



Universidad de Oviedo

Programa de doctorado en investigaciones humanísticas

**Hacia una nueva Paideia: el reto de estudiar en la universidad
en la edad adulta como campo experiencial.**

Autor

Jose Manuel Gómez Fernández

Resumen

La investigación llevada a cabo trata sobre los relatos de vida de diez personas que han estudiado en un centro de educación para personas adultas.

La parte metodológica, por tanto, tiene que ver con los métodos cualitativos. Las técnicas utilizadas para la recogida de información han sido las entrevistas en profundidad, las entrevistas escritas y los debates por medio del cine-forum.

El desarrollo de la investigación ha puesto de manifiesto las fisuras del propio sistema de enseñanza y las dificultades que el alumnado se va encontrando a lo largo de su formación. Dado que los relatos de vida comienzan en la infancia del alumnado, hemos desarrollado una puesta en común entre sus vivencias y los agentes socializadores presentados como instituciones (familia, escuela e iguales); más tarde, se desarrolla la parte de la juventud y la entrada en el mundo laboral.

En otra segunda fase, hemos puesto en diálogo determinadas categorías filosóficas como son el acontecimiento y la idea social de éxito, con las apreciaciones de las personas participantes, para darnos cuenta que la educación -y no solo la de personas adultas- debe romper el molde que la oprime y plantearse dos cuestiones novedosas: la primera de ellas, sería colocar el foco de importancia en el sentido inverso, es decir, orientar la educación como un proceso que vaya desde lo microsocioal a lo macrosocioal, consiguiendo con ello cambiar la parte opresora de la práctica educativa que no es ni más ni menos que la propia estructura burocrática y la superestructura ideológico-moral. Con esta novedosa mirada la educación se convertiría en un proceso que se va gestando desde los protagonistas reales de la educación que son el alumnado. La segunda cuestión, sería la posibilidad de tener más en cuenta los contextos exteriores a la escuela en los que el alumnado está inmerso y que dificulta la estabilidad escolar de los y las menores. Es ese contexto el que, en muchos casos, dificulta su progreso escolar. Además, la escuela debería también aceptar nuevos contenidos que sí sean representativos del grupo de personas que acuden a ella y no unos contenidos "universales" que perjudican a unos y benefician a otros según su cultura, género, raza, identidad sexual o clase social.



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: Hacia una nueva paideia: el reto de estudiar en la edad adulta como campo experiencial	Inglés: Towards a new Padeia: the challenge of studying at the University in adulthood as experiential field
2.- Autor	
Nombre: Jose Manuel Gómez Fernández	DNI/Pasaporte/NIE:
Programa de Doctorado: En investigaciones Humanísticas	
Órgano responsable: Comisión académica	

RESUMEN (en español)

La investigación llevada a cabo trata sobre los relatos de vida de diez personas que han estudiado en un centro de educación para personas adultas.

La parte metodológica, por tanto, tiene que ver con los métodos cualitativos. Las técnicas utilizadas para la recogida de información han sido las entrevistas en profundidad, las entrevistas escritas y los debates por medio del cine-forum.

El desarrollo de la investigación ha puesto de manifiesto las fisuras del propio sistema de enseñanza y las dificultades que el alumnado se va encontrando a lo largo de su formación. Dado que los relatos de vida comienzan en la infancia del alumnado hemos desarrollado una puesta en común entre sus vivencias y los agentes socializadores presentados como instituciones (familia, escuela e iguales); más tarde se desarrolla la parte de la juventud y la entrada en el mundo laboral.

En otra segunda fase hemos puesto en diálogo determinadas categorías filosóficas como son el acontecimiento y la idea social de éxito, con las apreciaciones de las personas participantes, para darnos cuenta que la educación -y no solo la de personas adultas- debe romper el molde que la oprime y plantearse dos cuestiones novedosas. La primera de ellas sería colocar el foco de importancia en el sentido inverso, es decir, orientar la educación como un proceso que vaya desde lo microsocio a lo macrosocio, consiguiendo con ello cambiar la parte opresora de la práctica educativa que no es ni más ni menos que la propia estructura burocrática y la superestructura ideológico-moral. Con esta novedosa mirada la educación se convertiría en un proceso que se va gestando desde los protagonistas reales de la educación que son el alumnado.

La segunda cuestión sería la posibilidad de tener más en cuenta los contextos exteriores a la escuela en los que el alumnado está inmerso y que dificulta la estabilidad escolar de los y las menores. Es ese contexto el que, en muchos casos, dificulta su progreso escolar.

Además la escuela debería también aceptar nuevos contenidos que sí sean representativos del grupo de personas que acuden a ella y no unos contenidos "universales" que perjudican a unos y benefician a otros según su cultura, género, raza,



identidad sexual o clase social.

Para finalizar la investigación, proponemos una serie de líneas de fuga sobre las que proponer una mejora común en una educación "otra" que no sea conclusa y que esté siempre en proceso de cambio.

RESUMEN (en Inglés)

This research revolves around the life story of ten people who studied in an adult education center.

Therefore, the methodological part is based on qualitative methods. The techniques used to collect information have been in-depth interviews, written interviews and debates taking place through the cinema-forum.

The development of the research reveals the teaching system's cracks and difficulties that students are encountering throughout their training. Since the life story of the students begins in their childhood, we have linked their experiences with the socializing agents presented as institutions (family, school and peers). Later on, we described the youth development and their entrance to the working market.

In the second phase, we have considered certain philosophical categories such as different life events and the social idea of success, including personal visions of the participants. Consequently, we have realized that education (in every stage, not only in the adult life) has to overcome its own oppression. We should start asking ourselves two new questions: the first one should put the focus in the opposite direction. That means to orientate the education towards a process going from a micro-social to a macro-social vision. This perspective is useful to change the oppression coming from the educational practice. This oppression refers not only to bureaucratic structure itself, but also the ideological-moral superstructure. With this new look, education would become a process that takes into account its real main characters: the students themselves. The second question would be the possibility of considering the context of each particular student outside the school, including those difficulties that prevent the school stability of the minors. It is precisely this context that hinders their school progress in many cases.

In addition, institutions as schools should also accept new inclusive contents that represent the whole group of students, avoiding "universal" content that benefits some over others according to their culture, gender, race, sexual identity or social class.

To conclude this research, we present some alternatives for common improvement. We believe in "other" kind of education that is not conclusive and it is always submitted to the process of change.

Keywords: life stories, adult students, life events, uncertainty, success and failure,



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

recognition and work.

SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO
EN _____

Para finalizar la investigación, proponemos una serie de líneas de fuga sobre las que proponer una mejora común en una educación "otra" que no sea conclusa y que esté siempre en proceso de cambio.

Palabras clave: historias de vida, alumnado adulto, acontecimiento, incertidumbre, éxito y fracaso, reconocimiento y trabajo.

Abstract

This research revolves around the life story of ten people who studied in an adult education center.

Therefore, the methodological part is based on qualitative methods. The techniques used to collect information have been in-depth interviews, written interviews and debates taking place through the cinema-forum.

