

I N V E S T I G A C I O N E S

Explorando la facultad política de la educación de personas adultas a partir Paulo Freire, Jacques Rancière y Hannah Arendt

Exploring the political power of adult education based on Paulo Freire, Jacques Rancière and Hannah Arendt

Marco Ramos Ramiro*

Recibido: 20 de diciembre de 2021 **Aceptado:** 25 de noviembre de 2022 **Publicado:** 31 de julio de 2023

To cite this article: Ramos, R. (2023). Explorando la facultad política de la educación de personas adultas a partir de Paulo Freire, Jacques Rancière y Hannah Arendt. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 89-108. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.13988>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.13988>

RESUMEN

El presente artículo analiza la dimensión política de la educación de adultos bajo el prisma de tres autores: Paulo Freire, Jacques Rancière y Hannah Arendt. Para ello, se parte de un estudio de carácter etnográfico que se desarrolló en dos centros de educación de personas adultas de la Comunidad de Madrid. A partir de las evidencias empíricas que se recabaron, procedentes fundamentalmente de entrevistas a docentes y alumnos que cursaban la ESO en estos centros, se construye un texto que nos permite subrayar la facultad política de esta modalidad educativa a la luz del pensamiento de estos tres autores. Su conjunción, en último término, nos permite definir la educación de adultos como una práctica individual y social de compromiso por una vida mejor y reivindicar los centros de educación de personas adultas como verdaderos espacios de acción y discurso a pesar de situarse en los márgenes del sistema educativo de nuestro país.

Palabras clave: educación de personas adultas; centros de educación de personas adultas; educación secundaria de adultos

ABSTRACT

This paper analyzes the political dimension of adult education through the prism of three authors: Paulo Freire, Jacques Rancière and Hannah Arendt. For this purpose, it is based on an ethnographic study carried out in two adult education centers in the Community of Madrid. Based on the empirical evidence gathered, mainly from interviews with teachers and students who studied ESO in these centers, a text is constructed that allows us to underline the political power of this educational modality in the light of the thought of these three authors. Their conjunction, in the end, allows us to define adult education as an individual and social practice of commitment to a better life and to claim adult education centers as true spaces for action and discourse, despite being located on the margins of the educational system of our country.

Keywords: adult education; adult education institute; adult secondary education



*Marco Ramos Ramiro [0000-0001-9557-272X](https://orcid.org/0000-0001-9557-272X)

Universidad a Distancia de Madrid

marco.ramos@udima.es

*Pero nada es aún definitivo.
Mañana he decidido ir adelante,
Y avanzaré,
Mañana me dispongo a estar contento,
mañana te amaré, mañana
y tarde,
mañana no será lo que Dios quiera.
Mañana gris, o luminosa, o fría,
que unas manos modelan en el viento,
que unos puños dibujan en el aire.*

Ángel González, *Sin esperanza con convencimiento* (1961)

1. INTRODUCCIÓN

El 25 de septiembre del año 2015 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Los 17 Objetivos que la integran son una herramienta para responder a los desafíos globales (pobreza, desigualdad, clima, degradación ambiental, prosperidad, paz y justicia) a los que se enfrenta la humanidad. Hoy en día, más que nunca, el reto es gigantesco: se trata de legar un mundo apto para que el ser humano lo habite y construir un futuro para que una humanidad digna de su nombre deba habitar ese mundo (Jonas, 1995).

Este horizonte pasa necesariamente por nuevos aprendizajes, nuevas formas de estar en el mundo. En este sentido, el ODS nº 4, Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, establece entre sus metas la necesidad de promover una educación a lo largo de toda la vida y asegurar una alfabetización básica. Ahora bien, ¿es posible construir un nuevo paradigma social? ¿Podemos imaginar nuevos relatos de responsabilidad individual y social frente a todas esas narrativas (capitalistas, neoliberales) que no hacen más que constatar nuestro fracaso como humanos? (Zafra, 2017).

Siete años después, la UNESCO nos sigue recordando el trabajo que queda por hacer en un mundo en el que todavía existen unos 773 millones de analfabetos adultos (UIS, 2021), la mayoría de ellos en países del sur global. Del mismo modo, existen condiciones que dificultan el logro del ODS nº 4 en toda su amplitud, desde las altas tasas de abandono escolar temprano en las sociedades occidentales o las dificultades que existen para involucrar en procesos formativos a aquellos que más lo necesitan hasta el envejecimiento progresivo de la población, la emergencia climática o los nuevos retos formativos asociados a la presencia de lo digital en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana.

Por estas razones, parece conveniente subrayar el papel que debería adquirir la educación de adultos, más si cabe en estos tiempos de emergencia sanitaria, climática, social y económica. Se hacen esfuerzos en este sentido. Por ejemplo, desde la Unión Europea se vienen promoviendo desde hace tiempo políticas sostenidas en el principio del aprendizaje permanente, inspiradas por una creciente flexibilización del mercado laboral y la digitalización de los procesos productivos (Rumbo, 2020). Más allá de la filosofía de estas propuestas, casi siempre ligadas a una

formación para el empleo, su existencia revela la necesidad de tomarse en serio, de una vez por todas, la educación de personas adultas en toda su extensión, tanto en el ámbito de la educación formal como no formal.

Esta tarea pasa, necesariamente, por recuperar la dimensión política de esta modalidad educativa. Convenimos que la educación de adultos es algo más que una formación básica, pero también creemos que no debe limitarse a una formación para el empleo, a una mera adaptación al mundo. ¿Qué sentido tiene la normalidad que padecemos hoy en día?

El curso natural de los días parece abocarnos al desastre. La permanencia del ser humano se encuentra acotada por unos límites ecológicos casi agotados. Por primera vez en la Historia el cambio climático sitúa a la Humanidad frente a un punto de no retorno que significaría, con alta probabilidad, la disolución del mundo. No del planeta, sino de la mundanidad (lo que queda de ella) y el ser humano (lo que queda de él).

Mucha y buena literatura nos han hecho padecer ya ese mundo y han contribuido a instalarlo en nuestras conciencias e imaginarios. La obra de Cormac McCarthy *La carretera* puede ser uno de esos libros. En esta novela se cuenta la travesía a pie de un padre junto con su hijo a través de una carretera que se desliza por un mundo desolado, frío y cubierto de ceniza y muerte. Un todo ennegrecido y desprovisto de sentido. Lo estremecedor del libro radica en esa ausencia de esperanza. Por la ausencia de palabras que decir:

Intentó pensar en algo que decir, pero no pudo. No era la primera vez que tenía esta sensación, más allá del entumecimiento y de la sorda desesperación. Como si el mundo se encogiera en torno a un núcleo no procesado de entidades desglosables. Las cosas cayendo en el olvido y con ellas sus nombres. Los colores. Los nombres de los pájaros. Alimentos. Por último, los nombres de las cosas que uno creía verdaderas. Más frágiles de lo que él habría pensado. ¿Cuánto de ese mundo había desaparecido ya? El sagrado idioma desprovisto de sus referentes y por tanto de su realidad. Rebajado como algo que intenta preservar el calor. A tiempo para desaparecer para siempre en un abrir y cerrar de ojos. (McCarthy, 2009, pp. 69-70)

Pero también por confirmar la desaparición de la humanidad como algo necesario. Por no poder hacer ya nada:

Es preferible estar solo (...). Las cosas mejorarán cuando todo el mundo haya desaparecido. (...). Cuando todos hayamos desaparecido entonces al menos no quedará nadie aquí salvo la muerte y sus días también estarán contados. En medio de la carretera sin nada que hacer y sin nadie a quien hacérselo. Dirá la muerte: ¿Adónde se han ido todos? Y así es como será. ¿Qué hay de malo? (McCarthy, 2009, p. 129)

En respuesta de esta inevitabilidad, el presente artículo explora la facultad política de la educación de adultos. En su desarrollo nos preguntamos si la educación de adultos, todavía hoy, puede leerse como praxis, esto es, si es capaz de posibilitar la construcción de una reflexividad política en los individuos, una suerte de emancipación de lo que se es y se espera que sean las cosas.

