffil. (2014) *Protagonistes del canvi educatiu*. Recull del contingut de les II Jornades Educació Avui. FJB:Barcelona, 2014,p.48.

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. (2007) *Abandono escolar en 3.º y 4.º de eso*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

JUSTINO, D.(2010) *Difícil é educá-los*. Lisboa:Fundação Francisco Manuel dos Santos.

LORENZO VICENTE, J. A.(2011) *La educación secundaria en España: problemática histórico-educativa y actual*.CEE Participación Educativa, número extraordinario 2011, pp. 29-47.

Ministério da Educação do Brasil. (2014) *Assuntos Estratégicos*. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. – nº 1 (nov. 2014) – Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.(2014) *Datos y cifras Curso escolar 2013/2014*. Secretaría General Técnica Subdirección General de Estadística y Estudios. Disponible en: www.mecd.gob.es.

OIT.(2013) *Trabajo decente y juventud en américa latina: políticas para la acción*. OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2013, 288p.

PAIS, J.M.(2003) *Cultura Juvenil*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

SENAI. (2003) *Relatório de Acompanhamento Pedagógico dos Cursos de Aprendizagem Industrial de Nível Técnico*. Salvador: SENAI/CIMATEC.

VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. (2001). *A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político*. Opinião Pública. 2(1), 1-15.

UNICEF. (2014) *10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos* / [coordenação Mário Volpi, Maria de Salette Silva e Júlia Ribeiro]. – 1ª. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.