The development of the research reveals the teaching system's cracks and difficulties that students are encountering throughout their training. Since the life story of the students begins in their childhood, we have linked their experiences with the socializing agents presented as institutions (family, school and peers). Later on, we described the youth development and their entrance to the working market.

In the second phase, we have considered certain philosophical categories such as different life events and the social idea of success, including personal visions of the participants. Consequently, we have realized that education (in every stage, not only in the adult life) has to overcome its own oppression. We should start asking ourselves two new questions: the first one should put the focus in the opposite direction. That means to orientate the education towards a process going from a micro-social to a macro-social vision. This perspective is useful to change the oppression coming from the educational practice. This oppression refers not only to bureaucratic structure itself, but also the ideological-moral superstructure. With this new look, education would become a process that takes into account its real main characters: the students themselves. The second question would be the possibility of considering the context of each particular student outside the school, including those difficulties that prevent the school stability of the minors. It is precisely this context that hinders their school progress in many cases.

In addition, institutions as schools should also accept new inclusive contents that represent the whole group of students, avoiding "universal" content that benefits some over others according to their culture, gender, race, sexual identity or social class.

To conclude this research, we present some alternatives for common improvement. We believe in "other" kind of education that is not conclusive and it is always submitted to the process of change.

Keywords: life stories, adult students, life events, uncertainty, success and failure, recognition and work.

INDICE

1	Introducción	11
2	Metodología de la investigación	22
2.1	Acerca de la palabra.....	26
2.2	En defensa de los métodos cualitativos	28
2.3	¿Qué ocurre en la vida cotidiana?.....	30
2.4	¿Qué es el método fenomenológico?	33
2.4.1	Cómo analizar la información	34
2.5	El método fenomenológico-hermenéutico según Van Manen.....	36
3	Primera parte. Los relatos de vida de las personas adultas como fenómeno en el centro de educación de personas adultas	39
3.1	Relatos de vida de las personas participantes en la investigación	40
3.2	Familia	49
3.3	Niñez y escuela	62
3.4	La institución escolar	66
3.5	La ciencia de la escuela: la pedagogía	80
3.6	La escuela como un espacio simbólico.....	83
3.7	Racismo y escuela.....	93
3.7.1	¿Es posible una escuela decolonial anti-racista?, Descolonización y escuela	97
3.7.2	La teoría decolonial como subversión al imperialismo.....	98

4	Segunda parte. Abarcar más para morir en el intento: la vida de las personas adultas desde categorías filosóficas	104
4.1	Éxito y fracaso	105
4.1.1	La autorrealización y la precariedad dos caras de la misma moneda.....	116
4.1.2	Una imposible salida a la precariedad desde la teoría de Erich Fromm sobre el ser y el tener.....	123
4.2	Acontecimiento	125
4.3	La persona adulta y el ser alumnado.....	145
4.4	Tiempo, vida y educación.....	181
4.5	Promoción social, posibilidades y realidad: movilidad social, credencialismo y meritocracia.	198
4.6	Incertidumbre y vida.....	216
4.7	Reconocimiento y vida	226
4.8	El trabajo en la vida de las personas adultas.....	239
4.8.1	Pequeña genealogía del trabajo	240
4.8.2	Trabajo y vida.....	249
4.8.3	Grupo de discusión y trabajo	280
4.8.4	Las prácticas como un apéndice del trabajo no retribuido	288
5	Conclusiones y líneas de fuga como propuesta de futuro	298
5.1	Conclusiones.....	299
5.2	Propuesta de líneas de fuga para un cambio	316
5.2.1	Primera línea de fuga. La espera como necesidad comunitaria.....	317

5.2.2	Segunda línea de fuga. El ocio fértil como intercambio de animales deseantes.....	318
5.2.3	Tercera línea de de fuga. El derecho al conocimiento de cuantas instituciones y poderes existen.	319
5.2.4	Cuarta línea de fuga. Educación disidente como forma de abandonar la institución.	321
5.2.5	Quinta línea de fuga. La calle: el espacio al aire libre como forma de educación colectiva.....	324
5.2.6	Sexta línea de fuga. La ética de lo que merece la pena.	325
5.2.7	Séptima línea de fuga. “Fracasar y perder” como necesidad de reconocimiento: en contra del éxito y de la autoría.....	327
5.2.8	Octava línea de fuga. Compartir (y no competir) en el trabajo.	327
5.2.9	Novena línea de fuga. Personas adultas permanentes y no educación permanente: educación desde las experiencias de vida puestas en un coloquio común (educar y ser educada, relación no jerárquica del aprendizaje).	328
5.2.10	Decima línea de fuga. Una sociedad organizada desde la empatía con el otro: distribución de intereses personales, posibilidades y creación.	330
6	Bibliografía.....	332

1 Introducción

Agradezco la colaboración de todas las personas, incluso aquellas que se echaron atrás, ante la posibilidad de desnudar su vida ante un otro desconocido como era yo.

Descripción del tema (tema de la investigación)

La presente investigación trata sobre la educación de las personas adultas desde sus relatos de vida. Para ello hacemos un recorrido de sus vidas y sus experiencias dentro de la educación formal desde su infancia hasta la época en la que deciden volver a estudiar siendo ya personas adultas.

Las principales corrientes críticas de la educación de adultos basan sus presupuestos en la emancipación y la educación dialógica (Paulo Freire, 1972; Moacir Gadotti, 2003) y también en la incorporación laboral y la mejora social de las personas adultas, (Ettore Gelpi, 1996,1998, 2005). Otros críticos de la escuela proponen cambios en la misma a partir de modificar las programaciones y, sobre todo, el currículum escolar (Jurjo Torres, 2011; José Gimeno Sacristán 2003, 2008). Estas teorías son muy válidas para el desarrollo de una crítica al sistema educativo pero no tienen en cuenta al sujeto de aprendizaje y sus intereses reales. Defienden que la educación es una cuestión que se puede mejorar y, por ende, la educación de adultos también marcando un camino prefijado de mejora. Es por esto que nos vimos en la necesidad de salir de estas lógicas reformistas, tratando de abordar la educación de personas adultas desde su propia conciencia, abarcando otras temáticas que forman parte de la vida cotidiana y que tienen total vinculación con la educación pues ésta se va dando en el mundo de la vida.

El tópico de interés de esta investigación es la educación y cómo las categorías de la vida cotidiana arremeten contra los sujetos y, a su vez, esas situaciones que categorizamos, modifican, moldean y reconfiguran el ser y estar en la vida.

Esta investigación surge a partir de mi experiencia personal. La idea primera aparece por haber sido un alumno de un centro de personas adultas. En ese centro, afincado en Pola de Siero, me guiaron y apoyaron con el proceso de inscripción en la prueba libre para la consecución del título de educación secundaria obligatoria (ESO). Después de realizar la prueba, en el plazo de quince días, me aconsejaron que pasara por el centro para saber la nota y solicitar el título en caso de aprobar. En aquellos tiempos estaba

desempleado y acudí al centro por la tarde. En ese momento no se encontraba el director pero me atendió el profesor de historia. Al ver que había aprobado me invitó a asistir a una de sus clases de historia de preparación de la prueba de acceso a la Universidad para personas mayores de veinticinco años. Recuerdo que eran principios de marzo y que la prueba se realizaba en junio. Al tener tiempo libre y siempre haber querido estudiar, me quedé y ahí retomé el contacto con la educación formal después de haber sido un “fracasado”.