Para realizar esta tarea, partimos de un estudio etnográfico en dos centros de educación de personas adultas de la Comunidad de Madrid. En este marco, se llevó a cabo un proceso de

observación comprometida (Woods, 1987) y se realizaron entrevistas a profesores y estudiantes que cursaban la educación secundaria que allí se imparte. Ello dio como resultado un texto interpretativo continuo (Kvale, 2011) que se construye en diálogo con reflexiones de inspiración teórica que vinculan la experiencia vivida durante la investigación y los testimonios recogidos a la luz del pensamiento de Paulo Freire, Jacques Rancière y Hannah Arendt.

En primer lugar, Paulo Freire es quien, en el centenario de su nacimiento, nos proporciona la orientación que debe adquirir esta modalidad educativa, su vocación y sentido, en un mundo como el nuestro. Freire nos conduce a entender cómo la educación de adultos puede ser, en sí misma, por definición, una práctica de justicia social, o sea, un ejercicio de oportunidad y transformación, de nuevas prácticas cívicas y ciudadanas.

En segundo lugar, Rancière nos ayuda a constatar la idea de igualdad que encarna la educación de adultos y el modo en que emerge como condición para la emancipación. Las posturas de los dos autores, tomadas en conjunto, permiten comprender que la emancipación tiene que ver con un cierto tipo de poder o posibilidad, con la conciencia de que la razón es una cuestión de voluntad que es común a todos los hombres y mujeres sencillamente porque somos hombres y mujeres. De este modo, cuando Rancière (2010) afirma que decir “no puedo” es olvidarse a uno mismo porque la voluntad, en su caso, es sinónimo de inteligencia, que es un atributo de toda la humanidad (soy hombre o mujer, luego pienso), parece llegar a una conclusión similar a la de Freire: el educando se reconoce en la medida que toma conciencia de su capacidad de conocer, de ser un auténtico sujeto, de estar con el mundo, es decir, abierto a él, captarlo y comprenderlo. A Freire (1975), como a Rancière, la desigualdad, en su caso resumida en esa dicotomía opresor-oprimido, deshumaniza a ambos, pues “nadie es si imposibilita que los otros sean” (p. 51).

Por último, acudimos a Hannah Arendt con objeto de profundizar en esa dimensión política y complementar las interpretaciones que realizamos a partir de las aportaciones de Freire y Rancière. En su caso, la autora alemana nos ayuda a caracterizar el momento político de la educación de adultos a través del concepto de acción. Es ella quien mejor sincretiza la idea de igualdad con la de pluralidad al situarlas explícitamente en el mismo plano para la posibilidad de lo humano, que también puede leerse como emancipación. Es decir, “de vivir como ser distinto y único entre iguales” (Arendt, 1993, p. 202). En virtud de la acción arendtiana, describiremos a la educación de adultos como un proceso íntimamente ligado al ejercicio de una responsabilidad por un mundo común, al cultivo de la democracia y a la realización personal de los sujetos.

En definitiva, la conjunción de los tres autores nos permite, como veremos, subrayar el profundo significado político de la educación de personas adultas y reivindicar su vigencia en un mundo que demanda renovar las condiciones actuales de existencia. También nos permite saber que es un proceso que tiene que ver con vivir o, mejor dicho, con la alegría de vivir y sentirse vivo y con no cerrarse a la novedad o a vivir de otra manera; de que, en efecto, la vida podría ser mejor.

2. MARCO TEÓRICO

Tomando como referencia estas coordenadas, sostenemos que la educación de adultos, todavía hoy, puede leerse como des-feudalización, tanto del individuo para sí como de la sociedad. Supone la conciencia de que los hombres y las mujeres, efectivamente, somos capaces de hablar y

de hacer cosas, de inventar y renovar el mundo, de transformarlo. De pensarlo con esperanza y no con fatalidad. Porque admitir la fatalidad equivale a no poder hablar ni actuar. Sin la acción, en su sentido arendtiano, sin la capacidad de mostrarnos ante los demás, el mundo común está condenado a desaparecer: sin nadie que “asuma una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina” (Arendt, 1996, p. 208).

Precisamente en contra de esa inevitabilidad radica la razón de ser de la educación de adultos, al menos desde que toma forma, ya como un sistema o una modalidad más o menos organizada e intencional, orientada al cultivo del tiempo libre, a la colectividad y la difusión y comunicación del conocimiento. Hablamos aquí de todo aquello que nos trasciende individualmente y nos eleva como comunidad, de ese mundo común que merece ser puesto sobre la mesa de los hombres y las mujeres. Tal es el momento político de la educación de adultos o, más todavía, su profunda cualificación política. Porque su naturaleza netamente escolar, ya en un sentido primitivo del término, como *scholè* (ocio), la educación de adultos, entre otras cosas, ha significado la disposición y la experiencia de un tiempo de ocio para todos. Este tiempo bien puede definirse como un tiempo liberado para pensar, porque “tener ocio es y ha sido siempre necesario y suprema aspiración del hombre para jugar, y más que nada, para estudiar; o sea, saber por saber, contemplar y gozar puramente lo bello” (Cossío, 1929, p. 182).

En Europa el conjunto de iniciativas por extender la alfabetización y la cultura a las clases populares (obreros, campesinos, mujeres) a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX ilustran ese compromiso por la democratización de un tiempo libre que no tenía por qué restringirse a la burguesía o la aristocracia, ni limitarse al entorno urbano. Sus promotores fueron agentes muy diversos: desde aquellas escuelas de adultos más ligadas al Estado y la administración pública hasta otras impulsadas por partidos políticos y sindicatos afines al movimiento obrero, organizaciones burguesas, católicas, etc. En el ámbito español podemos citar numerosos ejemplos: las Sociedades de Amigos del País (ya activas desde finales del s. XVIII), los ateneos, las escuelas dominicales y las extensiones universitarias, las universidades populares (por ejemplo, las de Valencia, Madrid y A Coruña), las Misiones Pedagógicas o los Institutos Obreros ya durante la II República hasta los actuales Centros de Educación de Personas Adultas o las Universidades de Mayores. No es que no podamos calificar a muchas de estas empresas formativas de acuerdo a otras finalidades o funciones de naturaleza social y política, ciertamente las tenían: la alfabetización masiva era un objetivo deseable para gobiernos y ciudadanos, como forjadora de identidades, una nacional, vinculada a los incipientes estados-nación, pero también como una forma de integración y asimilación de las clases trabajadoras en la vida política parlamentaria, una vez se va extendiendo el sufragio universal. Del mismo modo, la proliferación de iniciativas más apegadas al mundo laboral nos habla de la necesidad de estimular y actualizar una mano de obra acorde a los nuevos tiempos que anunciaba la Revolución Industrial (una situación, por otro lado, similar a la que podemos estar experimentando en nuestro momento histórico) (Tiana, 1991).