Esta experiencia vital me motivó a realizar una investigación sobre la educación de personas adultas, pero no desde un enfoque cuantitativo que me llevara a representar las voces de mis compañeros y compañeras como números, sino desde un enfoque cualitativo, profundizando en las vidas de personas adultas que, como yo, volvieron a estudiar en la adultez.

Otro aspecto importante fue percibir cómo en los estudios universitarios de pedagogía, la educación de personas adultas había quedado relegada a una asignatura optativa. Somos sabedores que las temáticas de actualidad son más valoradas en cuanto a innovación, pero el elegir esta investigación ha sido una decisión tomada desde responsabilidad personal e histórica. Lo que había empezado como un trabajo sobre la educación de personas adultas se transformó en un estudio sobre la propia vida y sobre la historicidad de personas que no habían tenido la oportunidad de estudiar o titular en programas superiores.

Siendo el estudio realizado desde un punto de vista situado, determinado por mis experiencias pasadas, no puedo dejar de reconocer la subjetividad que atraviesa el trabajo y la carga crítico-política que en él se aprecia. En palabras de Iris Marion Young,

Al contrario de lo que sucede con la teoría social positivista que separa los hechos sociales de los valores y pretende ser valorativamente neutral, la teoría crítica niega que la teoría social deba aceptar sin más lo que viene dado. La descripción y la explicación social deben ser críticas, esto es, deben apuntar a evaluar en términos normativos aquello que está dado. Sin una postura crítica de este tipo muchas preguntas sobre qué ocurre en una sociedad y por qué, quién se beneficia y a quién se daña, no se formulan, y la teoría social tiene tendencia a reafirmar y cosificar la realidad social dada (Young, 2000: 15).

La mayor de mis motivaciones es el carácter crítico de cuantas cuestiones profundizo, a sabiendas de que estar fuera de la norma significa el destierro

institucional. Otro aspecto que valoramos desde un principio, fue la reconstrucción de hechos, vivencias y experiencias desde las perspectivas del alumnado, dando un giro interpretativo en relación a lo común; el fenómeno, de esta manera, encuentra significado en los márgenes y no en el centro de las cuestiones. Así, las metodologías, la burocracia y la práctica educativa del profesorado pasan al margen y se cuestiona la institución desde las propias vindicaciones personales del alumnado adulto que reflexiva o arreflexivamente ponen voz a cuanto les ocurrió en la escuela.

Desde este planteamiento político y desde mi subjetividad debo exponer que esta investigación podría localizarse dentro de una metodología que tiene en cuenta tanto el punto de vista de los participantes como del autor y que intenta, desde esas experiencias silenciadas, reconstruir una genealogía lumpen que no intenta, en ningún momento, generalizar realidades, buscar esencias o fabricar universalidades.

Desde mi perspectiva personal sobre lo que yo considero que debiera ser una “buena educación” he ido creando una forma personal de ver la vida y un posicionamiento ideológico que me llevó a realizar una investigación crítico-política basada en lo que se podría llamar “rarezas educativas”, es decir, esos márgenes discursivos que existen pero que no suelen mencionarse en los textos educativos. Por lo general, los textos publicados tienen la tendencia de, o bien a publicar las bonanzas de la educación, o de proponer modelos o metodologías educativas que mejoran la enseñanza. Sin embargo, no se plantea en ningún momento contar la historia de las personas que pasaron por el sistema de enseñanza y que por diversos motivos no les fue bien.

En esta investigación se pretende que, al menos, haya un diálogo entre las tres estructuras de la vida a nivel micro, meso y macro-social. Para ello, reconstruimos un lugar histórico desde los testimonios individuales atravesados por experiencias personales, por instituciones y por la historia para conseguir esa conversación necesaria para contar “historias otras”.

La época de la investigación libre de valores ha terminado, y en estos momentos el investigador lucha por desarrollar éticas situacionales y transituacionales que aplica a cualquier actividad de investigación (Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García, 1996: 65).

En la actualidad, la forma de contar la historia se intenta romper. Ya no tienen cabida la jerarquía de discursos donde la historia era contada por los ganadores o por quienes ostentaron históricamente el poder. Por eso, la potencia de este estudio radica en el

intento de visibilizar todas voces anónimas que en realidad son las que crean y hacen historia.

Cada realidad social presenta sus propias posibilidades no realizadas, experimentadas como carencias y deseos. Normas e ideales surgen del anhelo que es expresión de libertad: no tiene por qué ser así, podría ser de otro modo. La imaginación es la facultad de transformar la experiencia de lo que es en una proyección de lo que podría ser, es la facultad que libera el pensamiento para crear ideales y normas (Young, 2000: 16).

Desde el inicio del estudio mi propósito fue expresar de manera rigurosa y reflexiva situaciones cotidianas que suceden en la vida y que suelen obviarse en la mayoría de las investigaciones. Algunas de estas categorías son el reconocimiento y el acontecimiento como dos cuestiones necesarias dentro del campo de la teoría crítica sobre educación, ya que los aspectos de la vida intersubjetiva están constantemente condicionando el devenir del alumno o alumna.

Partiendo de las experiencias contadas desde la propia subjetividad de los participantes (que extraemos de las entrevistas personales), tejemos un diálogo reticular donde ponemos a dialogar a las personas entre sí, sin haberlo hecho en realidad. Así es como los testimonios van generando el armazón epistemológico desde un lugar situado en lo cotidiano. En este estudio tratamos diversas categorías filosóficas, sociológicas o pedagógicas y las abordamos tanto desde varias las experiencias e interpretaciones personales de las personas participantes como desde la fundamentación teórica que hemos ido recopilando a lo largo de estos años. No buscamos realizar un estudio bibliográfico que se base tan solo en grandes teorías de análisis, sino que pensamos que cualquier persona participante en sí misma cuenta con un gran relato de vida haciendo con ello teoría situada; teoría tan válida como cualquier otra. No somos nada más que seres que hacemos nuestra propia historia dentro de otra historia común.

Metodología

Es porque pensamos que no puede haber ideas superiores a la propia vida y no queremos que las ideas dominen a los propios cuerpos por lo que sentimos la necesidad de avisar al lector o la lectora el tipo de trabajo con el que se va a encontrar.

El método elegido para la investigación fue el método fenomenológico. A partir de este método buscamos lo que significa ser alumnado adulto que, después de abandonar los estudios en la juventud, vuelve a intentar estudiar. Es por esto que el estudio

fenomenológico debe estar situado en la cotidianidad. A su vez, la fenomenología explora los significados que las personas participantes conceden a la situación de volver a estudiar en la edad adulta. Esos significados que los individuos otorgan a su experiencia son la parte importante de esta tesis. Ese mundo que se va construyendo en interacción es la base más importante de la fenomenología ya que es de primordial importancia la experiencia subjetiva. En combinación con la fenomenología -que trataría un único fenómeno social-, hemos realizado relatos de vida de las personas participantes para ampliar las vivencias personales e intentar explicar diversos fenómenos que condicionan la vida adulta ya que los acontecimientos vivenciales tienen gran importancia en las vidas de las personas participantes.

Las fases que se han implementado han sido las siguientes:

1) Fase preparatoria y del diseño

La fase preparatoria coincide con la etapa de la reflexión, ¿qué quiero estudiar? y ¿por qué? Además, es donde se realiza un primer boceto sobre lo que será el marco conceptual sobre el que asentar la investigación. Las primeras fuentes que utilizamos para trabajar el fenómeno de la educación fueron Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977, 2003), Franco Ferraroti (1991), Michel Foucault (2008), Pedro García Olivo (2005, 2007, 2013, 2016), José Gimeno Sacristán (1999, 2003, 2008, 2013), Ivan Illich (2006, 2011, 2015), Agustín Requejo Osorio (2003), Richard Sennett (2000) y Jurjo Torres (2011).

En esta fase también estaría incluido el diseño sobre las técnicas de recogida de información elegidas para recoger información sobre las personas participantes. En principio, y como el estudio había surgido a partir de un trabajo fin de máster sobre historias de vida, implementamos la técnica de entrevistas en profundidad, en combinación con entrevistas orales semi-estructuradas y más tarde entrevistas semi-estructuradas escritas; además, completamos el estudio con grupos de discusión por medio del cine-fórum que se centraban en el visionado de una película de una determinada temática sobre la cual se debatía a posteriori desde la experiencia de cada persona.

2) Fase de recogida de información o trabajo de campo.

La entrada en el campo fue la fase previa para lograr que las personas participaran en el trabajo. En primer lugar nos pusimos en contacto con el director del centro y con el profesorado; a continuación, se habló y explicó la intención de la investigación a las personas que en ese momento estaban acudiendo al centro en calidad de alumnado. Se buscaron perfiles que por sus condiciones podían ser informantes clave, poniéndonos en contacto por vía telefónica para explicarles en qué consistía la investigación y para saber si querían participar en la misma.

Algunas de las personas que quisieron participar, acabaron por desestimar las posteriores entrevistas tras el primer encuentro. Fueron diez las personas que se prestaron a participar casi en la totalidad del proyecto. De ellas, se desarrollará un breve resumen de sus relatos de vida para que el o la lectora puedan ponerse en situación histórica y contextual con cada uno de ellos.

La primera cita con los participantes consistió en exponerles en qué consistía la investigación, qué método íbamos a desarrollar y de cuántas fases constaban las entrevistas que se llevarían a cabo. El tópico era la educación en sus vidas, siendo necesario conocer sus vivencias para poder construir un relato. Se profundizó en cuestiones personales relacionadas con sus familias, el trabajo y sus recuerdos de la infancia.

La segunda vez que nos citamos implementamos lo que sería la entrevista en profundidad o conversacional. Las entrevistas fueron recogidas en una grabadora para, más tarde, realizar las transcripciones. Fue un encuentro con apertura total donde por medio del diálogo conectamos ambas partes. Los temas fueron bastante amplios tratando de hacer un recorrido desde su infancia hasta el momento presente conversando sobre infancia y escuela, infancia y familia, adolescencia y juventud, trabajo y educación de personas adultas. Aunque las anécdotas personales cambiaron el rumbo de la entrevista, se trató de redirigir para centrarnos en las temáticas principales, pero tratando de equilibrar y no frenar la posibilidad de conversar sobre otros temas que pudieran parecer a priori menos significativos pero que llevaban a otros lugares relevantes. Más que una entrevista, en ocasiones fue una conversación ya las personas entrevistadas también hicieron preguntas personales al entrevistador al ser conocedoras de que todas habíamos atravesado por algunas experiencias vitales similares. Esto implicó un momento de apertura personal a los otros que han vuelto a estudiar,

contestando a todas sus preguntas abiertamente y volcando opiniones cuando fueron solicitadas.

Después de la primera entrevista, venía la escucha de los audios para poder concretar más en la segunda entrevista que coincide con la tercera cita. En esta entrevista las preguntas fueron más directas por lo que se convirtió en una entrevista semi-estructurada. Dependiendo de cada persona nos centrábamos en unos temas u otros, en unas vivencias u otras. Las preguntas, por tanto, ya no eran ejes temáticos sino cuestiones más concretas que, o bien no habían quedado claras o bien se necesitaba contrastar y ampliar ciertos temas que no habían sido desarrollados o que no habían quedado claros.

Más tarde, implementamos los tres grupos de discusión y cine-fórum en los que nunca participaron la totalidad de las personas entrevistadas, pero que se convirtió en una técnica novedosa dentro de la propia tesis.

Para finalizar, después de la transcripción de las entrevistas, propusimos a los participantes la realización de una entrevista semi-estructurada escrita, para la cual se ofrecieron cinco personas. Como fuente de información resultó ser más filosófico-poética. También incluimos entrevistas semi-estructuradas al profesorado que no incluimos en este estudio, pero que pueden ser interesantes para una investigación posterior.

3) Fase analítica

Al utilizar las entrevistas conversacionales para recoger información, las temáticas que en principio creíamos que eran suficientes para tratar el fenómeno de la educación, no lo fueron y tuvimos que ampliar los ejes temáticos para poner en diálogo sus experiencias personales con un marco teórico.

Aunque esta fase se sitúe de forma posterior, como vimos anteriormente para completar la información y ampliar las entrevistas, nos vimos en la necesidad de ir transcribiendo y analizando casi la totalidad de las entrevistas. Esto supone que la fase analítica se fue dando a la vez que el proceso de recogida de información.

Se tomó la información más relevante para poder categorizar las cuestiones que queríamos tratar y dar importancia a cuestiones que a priori no albergábamos pero que descubrimos y que tienen relevancia de cara a las conclusiones.

4) Fase informativa

La última fase se corresponde con la fase informativa, mediante la cual hemos desarrollado los resultados de las entrevistas, plasmándolos en una publicación y, más tarde, en la presentación de la tesis. La característica principal de esta fase es la de comunicar las conclusiones del fenómeno objeto de estudio.

Esta parte comunicativa estaba basada en la intención de poner en diálogo las vidas de las personas participantes con las teorías sobre educación y vida que se habían trabajado en la primera fase cuando recopilamos las fuentes bibliográficas. Estos textos, -que fueron en su mayoría previamente seleccionados, tanto por su carácter crítico como por su temática vinculada a la investigación-, también fueron creciendo a medida que se iban realizando el resto de fases.

Partes de la tesis, ¿qué nos vamos a encontrar en la tesis?

Partiendo de las experiencias contadas desde la propia subjetividad de los participantes se ha tejido ese diálogo reticular donde se va a profundizar en diversas categorías. No queremos caer en buscar en las grandes teorías las respuestas para analizar sus voces. Sus experiencias y relatos son el centro de esta tesis. Cualquier persona en sí misma cuenta un gran relato de vida y, por tanto, hace teoría desde la reflexión sobre sus propias experiencias. No somos nada más que seres que hacemos nuestra propia historia dentro de otra historia común.

La Tesis comprende la metodología, dos partes reflexivas y las conclusiones.