En Latinoamérica, por su parte, la educación de personas adultas cobra un significado explícitamente político, con un marcado carácter activista y popular. En este contexto, durante la segunda mitad del s. XX, se desarrolla al abrigo de la influencia que irradiaron los trabajos y escritos de Paulo Freire. Como Freire (1996) recordaba, la educación de adultos significaba la apuesta por la capacidad de movilización de las clases humildes, además de una utopía política:

se trataba de ofrecer al pueblo ocasiones en las que poder aprender a decirse; a construir un futuro y a luchar, quizás por vez primera, por un destino que no tenía por qué ser ni inexorable ni seguro ni dado.

En cualquier caso, cuando la educación de adultos afirma la existencia de un tiempo de ocio abierto a todos, anuncia la buena nueva del método universal del profesor Jacotot: el principio de la igualdad de las inteligencias, la igualdad de todos hombres y las mujeres ante su propia humanidad: porque son hombres y mujeres, piensan (Rancière, 2010). Una idea muy similar la encontramos en Freire (1975):

De ahí que la palabra verdadera sea praxis. Trabajo. Reflexión y acción del hombre para transformarlo. Y es por ello también que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres. (...) La alfabetización es la conquista que hace el hombre de su palabra. Implica la conciencia del hecho de decir la palabra. (p. 73)

De ahí que ese hacer emancipatorio, en esencia, sea además un acto de comunicación. En el acto de la palabra, añade Rancière (2010), “el hombre no transmite su conocimiento, sino que poetiza, traduce e invita a otros a hacer lo mismo” (p. 93). El tiempo de ocio a la vez que nos iguala nos sitúa en torno a algo. Ese algo, la materia de estudio, la lección, es “lo bello” a lo que se refería Cossío; aquello que merece la pena contemplar, pero también cuidar y transmitir. La emancipación, por tanto, conduce al reconocimiento de un mundo común que sólo es posible en virtud de la acción y su comunización.

Es por ello por lo que también podemos caracterizarla como una política del cuidado. En un sentido amplio, con la apertura de tiempos y espacios que propician nuestro reconocimiento como parte de una comunidad moral que demanda el cultivo de una responsabilidad hacia el conjunto de la humanidad. No sólo de los presentes, sino también de aquellos que todavía están por venir. De los descendientes: tal es la importancia de todas esas aulas y escuela inusuales de adultos que hacen emerger ese mundo común, presentándolo y reconociéndonos en torno a él (Thoreau, 2017).

3. METODOLOGÍA

Con objeto de lograr el objetivo que guía el presente el artículo, se optó por una propuesta que hunde sus raíces en el construccionismo social (Berger y Luckmann, 1968; Gergen, 1997; Gergen, 2007; Gergen y Gergen, 2011) y la hermenéutica como epistemología y método de conocimiento respectivamente.

Por un lado, la posición construccionista resulta especialmente adecuada a los propósitos de esta investigación y el ámbito en que se desenvuelve. El interés del construccionismo social por el lenguaje, por cómo las personas lo utilizan como forma de estar en el mundo, y su apuesta por una pluralidad de voces, nos convencen de su pertinencia como fundamento de nuestra praxis investigadora.

De igual modo, su énfasis en los supuestos históricos y culturales sobre los que se asienta cualquier comunidad y su rechazo a las visiones constringentes de la ciencia y las disciplinas al facilitar nuevos espacios para la crítica social, el activismo político y formas de expresión (literarias, artís-

ticas, dramáticas) que tradicionalmente han estado alejadas de la tradición académica resultaban afines al espíritu que ha dirigido la trayectoria histórica de la educación de personas adultas.

Además, el construccionismo tampoco ignora la dimensión política e ideológica que condiciona toda forma de vida social. En este sentido, aboga por que la investigación tenga un efecto ilustrador (“enlightenment”) (Gergen, 1973; Ibáñez, 1989). Por tanto, no sólo se trata de mostrar y describir una realidad sin generar ninguna transformación o efecto acerca de esa realidad. En cambio, propone que la investigación contribuya a generar alternativas de pensar y hacer la educación, conformando un conocimiento valioso para las personas implicadas. Deseamos, en coherencia con ello, generar un conocimiento que permita vislumbrar nuevos horizontes y posibilidades en el campo de la educación de personas adultas o, cuando menos, poder repensarla en estos tiempos que demandan nuevas formas de existencia.

Por otro lado, la hermenéutica define nuestra labor investigadora, particularmente cuando nos disponemos a analizar la información fruto del trabajo de campo realizado con anterioridad. En este sentido, desplegamos un escenario de actividades interpretativas a la luz de las circunstancias (personales, políticas, históricas, culturales, etc.) que han rodeado a la realización de esta investigación, algo que ha condicionado inevitablemente el proceso de construcción de sentido. Desde esta perspectiva, el conocimiento que se expone siempre resulta una interpretación y se halla continuamente situado, primero en sí mismo, con relación al ser de lo que se comprende (Gadamer, 1992), pero también en espacios, materiales y simbólicos, momentos y personas. Partir de esta posición significa reconocer que nos situamos ante un análisis intrínsecamente incompleto (Geertz, 1989).

A partir de estas consideraciones, coincidimos con Clifford Geertz (1989) cuando afirmaba que hacer etnografía es como tratar de leer en el sentido de interpretar un texto. En el caso que se presenta a lo largo de estas páginas, diríamos que esta labor corre paralela al proceso de escritura y se construye en torno a ella. Leer, pero también contar, es escuchar e interpretar (Le Guin, 2018). Al asumir esta postura, es decir, al entender la misma investigación como una práctica textual (Van Manen, 2003), leer, escribir y reflexionar no constituyen hitos o momentos diferenciados que dependen del curso de la investigación.

Gracias a la escritura nos volvemos, al mismo tiempo, narradores y oyentes pues “escribir nos separa de lo que conocemos, pero también nos permite reclamar este conocimiento y hacérselo propio de una forma más nueva y más íntima” (Van Manen, 2003, p. 143). Como repetidamente nos muestra el autor canadiense, la escritura resulta un proceso dialéctico y autorreflexivo que armoniza la tensión entre el mundo y la vida, entre el pensamiento y la práctica; una actividad que abstrae al mismo tiempo que concreta nuestra experiencia (Van Manen, 2003). Por estas razones se puede afirmar que la escritura fue nuestro método primero porque su labor facilitó nuestra búsqueda de sentido y comprensión.

3.1. Origen de las evidencias empíricas

Fruto de todo ello se planteó un estudio colectivo de casos de corte etnográfico (McKernan, 2008; Simons, 2011; Stake, 1998; Vázquez y Angulo, 2003; Yin, 2003). La vivencia en el campo (dos centros de educación de personas adultas) a lo largo de un periodo dilatado de tiempo y la

utilización de técnicas sustantivamente etnográficas constituyen el origen de las evidencias empíricas que se presentan en este artículo. Cabe añadir que este estudio se realizó en el marco de una investigación más amplia. En ella nos preguntábamos si los centros de educación de personas adultas (CEPAS) de la Comunidad de Madrid son capaces de proporcionar, a la manera que están configurados, nuevas oportunidades personales, sociales y profesionales a los estudiantes que deciden cursar la ESO para adultos. Ello hizo que se prestara una especial atención a sus biografías, trayectorias, expectativas y proyectos.

En primer lugar, llevar a cabo una observación comprometida (Woods, 1987) nos permitió identificar circunstancias que, de otro modo, no podríamos haber advertido. La calificamos de comprometida por la manera en que terminamos formando parte de la vida de los centros. Esta particular modalidad de observación fue construyéndose a medida que se fue prolongando la estancia en el campo e involucrándonos en la vida de los centros que participaron en el estudio.