En el primer capítulo, ampliamos y desarrollamos la **metodología** de recogida de información con sus técnicas y herramientas que hemos desarrollado *ad hoc* para poder abarcar más posibilidades de diálogo y propiciar una mayor participación por parte de las personas adultas. Estas técnicas de recogida de información han sido implementadas en el Centro de Personas Adultas de centro-oriente afincado en Pola de Siero, lo que correspondería a la parte más empírica de la propia investigación. Además, se desarrolla

una argumentación ética de porqué creemos que los métodos cualitativos son tan necesarios hoy en día.

El segundo capítulo es la primera parte de la tesis, “**Los relatos de vida de las personas adultas como fenómeno en el centro de educación de personas adultas**”, donde se narran los relatos de vida de las personas adultas. Nos servimos de varias categorías que están presentes en la cultura occidental: familia, niñez y escuela, la institución escolar y la pedagogía.

Iniciamos el capítulo con un breve resumen de las historias de vida de las personas participantes, como pequeña presentación ante quienes se acerquen a la lectura de esta investigación. Continuamos con lo que supuso su paso por la **educación obligatoria** y cómo determinados factores socioeconómicos y personales hicieron que la escuela no fuera un lugar beneficioso para su promoción. Desde una genealogía de la escuela y sus vidas consideramos que lo que se ha dado socialmente en llamar “destino” tiene mucho que ver con factores sociales de quien intenta estudiar en una institución reaccionaria, arbitraria y reproductora.

Sobre la **familia** se cuestiona el modelo tradicional patriarcal y como repercute sobre la vida de los niños y las niñas; más tarde situamos el foco en la escuela y desarrollamos las vivencias personales de las personas participantes en torno al ambiente en el aula, la práctica docente y los compañeros y compañeras. En el siguiente apartado analizamos como la **pedagogía** y la psicología se han ido formando como las ciencias necesarias y hegemónicas desde las que analizar y disciplinar los cuerpos del alumnado; la primera, con su obsesión por anticipar al ser humano como un producto que se puede educar para un bien social y la segunda, con el leitmotiv de la medición de la conducta. Para concluir, proponemos la **escuela** como un espacio simbólico y de poder que favorece una determinada clase social, un *habitus* y una cultura en detrimento de los otros sujetos que pasarían a ser oprimidos dentro de la propia institución. También se mencionan se nombra el antirracismo como un eje abierto para poder desarrollar en siguientes estudios, así como otras teorías importantes para cambiar la escuela como pueden ser el antiespecismo o la teoría queer.

En el tercer capítulo, se desarrolla la segunda parte de la investigación titulada “**Abarcar más para morir en el intento: la vida de las personas adultas desde categorías filosóficas**”. En ella, introducimos determinadas categorías sociales y

filosóficas que han tenido relevante importancia en la vida de las personas adultas. Éstas serían el éxito y el fracaso, la autorrealización y la precariedad.

Sobre **el éxito y el fracaso** realizamos un recorrido histórico de ambos términos y cómo estos conceptos van mudando hasta llegar a describirse desde una razón neoliberal que ha calado hondo en nuestro imaginario social. Más tarde, configuramos cómo ese escenario del éxito se nutre de la autorrealización de las personas a partir de la competición social marcada por un individualismo exacerbado. Sin embargo, este modelo de autorrealización habita en un contexto histórico en el que la precariedad laboral y mental se convierte en principio de imposibilidad de los logros personales. Para concluir, superamos esta idea de éxito desde la teoría de Erich Fromm sobre “el ser y el tener” y situamos las cuestiones del éxito en cuestiones humanas, y no tanto materiales, de estatus y de poder.

Seguimos con otros apartados donde se profundizan en conceptos como el acontecimiento, el tiempo, la promoción social y el mérito, la incertidumbre y el reconocimiento. Desde el **acontecimiento** desarrollamos las vivencias más significativas que de alguna forma han modificado el rumbo de sus vidas, a veces, como contingencia, a veces, como decisión y, a veces, como mala fortuna. Estos acontecimientos siempre repercuten en la educación ya que a raíz de ellos se generan unos hechos que conducen a situaciones, que pueden perjudicar o beneficiar a la persona. Es esta ambigüedad situacional que provocan los acontecimientos la que impulsa que las personas adultas hayan logrado volver a estudiar.

Respecto al **tiempo**, analizamos la situación de falta de tiempo en las personas adultas y como repercute sobre la postergación de los estudios. En cuanto a la **promoción social** y el mérito trabajamos los capitales del sociólogo Pierre Bourdieu y cómo influyen en el desarrollo de nuestras vidas en las que el agenciamiento se vuelve una posibilidad minúscula en relación a las estructuras sociales e institucionales. Sobre la **incertidumbre** enlazamos la situación de la vida posmoderna desde un plano sociológico, con las circunstancias personales de cada participante. De esta categoría se desprende la dificultad para que el individuo posmoderno pueda tener una estabilidad en todos los ejes de la vida (relacional, empleo, anímico, estudios, etc.). Para concluir, tratamos la idea de **reconocimiento** y nos apoyamos más en los significados interrelacionales, como el afecto y el acompañamiento, como formas de reconocimiento

necesarias para intentar volver a estudiar. En esta cuarta parte podríamos decir que tratamos de hacer un recorrido fenomenológico de los afectos y afecciones de nuestra sociedad que constantemente están repercutiendo sobre sus posibilidades de formación. Dentro del propio texto, aunque nos centremos en estas categorías que se han ido construyendo históricamente dentro del marco de socialización de las instituciones, tratamos otras temáticas sobre los valores, los estados de ánimo, la influencia o la humillación, como conceptos que están también imbricados en la propia vida.

Otro apartado versa sobre el **trabajo** desde una mirada histórica que va desde la consideración de ser un umbral iniciático necesario para convertirse en personas adultas, hasta la precariedad y el desencanto por el empleo. Este apartado de las tesis tiene especial singularidad porque es un tema que se ha desarrollado en los grupos de discusión por medio del cine-fórum y, por tanto, se ha recogido ingente información. Además, hemos querido desarrollar un pequeño apéndice en el que se habla de las prácticas en empresas como una estrategia capitalista de ahorro de empleados y plusvalía empresarial.

El quinto capítulo se correspondería con la **conclusión**. En ella comunicamos lo que, desde nuestra subjetividad, creemos más relevante: los descubrimientos que nos han proporcionado las personas participantes. Se deja un espacio para incluir líneas de fuga inconclusas creadas a partir del propio estudio y que se contemplan como nuevas necesidades sociales que se deben vindicar para que, con ello, se logre la transformación hacia una sociedad otra.

2 Metodología de la investigación

“La vida no es lo que uno vivió, sino lo que uno recuerda y como lo recuerda para contarla” (Gabriel García Márquez).

“La ficción no consiste en hacer ver lo invisible, sino en hacer ver hasta qué punto es invisible la invisibilidad de lo visible” (Michel Foucault).

La Tesis que vamos a presentar surge a raíz de un estudio preliminar que fue llevado a cabo en el Centro de Educación de Personas Adultas de centro-oriente de Asturias (en adelante, CEPA), ubicado en Pola de Siero. En principio se habían realizado entrevistas abiertas como técnica de recogida de información que nos abrieran la puerta a la complejidad de la vida de las personas adultas cuando deciden volver a estudiar.

En el estudio preliminar, el número de entrevistados y entrevistadas era de dos personas, que ascendió a catorce con la tesis actual. Esto supuso una mayor dificultad para que algunas personas confiaran y respondieran a las preguntas ante una persona desconocida con la previa entrada en el campo y la previa cita preliminar para explicarles en qué consistía el estudio. Además, muchas de ellas disponían de poco tiempo para poder implicarse y tenían el recelo lógico de su hacer privado o su intimidad. Tras el primer encuentro, de esas catorce personas solo diez quisieron implicarse con la investigación.

Los métodos tradicionales suelen crear jerarquías dentro de la propia investigación colocando por encima la mirada del investigador; intentando romper el hastío de los métodos positivistas tradicionales se propone un método *ad hoc* generado a partir de criterios más humanos y menos mecánicos en el que la búsqueda de los significados de las personas adultas sea el objetivo latente, y para ello proponemos una recogida de información realizada a partir de múltiples técnicas. De esta forma nos aseguramos una triangulación metodológica que devuelva respuestas por parte de las personas entrevistadas más fiables.

El proceso de recogida de información fue el siguiente:

- 1) Entrada al campo con exposición del fin a investigar y una serie de preguntas a cada participante sobre su vida personal como primera toma de contacto (estudios, familia, trabajo,...).
- 2) Entrevista conversacional.
- 3) Entrevista semi-estructurada oral.
- 4) Entrevista semi-estructurada escrita.
- 5) Cine-fórum.

Paralelamente se hicieron entrevistas al profesorado que se desestimaron como análisis en la presente investigación

La experiencia emerge como un argumento axiomático y extrapolable a todos los contextos. El yo se confronta con su alteridad para compartir argumentos, crecer y reflexionar, por ello es lógico argumentar cómo la subjetividad es una condición ontológica de un ser experiencial y acontecimental como es el ser humano. La dicotomía objetividad- subjetividad se resuelve de la siguiente manera:

No se puede pensar en objetividad sin subjetividad. No existe la una sin la otra, y ambas no pueden ser dicotomizadas. La objetividad dicotomizada de la subjetividad, la negación de ésta en el análisis de la realidad o en la acción sobre ella, es *objetivismo*. De la misma forma, la negación de la objetividad, en el análisis como en la acción, por conducir al subjetivismo que se extiende en posiciones solipsistas, niega la acción misma, al negar la realidad objetiva, desde el momento en que ésta pasa a ser creación de la conciencia. Ni objetivismo, ni subjetivismo o psicologismo, sino subjetividad y objetividad en permanente dialecticidad. Confundir subjetividad con subjetivismo, con psicologismo, y negar la importancia que tiene en el proceso de transformación del mundo, de la historia, es caer en un simplismo ingenuo. Equivale a admitir lo imposible: un mundo sin hombres, tal como la otra ingenuidad, la del subjetivismo, que implica a los hombres sin mundo (Paulo Freire, 2012: 38-39).

En las conversaciones el lenguaje es más cotidiano, ya que no permite a veces la reflexión interna, búsqueda de palabras, corrección alguna; aunque sí hay cognición, no llegamos a percibir el tiempo que hay entre lo que pienso y lo que digo, hay también más presión porque enfrente tienes al otro que te evalúa y te investiga y a veces se duda, aunque la duda también es reflexión, porque te hace pensar. Debemos decir que la persona está en cuerpo presente, lo que nos enriquece el mensaje, ya que podemos

recibir información complementaria a partir de la expresión corporal y facial, kinésica, proxémica y paralingüística del hablante. Sin embargo, cuando escribimos, el lenguaje adquiere un carácter más universal ya que somos más existencialistas en la soledad: es la intimidad del mito del escritor inmortal, la proyección social de tu discurso escrito, nadie te vigila ni está cerca de ti, pero forjas el mensaje como algo indeleble.

Los relatos de vida y su carácter historicista pueden sufrir una mutación si la imagen de las personas protagonistas pasa a un primer plano convirtiéndose así en “dinámicas de vida”, que sería entender a la persona desde sus acciones en la vida cotidiana. Por lo tanto, hay que entender las historias de vida colocando de actor principal a quien ha sufrido y tenido que bregar con sus circunstancias sociales y contextuales.

La primera de estas técnicas utilizadas fue la entrevista conversacional o entrevista en profundidad, por medio de la cual recogimos los testimonios orales de las personas participantes. Los encuentros presenciales para hacer las entrevistas en se llevaron a cabo en dos etapas. Anteriormente, ya se habían realizado las gestiones necesarias con el CEPA de Centro Oriente, que nos facilitó el contacto de las personas a entrevistar. Este contacto fue telefónico, por medio de una llamada, y presencial, acudiendo a las clases y presentándoles el trabajo de investigación que quería llevar a cabo. A partir de ese momento las fases o etapas de las entrevistas fueron las siguientes:

- La primera de ellas se corresponde con la entrada al campo, el “conocerse” mutuamente en el propio centro y hacer una pequeña entrevista informal, anotando determinados datos o notas que sirvan *a posteriori* para generar un hilo conductor de cara a la entrevista conversacional, que es más densa.

- La segunda vez que nos citamos fue para contextualizar y componer la historia. Fue la entrevista más larga, dado que se hablaba de todo el recorrido histórico de la persona participante, vinculándolo con su paso por el sistema educativo y por el trabajo.

La segunda técnica utilizada fue la de entrevistas semi-estructuradas por medio de preguntas abiertas. Para poder elaborar las preguntas hubo que transcribir, previamente, las entrevistas conversacionales y hacer una lectura sobre los puntos que interesaba profundizar en cada persona. Las preguntas fueron realizadas *ad hoc* en función de los temas a profundizar para cada una de ellas. Con esta entrevista, se realizó un tercer encuentro presencial donde, de forma oral, se conversó sobre las preguntas hechas. Esto

nos permitió matizar determinadas cuestiones que no habían quedado claras y ampliar otras, dado que al ir conociéndonos se generó más vínculo y, por lo tanto, más soltura a la hora de transmitir cuestiones difíciles de contar.

Otra técnica fue el cine-fórum con la idea de crear un espacio distendido para poder conversar y que pudieran aportarles a nivel personal. Las temáticas de las películas elegidas estuvieron relacionadas con la vida cotidiana para que, de esa manera, pudieran empatizar con los personajes y hablar desde sus propias vidas; es decir, el cine fue un impulsor para conversar sobre ciertos temas que de otra manera pueden ser más complejos de introducir. Esta diferencia es evidente al comparar entre las entrevistas abiertas (en las que alguien habla de sí mismo y no hay ningún obstáculo a la hora de comunicarse ya que el interlocutor ni debate ni opina sobre las vidas de las personas participantes) y el grupo de discusión, donde hay otro que opina de distinta manera y se coloca en otro lugar o proviene de otra realidad. Como consecuencia, las personas tienen que argumentar para defender su postura lo que propicia debates y diálogos más enriquecedores en cuanto a opiniones personales y vivencias.