En este marco, el investigador no podía ser un profesor ni otra figura normalizada en la cultura escolar o en el contexto de esos centros, por lo que se necesitaba *fabricar* un papel que facilitase nuestra integración en ellos. Por estos motivos, los consejos de Woods (1987) resultaron muy útiles para llevar a buen término esta tarea. En consecuencia, y de forma paulatina, se fue *fabricando* un papel cuyas funciones se ajustaban a los requerimientos puntuales de los profesores y alumnos de los centros: ya como apoyo al profesorado en las clases, ya como guía y consejero de estudiantes y docentes, cuando así lo requerían, o bien como ayuda y soporte en la realización de tareas logísticas (fotocopias, ordenación de mobiliario cuando correspondía, acompañante en las salidas, *hacedor* de desayunos...), etc. Esta disposición para llevar a cabo todas estas actividades y nuestra consecuente normalización como parte integrante del centro, aun sin ejercer un papel perfectamente definido, generó un clima de aceptación, confianza y compromiso mutuos que facilitaría, posteriormente, la realización de las entrevistas.

Este tipo de observación se desarrolló en dos centros de educación de personas adultas de la Comunidad de Madrid. Aunque inicialmente se planteó la estancia en un solo centro, la elección de un segundo vino motivada por la necesidad de investigar posibles diferencias que pudieran darse en virtud de las dinámicas institucionales, organizativas o personales que podían resultar particulares de cada uno de ellos. En la página siguiente (Tabla 1), ofrecemos las características básicas de cada uno de los centros donde se desarrolló la investigación. En segundo lugar, se realizaron una serie de entrevistas de carácter semiestructurado, tanto a profesores como estudiantes que cursaban los estudios de secundaria en estos centros. Estas conversaciones, entre otros aspectos, nos permitieron acercarnos a la biografía, a las trayectorias personales, académicas y profesionales, y a los deseos y esperanzas de futuro de estos alumnos. También nos permitieron conocer la visión que tenían sus profesores sobre ellos. Se realizaron un total de 35 entrevistas: 25 de ellas a estudiantes y 10 a docentes. A continuación (Tabla 2 y Tabla 3) se detallan las características de los participantes en el estudio.

En cuanto al registro de las entrevistas debemos apuntar que todas ellas fueron grabadas en formato sonoro (en ficheros tipo .wav o .mp3) y posteriormente transcritas. Siempre se contó con la voluntariedad y el consentimiento de la persona a ser entrevistada y grabada. Así, antes de comenzar, todos los participantes fueron informados de su derecho a interrumpir, declinar o abandonar la entrevista y su participación en el estudio.

Tabla 1. Descripción de los centros en los que se desarrolló el trabajo de campo. **Fuente:** elaboración propia.

	CEPA_1	CEPA_2
CONTEXTO	Municipio del oeste de Madrid (<100.000 habitantes)	Municipio del sur de Madrid (>100.000 habitantes)
	Ubicado en zona bien comunicada, en vieja zona industrial de clase medio-baja. En los alrededores se localizan múltiples servicios: centro de enseñanza de idiomas, polideportivos, biblioteca, centro cultural de jóvenes.	Ubicado en zona bien comunicada, moderna. Rodeado de amplias avenidas y espacios verdes. En los alrededores se encuentran servicios de muy diversa índole: culturales (campus universitario, centros educativos), de hostelería, etc.
	Alumnado del mismo municipio, todos de alrededores o municipios cercanos, provenientes de entornos humildes.	Alumnado del mismo municipio o de municipios cercanos, provenientes de entornos humildes.
HISTORIA/ SEÑAS DE IDENTIDAD	En activo desde 2001. En la sede actual desde 2006.	En activo desde la década de los setenta, conservando todavía su sede primera. Muy ligada a la actividad cultural del municipio.
OFERTA EDUCATIVA	Español para extranjeros	Español para extranjeros
	Enseñanzas iniciales	Enseñanzas iniciales
	Educación secundaria obligatoria	Educación secundaria obligatoria
	Formación profesional básica	Formación profesional básica
	Talleres operativos	Preparación para prueba de acceso a ciclos formativos de grado superior.
	Informática básica	Informática básica
	Aula Mentor	Aula Mentor

Tabla 2. Síntesis información relativa a las entrevistas a estudiantes. **Fuente:** elaboración propia.

	CEPA_1		CEPA_2	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
18-25	5	4	2	5
26-35	2	3	1	
35-45		1	1	
>45			1	
TOTAL	15		10	

Tabla 3. Síntesis información relativa a las entrevistas a profesores. **Fuente:** elaboración propia.

	CEPA_1		CEPA_2	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
26-35		1		1
35-45		2	2	2
>45	2			
TOTAL	5		5	

3.2. Análisis

El análisis de las entrevistas se desarrolló en dos etapas: en la primera etapa seleccionamos y categorizamos la información que resultó de cada una de las entrevistas. Esta tarea se hizo con la ayuda del software informático Atlas.ti 7. En la segunda etapa, por su parte, se llevó a cabo un análisis temático e interpretativo del contenido de las entrevistas realizadas, tanto a alumnos como profesores, en consonancia con el conjunto de categorías que arrojó la primera etapa de análisis.

La primera etapa tenía como objetivo reducir y sistematizar la información obtenida a partir de las diversas técnicas de recogida de datos en una serie de categorías o unidades de significado. Este sistema de categorías se elaboró inductivamente. De este proceso permitió advertir la emergencia de un concepto común a la mayoría de ellas: la emancipación. La segunda etapa nos permitió darle forma y sentido a la luz de los autores anteriormente mencionados. Así, componemos el texto que se desarrolla en el apartado de resultados de este artículo. Se trata de un texto interpretativo continuo (Kvale, 2011) que se construye examinando y comparando la información procedente de las entrevistas con reflexiones de inspiración teórica que nos permiten ilustrar y nutrir la dimensión política de la educación de adultos.

Alo largo de este texto, vemos cómo los pasajes de las entrevistas se integran en y dialogan con descripciones y reflexiones sobre los distintos temas o teorías que emergen como consecuencia de este proceso. Así, como ya se ha dicho, pretendemos lograr cierta noción de sentido. Se trata de la necesidad de contar con un horizonte, pero también con un criterio a partir del cual conformar la escritura. Aquí el sentido emerge como “principio de comprensibilidad” (Bárcena, 2004, p. 30), es decir, como una cualidad del relato que ayuda a su configuración como un todo en el marco de una secuencia coherente en función de los objetivos de la investigación y de la propia experiencia investigadora. Teniendo esto en cuenta, la exposición de resultados que sigue a continuación se articula en torno a dos momentos o núcleos temáticos que permiten caracterizar la dimensión política de la educación de personas adultas en base a ese hacer emancipatorio que identificamos en la primera etapa del análisis: un momento de resistencia y otro de nacimiento.

4. RESULTADOS

4.1. El regreso a la escuela es una resistencia

Se puede afirmar que la actividad política de los estudiantes comienza con su sola presencia en el centro de educación de personas adultas. La participación de estos estudiantes en su proceso formativo implica una toma de conciencia y la asunción de un proyecto para sus propias vidas, que por naturaleza es político. Su regreso a la escuela, el centro de educación de personas adultas materializa ese deseo por recuperar presencia y voz en el espacio público y comenzar así a reconstituir vínculos sociales, o superar ritos de paso configuradores de la edad adulta, hasta ese momento postergados o que habrían sido imposibles de lograr por una serie de circunstancias vitales que habrían condicionado sus trayectorias personales y académicas (Feito, 2015). La toma de conciencia, la autocrítica hacia sí conlleva una aspiración por mejorar y resituarse en la sociedad y tomar parte de ella, por fin, de comenzar a escribir su propia historia:

A: (...) me doy cuenta de todo el tiempo que he perdido, porque ahora mismo podría tener una carrera perfectamente, porque hay amigos de mi edad que ya se la han sacado. Y como a mí no me ha dado la gana, pues aquí estoy.