Una vez analizada esta información, junto con aquella recogida en los grupos de discusión, se propuso una entrevista semi-estructurada escrita. A través de todos los previos encuentros y los relatos de cada persona se fueron identificando una serie de cuestiones o categorías que, a criterio del investigador, eran las más relevantes como materia de análisis para la presente investigación. Esto nos llevó a realizar preguntas más concretas respecto a dichas categorías o cuestiones y plantear una entrevista escrita. Los testimonios orales suelen ser más espontáneos e improvisados que los de documentos escritos que pueden ser más reflexivos, por estar determinados por el tiempo y la soledad que no presiona por la ausencia del “otro” evaluador. Así, al responder con intimidad sin la presencia de un entrevistador, se pensó que podrían plasmar vivencias más emocionales y sentimientos más personales. Pensamos que la escritura proporciona la intimidad total, la soledad es poesía al encontrarnos con nuestro “yo” más profundo contra preguntas sobre nuestras propias vidas. El resultado de estas entrevistas, fue la apertura total, rozando lo más sensible de la existencia humana, desde la cual muchas personas se mostraron abiertamente dejando reflexiones que por sí solas son más importantes que cualquier tesis.

Las preguntas fueron enviadas a su correo electrónico o bien entregadas impresas en persona. Cuando fueron respondidas, fueron devueltas o enviadas por correo electrónico. En esta recogida de información, al igual que en los grupos de discusión, no todas las personas pudieron o quisieron participar por diversos motivos, los cuales no entraremos a valorar. Fueron la mitad de las personas las que respondieron a las entrevistas escritas.

También se amplió la mirada sobre la educación de las personas adultas y de la educación en general implementando entrevistas al profesorado del propio centro. En él sólo participó la mitad. Eso nos proporcionó una mirada más holística sobre el fenómeno de la educación de personas adultas y de la praxis educativa que acontece entre el profesorado y el alumnado.

2.1 Acerca de la palabra

Este apartado trata de reforzar la idea de que los métodos cualitativos son necesarios para explicar la realidad ya que las palabras y expresiones que se extraen de cualquier entrevista representan, a nivel empírico y simbólico, una parte compartida del sentir popular. La palabra se presenta como forma de relación entre las personas y como manera de expresar nuestra experiencia en el mundo. Se produce como el símbolo de lo que se quiere decir independiente del canal de transmisión que elijamos; la carga de verdad de lo dicho es lo que nos condiciona como humanos. La palabrería o los eufemismos eligen los caminos de la mentira, de lo políticamente correcto, del cinismo para controlar a las personas, ese lenguaje es lo que Freire denomina la palabra inauténtica.

La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción (Freire, 2012: 83-84).

En el otro punto, para Freire, estaría la palabra que incluye la acción y se convierte en activismo huyendo de la acción *per se* que obvia la reflexión y niega la praxis verdadera e imposibilita el diálogo. Desde este punto de vista, es el diálogo el que nos construye y nos forma como quienes somos, por ello, la sinceridad es la herramienta

para generar tejido social y comunitario. La definición de praxis o activismo puede ser cualquier acción con carga política que propicie la mejora y cambio de las condiciones de vida que oprimen. Prestarse a ser entrevistada puede ser tan importante como salir a la calle a manifestarse ante una ley injusta; en los dos casos, el cuerpo está presente con lo que esto significa.

Las formas inauténticas de dialogar son peligrosas porque refuerzan la matriz que las constituye. Reproducir puntos de vistas alejados de la propia clase social, género o raza genera opresión. Debemos formar diálogos auténticos que nos representen como quienes somos en el mundo para que tengamos un lugar que vindicar tan válido como cualquier otro. “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú” (Freire, 2012: 84). Es por esto que la educación de personas adultas tiene que ser analizada y reflexionada por parte de quienes son verdaderos protagonistas: el alumnado.

El diálogo es un camino difícil ya que parte de la existencia de otro que interpela el propio discurso y con quien se debe llegar a acuerdos, superando el egoísmo y la incomunicación social:

El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad (Freire, 2012: 85).

La herramienta clave para la consecución de, al menos, la búsqueda de la libertad, sería el amor no excluyente, la posibilidad de confraternizar y comprender al otro deshaciéndonos de los prejuicios y estereotipos, de nuestras opiniones heredadas, de los imaginarios sociales impuestos, deconstruyéndonos para plantearnos otras posibilidades de mundo, deshacer los nudos que nos oprimen, no tener miedo al fracaso ni a lo que nos dijeron que era extraño, intentarlo y volver a intentarlo, no medir todo desde las lógicas que nos imponen, matar la norma, la medida de las cosas y el canon, acabar con el “Procusto” social heredado de la modernidad -el que no encaja en el marco ideológico y normativo (hacemos que se adapte o si no lo apartamos)-, no dar nada por

verdadero, consumir el delito intelectual, no ser dócil, destronar las conductas opresoras y compartir el intento de horizontalidad, albergar al menos la posibilidad de la mirada limpia, del roce sincero de la caricia que acompaña, del beso *erótico*, del cariño, de compartir vida con otros, en resumen, de amar.

No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En ésta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico. Como acto de valentía, no puede ser identificado con un sentimentalismo ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así no es amor (Freire, 2012: 85).

2.2 En defensa de los métodos cualitativos

Hemos buscado significados por medio de experiencias únicas. En nuestro caso, el objetivo principal es “describir qué significa ser una persona adulta y volver a estudiar”. Las personas adultas recorren un camino previo que las hace llegar a esta situación de plantearse volver a estudiar, de ahí que sea también interesante hacerse varias preguntas: ¿qué significado tiene el estudio en su vida?, ¿y qué experiencia tienen del mismo?, ¿qué diferencia a este adulto de otro? Y ¿qué le diferencia de otros estudiantes que, aunque adultos, siguen otro itinerario?, ¿qué significan para ellas los centros de educación de personas adultas?, ¿qué los diferencia de otros centros?, ¿qué significa ser una persona adulta?, ¿y ser estudiante? O ¿qué significado tiene querer ir a la Universidad o realizar un ciclo?

Toda metodología cualitativa, independientemente de la técnica que se utilice, debe albergar un componente ético que proporcione que la investigación sea democrática, ética y comprometida con la justicia social (Denzin y Lincol, 1994, en Rodríguez, Gil y García, 1999). La diversidad de técnicas y perfiles de las personas informantes validan los criterios de credibilidad y confirmabilidad de la información.

Una forma válida de recogida de información sería la siguiente:

- Entrevistas semi-estructuradas, orales y escritas, que son las que realizamos tanto a los participantes como al profesorado.

- Observaciones comunicativas, que no se pudieron llevar a cabo y que fueron sustituidas por las entrevistas conversacionales con los participantes.
- Grupo de discusión comunicativo que lo conseguimos por medio del cine fórum.

“Estas son técnicas diseñadas a partir de un enfoque metodológico transformador” (Jesús Gómez, Antonio Latorre, Montse Sánchez y Ramón Flecha, 2006).