E: ¿Contabas con el apoyo de tus padres?

A: Mis padres me han apoyado siempre. Mis padres, siempre. Bajo mi punto de vista son demasiado buenos. Demasiado buenos, porque yo a día de hoy siendo ya más madura, me imagino que teniendo una hija así, que no quería hacer nada, aunque luego me puse a estudiar

lo que me gustaba, pero claro, era lo que me gustaba y eso sí que me motivaba. Sí que me habría dado un toque en el sentido de “espabila”. Porque la vida no es hacer sólo lo que te gusta. Sino es sufrir, sufrir, sufrir, para llegar a un punto, donde ya estés bien, que estés acomodado, que estés a gusto, que estés en el sitio donde quieres llegar. Pero, claro, a mí no me daba la gana. (Entrevista a alumna, 21 años. Transcripción E2110_m21, p. 224)

Estas palabras nos permiten interpretar el regreso a la escuela como un gesto ético y político profundo. Se trata de un gesto que manifiesta un proceso personalmente emancipador y constructor de un sentido de lo común. En primer término, significa la asunción de compromisos y responsabilidades para con la propia vida, pero también para con las personas que acompañan este trayecto: parejas, padres y madres, hijos e hijas y amistades. Otra joven estudiante nos hablaba del impulso que le proporcionó la confianza que en ella depositó su pareja, en contraposición al escaso apoyo que halló en sus padres:

Me entró un bajón grande. Estuve casi dos años sin estudiar. Luego lo intenté en la escuela de adultos de Parla y tampoco me salió. Porque es que tampoco tenía la motivación suficiente tan siquiera de mis padres, no tenía la motivación de mis padres para seguir estudiando. Y, claro, pues ya cuando conocí a Esteban pues ya la cosa cambió. Él quería... ¡él quería que yo podía conseguirlo y de que puedo conseguirlo! (Entrevista a estudiante, 23 años. Transcripción E2105_m23, p. 193)

En una línea similar al anterior, el siguiente testimonio del estudiante de más edad (67 años) que tuvimos ocasión de entrevistar también adivina esta idea, cuando caracterizaba su presencia en el centro de educación de personas adultas como un gesto que, si bien contaba con el apoyo y el aliento de su mujer (*Y... entonces ya lo teníamos hablado. “Podrías hacer esto cuando te jubiles”*), al final, reconocía que se trataba de un gesto íntimo y subjetivo, un compromiso autoconsciente (*“por mucho que me diga mi mujer, si no me va, pues se acabó y no voy y no voy”*). Para su mejor comprensión, se reproduce el fragmento completo:

Entonces mi mujer se aburría; se aburre porque no es capaz de estar sin hacer nada. Y se va a la Casa de la Cultura. Y en la Casa de la Cultura se saca auxiliar de clínica, lo de los ordenadores, se hace 1 y 2º de la ESO en un año, no en dos años, como yo, porque tenía 4º y la reválida de Bachiller. Ella tenía una base muy grande. Conocía a las profesoras, porque ha ido varios años... Se acabó la ESO, se metió en la universidad para mayores de 55 años en la Carlos III. Se hizo tres años de... ciencias... y luego, se acaba y como se aburre, pues se va a la Carlos III y se hace otros tres años de letras. (...) Ella es tres veces más inteligente que yo. A mí me cuesta más. Y... entonces ya lo teníamos hablado. “Podrías hacer esto cuando te jubiles”. Pues sí lo quiero hacer. Pues como tampoco me ha desagradado... porque por mucho que me diga mi mujer, si no me va, pues se acabó y no voy y no voy. Y fui y encantado de la vida. Es el motivo por el que yo haya venido. (Entrevista a alumno, 67 años. Transcripción E2107_v67, p. 210)

En segundo término, consideramos importante señalar la vocación prospectiva del gesto, como diría Freire, de ser más, que manifiesta una mirada al horizonte y asume su apertura. Una mirada, a fin de cuentas, que acoge esa apertura y proclama un futuro, afirmándose en él y comprometiéndose con su realización. Quizás, el pedagogo brasileño hubiera subrayado la naturaleza humanizadora de este gesto, radicalmente política, si de acuerdo con sus ideas lo entendemos

como una forma de encarnar la esperanza; una esperanza que se manifestaba en la resistencia de estos jóvenes y adultos a no dar un (su) futuro por sentado. En su deseo, por fin, de alterar el orden natural de las cosas (Rancière, 2010). Es decir, de dejar de considerar su *sino* como irrevocable o fatal y saber que su paso por este mundo no es algo que esté predestinado, ya escrito de antemano. También por asumirse en el mundo, con el mundo y con los otros, tal como lo expresaba Freire (2006), que no es la de quien nada tiene que ver con él, porque, al fin y al cabo, la presencia tiene que ver con la inserción en ese mundo en vez de con la adaptación a él. Ahí reside su importancia personal y política. Esta postura implica tomar conciencia de una responsabilidad que nos apela como hombres y mujeres: la tarea de conformar el destino y el mundo. Se trataba, por tanto, de:

una emancipación del mero “hecho de vivir”, de las contingencias inmediatas de lugar y tiempo de nacimiento, de la tiranía del momento y del servilismo de una mera condición actual; es el reconocimiento de una identidad humana y de un carácter capaz, en cierta medida, de la aventura moral e intelectual que constituye una vida específicamente humana. En consecuencia, la educación no debe confundirse con esa adaptación a las circunstancias en las que un recién llegado aprende los últimos pasos de una *danse macabre* de las carencias y satisfacciones y así adquiere un valor “actual” en el mundo. (Oakeshott, 2009, p. 131)

Hallamos que las miradas de muchos de los estudiantes iban más allá del Graduado en Educación Secundaria, porque ya por entonces se abría un tiempo de posibilidad. En sus palabras habitaba un futuro del que habían tomado conciencia, pero que sobre todo era posible porque, precisamente, en conciencia “la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo” (Freire, 2006, p. 52). Lo demostraron numerosos testimonios recogidos en las entrevistas; en las respuestas que ofrecieron cuando se les preguntaba sobre sus perspectivas de futuro, sus deseos y aquello que pensaban emprender una vez finalizaran y obtuvieran el Graduado en Educación Secundaria:

Sí. Llevo 4 años, he empezado de cero. No sabía ni leer ni escribir. No sabía nada de español. Empecé desde el principio y en 4 años ya tengo Secundaria. Después quiero estudiar auxiliar de enfermería, y también hostelería, según... (Entrevista a alumna, 30 años. Transcripción E1104_m30, p. 26)

Del futuro tengo más cosas así planteadas. Me he planteado el seguir estudiando bachiller y hacer también por otro lado el proceso a la universidad, porque a ver son dos cosas semejantes, porque lo que estudio en bachiller me lo van a preguntar en la prueba de acceso de la universidad por lo que puedo ir haciendo las dos cosas a la vez. A mí me gustaría llegar a la universidad y poder estudiar, aunque ya soy un poco mayor para eso... (...) nunca es tarde si la dicha es buena. (Entrevista a alumno, 29 años. Transcripción E1105_v29, p. 42)

Los profesores también eran conscientes de las implicaciones políticas de esta modalidad educativa y de su quehacer profesional. Así, algunos docentes no renegaban de la responsabilidad que emanaba de su tarea pedagógica; una tarea que no podía dejar de ser política por su compromiso con la realidad de sus estudiantes y por su deseo de cambio. Si ese compromiso impregna las relaciones entre los docentes y la propia organización escolar, no podía dejar de hacerlo en su relación con los estudiantes y en su práctica de aula. Se trataba así de una postura

que revelaba la dimensión política de su labor pedagógica. Las palabras de este profesor nos muestran cómo asumían esta tarea y las contradicciones y los conflictos que debían enfrentar:

yo tengo mi propia incertidumbre respecto a cómo tratar estos temas. Yo soy una persona que me considero muy politizada desde siempre, pero me parece que estamos en una posición respecto a eso muy delicada. Porque, claro, a ti te ven como una figura de referencia, entonces a mí me da miedo de alguna forma utilizar eso y que en un futuro que incluso pueda ser negativo para ellos en un futuro. Entonces por eso me reprimo muchísimo a la hora de mostrar claramente mis opiniones. (...) Me reprimo bastante, muchas veces diría muchas cosas. Pero volvemos a la relación esa de contenidos-tiempo que no tenemos, aunque es una excusa que cojo también yo para no meterme en estos temas. (Entrevista docente, 38 años. Transcripción E2202_v38, p. 239)

A lo que continuaba diciendo:

Sí que, cuando ya son cosas concretas de educación, hablamos de movilizaciones por cambios que se están dando o que se han dado y que socialmente se ve que tienen que volver a su sitio, ya no digamos mejorar, ahí sí manifiesto mi postura. Me acuerdo de un caso claro de una mujer de mediana edad, de unos cuarentaipico años, que tiene tres hijos en edad escolar, desde primaria hasta el instituto, en la ESO. Y hablaban de, bueno, de la queja, de quejarse de lo que te parece bien o mal con respecto a la educación. Y veía en ella una gran pasividad. Entonces me dolió muchísimo porque sé que esa misma persona tiene un hijo en primaria, que tiene grandes dificultades, ha necesitado apoyos desde hace dos años y no los ha tenido, precisamente desde que se empezaron a quitar los apoyos en los centros de primaria, o reducirlos a los mínimos existentes. Coincidió cuando él los necesitaba. La mujer ha tenido muchísimos problemas con el crío, más para ubicarle en un sitio para que le den lo que necesita para evolucionar cognitivamente. Como le ha costado tanto... Le hice hincapié en ese momento. Son los momentos que aprovecho, cuando realmente ves la pasividad en esa persona, que realmente lo ha sufrido y lo está sufriendo, y que aun así no le parece decir... Entonces ahí sí es cuando aprovecho y le pongo el ejemplo claro de que esa necesidad que tiene su hijo tiene por derecho estar cubierta y si no está cubierta hay un déficit. Y de alguna forma buscar dónde resolverlo, ¿de acuerdo? Entonces ahí sí. (Entrevista docente, 38 años. Transcripción E2202_v38, p. 239)

Sus palabras nos conducen a unas de las últimas que escribiera Freire, poco antes de morir, en su libro *Pedagogía de la indignación*. La indignación es una fuerza, una reacción ante una situación injusta, y es que por ella “te conviertes en alguien militante, fuerte y comprometido” (Hessel, 2011, p. 26). La indignación también resulta una facultad, quizás una peculiar sensibilidad frente a la indiferencia, un tipo de resistencia al fin. Por esta razón, de la indignación sigue un compromiso que nos conduce a actuar, a tomar parte:

Si, al trabajar en cualquier proyecto con educandos, no debo insinuarles siquiera que mi partido es dueño de la verdad salvadora, no puedo, por otra parte, callarme ante los discursos fatalistas según los cuales el dolor y el sufrimiento de los pobres son grandes, pero no hay nada que hacer porque la realidad es como es. No puedo castigarlos por manifestar el deseo de votar al candidato reaccionario, pero siento el deber ético de advertirles del error que cometen. Nunca pude pensar en la práctica educativa, de la que son capítulos la educación de adultos y la alfabetización, como si nada tuviera que ver con los valores y, por tanto, con la ética, con

la cuestión de los sueños y la utopía, es decir, de las opciones políticas, con la cuestión del conocimiento y la belleza, o sea, de la gnoseología y de la estética. (Freire, 2001, pp. 98-99)

Aunque no siempre era así:

Tampoco me meto yo mucho en el tema de política, porque tampoco lo tengo que hacer. Yo les tengo que explicar y tal, darles unos conocimientos y entonces, lo que yo así, implicarme y eso... (Entrevista a docente, 40 años. Transcripción E2203_v40, p. 246)

4.2. Un nuevo comienzo

Por otro lado, si tomamos como referencia la filosofía arendtiana, también podemos afirmar la trascendencia política de este proyecto formativo. Iniciallo supone, como venimos comprobando, un nuevo comienzo o una nueva oportunidad, un punto y aparte en el discurrir de la vida de los estudiantes.

Así podemos llegar a interpretarlo como una experiencia de natalidad, un nacimiento. Para Arendt (1993), la natalidad es lo constitutivo a la acción siendo esta la actividad política por excelencia pues “crea la condición para el recuerdo y la historia” (p. 23). A través de la acción, según Arendt, (nos) mostramos quiénes somos. Sin la acción, que al final es lo que la condición de la pluralidad humana propicia, sin revelar la única y personal identidad, la aparición en el mundo es imposible ni posible resulta, en consecuencia, la misma vida política. Pero no sólo: porque todos somos humanos, y la pluralidad tiene el doble carácter de igualdad y distinción, “debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (p. 22), podemos planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después necesitando del discurso (la palabra) y la acción para presentarnos como hombres y mujeres. Con la palabra y el acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, pues, continúa Arendt (1993), “por virtud del nacimiento, los hombres toman la iniciativa, se aprestan a la acción; (...) no es el comienzo de algo, sino de alguien que es un principiante por sí mismo” (p. 201).

Las siguientes palabras de una estudiante, si bien resultan muy representativas de las ideas de compromiso, responsabilidad y cuidado a las que nos referíamos anteriormente (¿acaso pueden desligarse de la filosofía arendtiana?), también pueden leerse de acuerdo con las ideas de pluralidad, acción y natalidad descritas por Arendt. Estas ideas palpitaban cuando la alumna reflexionaba sobre lo que para ella significaba el hecho de haber retomado los estudios:

Yo les quiero dar un futuro a mis hijos. Y no es el mismo futuro el que les voy a dar si me quedo en mi casa sentada o si consigo un trabajo en el Burger King por 12 horas por 400 euros que si yo estudio y consigo hacer algo con mi vida pues mis hijos van a tener más cosas en su vida. (Entrevista a alumna, 25 años. Transcripción E2108_m25, p. 212)

En último término, lo interpretamos como un proyecto político porque significa una toma de conciencia de los estudiantes de su propia ciudadanía (que equivale a una toma de conciencia de su humanidad) y más concretamente de su derecho a educarse (en tanto hombres y mujeres).

Otra estudiante nos decía:

he decidido retomar otra vez los estudios, porque aparte de que me hacen falta para mi futuro, porque estoy muy poco preparada... Aparte de eso, ya para mí, para mi enriquecimiento personal, para mi crecimiento. (Entrevista a alumna, 29 años. Transcripción E114_m29, p. 118)

Para explicar esto nos apoyamos de nuevo en la filosofía de Hannah Arendt y una idea que exponía en su libro *Los orígenes del totalitarismo*. Desde la perspectiva de Arendt, la ciudadanía no solamente viene dada por el reconocimiento de la libertad y la justicia, que en definitiva constituyen los derechos de los ciudadanos; se trata de algo todavía anterior y que emana de la misma condición humana. Para Arendt (1998), ser ciudadano significa derecho a tener derechos y un derecho a pertenecer a una comunidad organizada:

Llegamos a ser conscientes de la existencia de un derecho a tener derechos (...) y del derecho a pertenecer a algún tipo de comunidad organizada, sólo cuando emergieron millones de personas que habían perdido y que no podían recobrar estos derechos por obra de la nueva situación política global. (...). Antes de esto, lo que llamamos hoy un «derecho humano» hubiera sido considerado como una característica general de la condición humana que ningún tirano podía arrebatar. Su pérdida significa la pérdida de la relevancia de la palabra (...) y la pérdida de toda relación humana (...), la pérdida, en otras palabras, de algunas de las más esenciales características de la vida humana. (p. 247)

No se trata, por tanto, de una ciudadanía que se define (o surge) por (de) una serie de derechos dados (el conjunto de derechos políticos, civiles y sociales), sino que resulta “del derecho a gozar de todos los derechos específicos de una sociedad democrática y de un mundo en común” (Bárcena y Mélich, 2014, p. 61) por la misma condición humana que es común a todos los hombres y mujeres del mundo. La apuesta de algunos estudiantes por su propia formación encarna esta idea de ciudadanía a la vez que supone su ejercicio (si es que acaso no se trata de la misma cosa). Para algunos alumnos, estos estudios significaban una ligazón a la trama social de nuestro tiempo, precisamente, porque “toda persona tiene acceso a la educación” (art 26. Declaración Universal de los Derechos Humanos) y encontraban en su ejercicio un derecho mediante el cual “vivir”, como nos explica Arendt (1993) de nuevo, si interpretamos este vivir de acuerdo con su significado romano, es decir, como un “estar entre los hombres” (inter homines esse), con objeto “de disfrutar de un mundo común al que poder cuidar y también amar” (Bárcena y Mélich, 2014, p. 61).

En esta línea, el jefe de estudios de uno de los centros nos señalaba la presencia constante de los estudiantes en el centro, de todas las edades, incluso en horario no lectivo. Para ello, se valía del ejemplo de una estudiante, ya anciana, que acudía todos los días al centro de personas adultas a cursar las enseñanzas iniciales (una modalidad que equivale, por nivel educativo, a la etapa de educación primaria):

Es como la teoría del club, ¿no? ¿Dónde voy a estar mejor que en CEPA? ¿Has visto a Isabel? Isabel seguro que ya estará jodida porque la semana que viene acabamos y estoy seguro de que hasta que cerremos va a venir a las 8 de la mañana ahí. (...) ¿Dónde va a estar mejor? Le haces caso, hace cosas, lee, intenta hablarte y se mueve. Con los otros, con los de secundaria, más o menos es igual. Aunque

luego aquí te digan que no quieren estar en clase, que se quieren ir, pero es igual. O estarán en la puerta o... Ahí donde está su gente. (Entrevista a docente, 57 años. E1205_v57, p. 168)

Un testimonio como este hace que nos preguntemos qué papel han de jugar los centros de educación de personas adultas en el marco de nuestro sistema educativo y las posibilidades que contienen. ¿Acaso no pueden emerger como una fuente generadora de una serie vínculos y oportunidades que, a día de hoy, son muy difíciles de hallar en otros ámbitos?

5. REFLEXIONES FINALES

En la actualidad, hablar de la dimensión política de la educación de adultos nos puede llevar a caracterizarla como *policy*, como paradigma o estrategia gubernamental, en cuanto formación en el empleo o para el empleo. Un ejemplo de ello es la manera en que se ha articulado en el seno de los organismos supranacionales, tan influyentes a la hora de dirigir la política educativa de los Estados. Tanto es así que podemos afirmar de que se ha producido una europeización de la educación de adultos (Barros y Belando-Montoro, 2013). Sin embargo, los resultados de nuestra investigación nos permiten reivindicarla como un acto político ligado a la vida cotidiana de los sujetos y las comunidades a las que pertenecemos, algo que forma parte de su trayectoria histórica.

En este sentido, a lo largo del presente trabajo hemos subrayado la necesidad de no olvidar la facultad política que, todavía hoy, tiene la educación de adultos. La decisión de retomar los estudios supone una toma de conciencia y la asunción de un proyecto vital propio. Su regreso a la escuela resulta un esfuerzo para mejorar personalmente y resituarse en la sociedad, como decíamos, una toma de conciencia de su derecho a disfrutar de un derecho (a la educación). De esta manera, la educación de adultos emerge como emancipación y cuidado, conformándose en una práctica individual y social de compromiso por una vida mejor.

Por una parte, los relatos de los estudiantes describen una suerte de emancipación que restaura su conexión con el mundo. Una lectura apresurada puede conducir a pensar que únicamente nos referimos a un tipo de emancipación individualista. Sin embargo, sostenemos que esta emancipación emerge como un proceso de subjetivación, esto es, de convertirse en sujeto (político).

Como expone Biesta (2010; 2012) en su análisis de la idea de emancipación de Rancière, la subjetivación a la que se refiere el filósofo francés es notablemente política porque significa interrumpir, intervenir y reconfigurar el orden de cosas existente. Cabe recordar, por ejemplo, aquellas iniciativas de las que hablábamos en el marco teórico del artículo o el modo en que la educación de adultos, sobre todo en el contexto latinoamericano, se orientó a la alfabetización en cuanto acto de justicia social, con objeto de restaurar un derecho a la educación que había sido vulnerado históricamente por la pobreza, la violencia y la marginación.

Pero también es política porque, como apuntábamos en el marco teórico del trabajo, la educación de adultos se erige en un espacio privilegiado donde constatar la exigencia de igualdad que demanda toda enseñanza, como principio y origen que la fundamenta.

Para Rancière (2010), quien a partir de la figura del *profesor* Jacotot demostró la posibilidad de un *maestro ignorante*, capaz de enseñar lo que no sabe, la igualdad no constituye un destino o un

estado a realizar, por imposible, porque este conocimiento constataría la propia desigualdad de partida, que se reproduciría así hasta el infinito. Freire, por su parte, sostenía una idea similar. El pedagogo brasileño, ya en un momento tardío de su obra, acudía a su experiencia vital como educador para ilustrarla. Su trayectoria le había demostrado que asumirse como educando, reconocerse como tal, significa:

reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer (...). El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico. Más que ser educando por una razón cualquiera, el educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador. Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar. (Freire, 2002, p. 44)

Por otra parte, estos relatos emancipatorios tienen lugar en unos espacios que nunca han dejado de ser políticos: los centros de educación de personas adultas. Paulo Freire (2002) volvía a decir que una de las tareas del educador es descubrir las condiciones que hacen posible la esperanza, a pesar de los obstáculos que se puedan hallar o cualquiera que sea la naturaleza de estos. De primeras, los centros de educación de personas adultas lo tienen todo en su contra: alumnos expulsados del sistema educativo y prevenidos frente a él, vaivén de profesores y escasez de recursos, invisibilidad administrativa, biografías errantes, disparidad de experiencias, conocimientos, edades e intereses y así hasta un largo etcétera.

Pero he aquí un verdadero poema pedagógico, por utilizar la expresión que dio título al célebre libro de Makarenko. Ninguno de los profesores a quienes entrevistamos describirían a sus estudiantes como fracasados y sin duda todos se ofenderían si cualquiera o incluso nosotros les dijésemos que estos estudiantes lo fueran. Por eso aquí encontramos esperanza a pesar de todo: porque descubrimos la resistencia que ofrecen estos profesionales a aquello que se viste de fatalidad.

Esas aulas y escuelas inusuales de personas adultas, por nombrarlas como lo hacía Thoreau en *Walden*, donde estos docentes llevan a cabo su quehacer diario, bien pueden recibir el calificativo de “terrain vague”, una expresión que tomamos prestada del mundo del urbanismo y la arquitectura.

El término nos sitúa frente a un peculiar y extenso inventario urbano: viejas fábricas, chimeneas industriales, edificios de oficinas en desuso, solares, escombreras, antiguos almacenes, vías ferroviarias obsoletas... Lo común de estos espacios es su estado ruinoso, pero también su resistencia al paso del tiempo y a la falta de uso y cuidados; no en vano siguen en pie, como esperando otro tiempo y con él quizás nuevas oportunidades. He ahí la paradoja de los “terrain vague”, tal es “su condición expectante”, como señalaba el arquitecto Ignasi Solá-Morales (2009), siendo espacios que fluctúan, donde el vacío es, al mismo tiempo, signo de ausencia, pero también la promesa de un encuentro: son así espacios de lo posible, expectativa de tiempo libre y libertad.

Lamentablemente, los centros de educación de personas adultas se han visto relegados a las fronteras del sistema educativo, desconocidos entre buena parte del profesorado e incluso entre los educadores sociales, sin apenas visibilidad y apoyo administrativo y social (Lancho, 2013;

Medina, 2020; Moreno, Corchuelo y Cejudo, 2020; Rodríguez y Rivadulla-López, 2018). Sin embargo, su cualificación como “terrain vague” avista su potencial transformador y remite a su tradición como nodos que promovieron una profusa vida cultural y social ligada a los barrios y los municipios.

Y es que hoy, al igual que los “terrain vague”, los centros de educación de personas adultas son “lugares obsoletos (...), extraños, que quedan fuera de los circuitos, de las estructuras productivas” (Solá-Morales, 2009, p. 127). En cualquier caso, y a pesar de que estos lugares, a la luz de estas afirmaciones, nos pueden parecer preñados de una aparente negatividad, su emergencia como “terrain vague” nos da pie a pensarlos de otro modo y reivindicar así su existencia.

Lo interesante de los “terrain vague” es que siguen tal como fueron. Dentro de la ciudad son lugares ajenos, residuales, pero también de identidad: evocan recuerdos y alimentan expectativas, convirtiéndose en “el único reducto incontaminado para ejercer la libertad individual o de pequeños grupos” (Solá-Morales, 1996, p. 23). Son de este modo los centros de educación de personas adultas “terrain vague”, pues en ellos se pueden construir espacios alternativos, hoy inusuales incluso dentro del sistema educativo, “ajenos a la eficacia productiva de la ciudad, en particular cuando la ciudad ofrece una identidad abusiva, una homogeneidad aplastante, una libertad bajo control” (Solá-Morales, 2009, p. 130). Así también por su cualidad para propiciar la comunización de palabras y actos. Es por ello por lo que se construyen como lugares donde los hombres y las mujeres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas; a fin de cuentas, como espacios de acción y discurso, donde los individuos pueden encontrar su propia ubicación en todo tiempo y lugar, para que allí donde vayan sean una *polis*, para que dejen, en fin, de ser extranjeros de sí mismos (Arendt, 1993).

En suma, en esta era de cambio climático y de capitalismo neoliberal, la cotidianidad de la educación de adultos sigue mostrándola como una educación con vocación humanizadora, esto es, de ser más plenamente humanos frente al curso ordinario de las cosas. Al admitir que cambiar es difícil, pero posible, no invoca la comparecencia de un *deus ex machina*. Sencillamente, abraza la esperanza como un mandato existencial e histórico, reconociendo a los hombres y mujeres como sujetos capaces de acción y la existencia de un mundo común del que formamos parte. Encarna, en definitiva, el deber incondicional de la humanidad para con su existencia presente y futura que tan bien expresase el imperativo que formulase Hans Jonas (1995): debo, porque puedo.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones península.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Herder.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Barros, R. y Belando-Montoro, M.R. (2013). *Europeização das Políticas de Educação de Adultos: reflexões*

- teóricas a partir dos Casos de Espanha e Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(71). <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n71.2013>
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Biesta, G. (2010). A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière. *Educational theory*, 60(1), 39-59. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00345.x>
- Biesta, G. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/02660830.2012.11661620>
- Cossío, M. B. (1929). *De su jornada (Fragmentos)*. Imp. de Blass. <https://bit.ly/3Efk20B>
- Feito, R. (2015). *La experiencia escolar del alumnado de la ESO de adultos. Un viaje de ida y vuelta*. RASE. Revista de sociología de la educación, 1(8), 44-56. <https://bit.ly/3sbgHx5>
- Freire, P. (1975). La concepción “bancaria” de la educación y la deshumanización. La concepción problematizadora de la educación y la humanización. En P. Freire, H. Fiori y J. L. Fiori, *Educación liberadora*. Zero.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la “Pedagogía del oprimido”*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1992). *Verdad y método*. Sígueme.
- Geertz, C. (1989). *La Interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gergen, K. J. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(2), 309-320. <https://bit.ly/3s8G1UC>
- Gergen, K. J. (1997). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes.
- Gergen, K. J., y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós.
- Hessel, S. (2011). ¡Indignaos! Destino.
- Ibáñez, T. (1989). La psicología social como dispositivo desconstruccionista. En T. Ibáñez (Coord.), *El conocimiento de la realidad social*. Sendai.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lancho, J. (2013). *La educación de adultos en la España autonómica* [epub]. UNED.
- Le Guin, U. K. (2018). *Contar es escuchar. Sobre la escritura, la lectura, la imaginación*. Círculo De Tiza.
- McCarthy, C. (2009). *La carretera*. Debolsillo.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Morata.

- Moreno, P., Corchuelo, C., y Cejudo, C. M. A. (2020). La educación de personas adultas en el Grado de Educación Social. *Revista Espacios*. 41(13), 28. <https://bit.ly/3DZ3N7T>
- Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Liberty Fund y Katz editores.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Rodríguez, y Rivadulla, (2018). Percepciones sobre la educación de personas adultas. análisis de la formación, la práctica docente y el perfil profesional. *Educar*. 54(2), p. 431-448. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.898>
- Rumbo, B. (2020). La Educación de las Personas Adultas en los Cincuenta Años de Historia Democrática en España. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(29), 41-49. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.03>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Solá-Morales, I. (1996). Presente y futuros. La arquitectura en las ciudades. En *Presente y futuros. Arquitectura en las ciudades*. Centro de Cultura Contemporánea.
- Solá-Morales, I. (2009). Terrain Vague. En I. Ábalos (Ed.), *Naturaleza y artefacto: El ideal pintoresco en la arquitectura y el paisajismo contemporáneos*. Gustavo Gili.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Thoreau, H. D. (2017). *Walden*. Errata naturae.
- Tiana, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX: Los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. *Revista de Educación*, 294, 7-26. <https://bit.ly/3IV02nv>
- UIS (UNESCO Institute for Statistics). (2021). *Literacy*. <https://bit.ly/3E5YtQb>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Vázquez, R., y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Ediciones Aljibe.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Paidós/ MEC.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo: precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.