Según Franco Ferraroti, son varios los argumentos de fondo que dan legitimidad y veracidad a las metodologías cualitativas para poder estudiar nuestra sociedad. Para él, las historias de vida tratan de poner como protagonista a un sujeto que no se corresponde a un dato en un momento dado de su existencia sino que es un ser en proceso con experiencias previas y agenciamiento que le han llevado a un lugar, es alguien creativo con su historicidad; también, confiere gran importancia a la relación o vinculación que existe entre texto y contexto, reconociendo su sentido evocativo y re-creativo.

Elementos que implican la posibilidad de la autopercepción del individuo-sujeto de la historia de vida en su vinculación experiencial con el ambiente con textual. La relación entre texto y contexto la realiza el individuo como parte de su proceso vivencial en tanto que agente histórico. Las historias de vida tienen, finalmente, la capacidad de expresar y formular lo vivido cotidiano de las estructuras sociales, formales e informales, de ahí su aporte fundamental a la investigación social (Franco Ferrarotti, 2007: 15).

Las ciencias sociales europeas, dice Ferrarotti,

Llegan a crear un “nuevo objeto” de investigación científica en común: la “mentalidad”, la “sensibilidad colectiva”. Por esta vía, el hombre común, es decir, cualquier hombre o mujer –en otras palabras, la vida cotidiana en su específica actualidad y al mismo tiempo en el modo en que es recuperada y “restituida” por la memoria que incesantemente “trabaja” sobre ella- se transforma en objeto de estudio interdisciplinario y a su vez unitariamente examinado (Ferrarotti, 1991: 25).

La totalidad de respuestas queda desmistificada con las técnicas cualitativas: los números parecen reducir la realidad a algo finito, pero la realidad humana no es otra cosa que el infinito en perpetua renovación; por eso es que la pluralidad no se puede reducir a números porque perdería su significado y su sentido. Las investigaciones cualitativas no se afanan en cerrar ninguna realidad y dar unos resultados que nos den

tranquilidad, al contrario, se afanan por generar intranquilidad y reconocer la unicidad individual que todos y todas poseemos.

Probablemente es aquí donde hay que buscar la alteridad, o sea la irreductible diversidad de la historia oral: no tanto en una inspiración política e ideológica explícita, por la que se tiende a privilegiar simétricamente a las clases subalternas en lugar de las dominantes, cuanto poniendo las bases y desarrollando la historia de la no oficialidad, la cual atañe profundamente a todos, derrumba las construcciones formales y corta transversalmente a las instituciones, los grupos y las clases para llegar a tocar el plano común, microsociológico en apariencia, de la cotidianidad, por la cual todos los seres humanos son seres humanos (Ferrarotti, 1991: 25).

2.3 ¿Qué ocurre en la vida cotidiana?

Humberto Giannini nos habla de un método de investigación que utiliza la arqueología desde el término griego del *Arjé* como búsqueda de los principios de las cosas y lo extrapola a lo humano como condición de ser confiriéndole, con ello, un sentido simbólico-histórico, como la “vía que conduce a cosas soterradas en el tiempo, invisibles para una conciencia” (Giannini, 2006: 23). Su arqueología de lo cotidiano no es la experiencia personal de cada sujeto, sino la búsqueda de principios sumergidos en esa experiencia individual y orientada hacia el subsuelo de una experiencia común. El ser humano busca darle sentido a la vida derivado de la condición de ser un animal que conoce su finitud:

La concepción de lo cotidiano, propia de Heidegger en *Ser y Tiempo*, supone una valorización pareja, sin matices, del “territorio” y del tiempo cotidiano (realidades que, por lo demás, no describe topológica, cronológicamente). Tal concepción supone, además, la identidad entre el ser cotidiano que somos irremediamente y esa pertenencia a un “mundo”, degradado, por lo general; rutinario, inauténtico (Giannini, 2006: 25).

El fenómeno de las personas adultas estudiantes tiene que ser abordado, entonces, desde una “estructura espacial de lo cotidiano (topografía), (...) y desde una estructura temporal correspondiente (Cronología)” (Giannini, 2006: 26).

La cotidianidad, cargada de rutina, pasa por los territorios como algo común e insignificante. Estos hechos que acontecen son lo que nos hace humanos y deberían ser descritos e interpretados como necesarios para la vida y cargados de sentido para una continuidad provechosa y acertada. Desde esa mirada arqueológica -que ya proponía Foucault- es desde la que se concibe que la historicidad del ser humano está presente en su cotidianidad:

Es este mismo existir cotidiano el que se encarga de aplanar niveles y de esconder o disimular sus propias profundidades. El elemento crucial y más sutil del mundo cotidiano dado por descontado, es el hecho de que éste se dé por descontado (Giannini, 2006: 27).

Lo cotidiano para Giannini se convierte en lo que pasa cuando no pasa nada novedoso. La persona adulta, al volver a estudiar creyendo caer en otra monotonía que conforma otra parte de lo cotidiano, supera y revierte el sentido de lo cotidiano. Precisamente, por esa ambigüedad de lo que se puede considerar cotidiano o no, podemos decir que sí existe la réplica social, es decir, el discurso contrario a que una persona adulta empiece a estudiar y se convierta en una afrenta contra quienes, en la mayoría de los casos, no han estudiado. Será entonces porque no es cotidiano para todos y todas sino tan solo para el sujeto estudiante. En este sentido incorporar otras formas de vida al propio repertorio y que se interioricen como cotidianas no concuerda con la mirada colectiva que nos rodea; es aquí donde el individuo y el grupo chocan y el *pasar* (como vivir en la cotidianidad) sucede de distinta manera para ambos.

Muchas veces rehusamos el encuentro con lo que tenemos delante, preocupándonos más por una realidad ajena como si existiera una categoría de realidades que son más importantes que otras. Es esa idea de los grandes relatos, de cuestiones cargadas de simbolismos creados por intereses sociales, políticos y económicos, contra otras realidades destinadas al olvido, cuestión que es una condición jerárquico-histórica que como personas investigadoras debemos revertir:

Salir a investigar la calle: qué pasa con esa vida que fluye, o se detiene en ella-hacer esta suerte de periodismo filosófico-, ofrece el inconveniente propio de la invisibilidad de las cosas próximas y familiares, que por el hecho de contar con ellas, “de tenerlas a mano” ni siquiera las divisamos. El término “pasar”, sin embargo, con el que ahora hacemos este primer intento de enfoque a lo cotidiano, es ambiguo en cuanto a su referencia; porque, por una parte, “pasa” lo que repentinamente se instala en medio de la vida, lo que irrumpe en ella como novedad (¿qué ha pasado?!). Por otra parte, significa lo fluyente, lo que en su transitoriedad, no deja huellas; al menos visibles (Giannini, 2006: 29).

La calle, por su ambigüedad, se convierte en el *topos* por antonomasia del pasar, pero cualquier espacio puede estar condicionado al pasar. Además hay lugares del pasar mediados, ya que hay una institución detrás que determina ese pasar, marcando los tiempos y reduciendo el espacio a un lugar establecido por la propia institución, nunca pactado. Por eso, al contrario que en la calle, en la educación de personas adultas se

vive en el adentro de un lugar inexplorado por otros pero compartido en su influir en el afuera.

La educación de adultos, por tanto, se convierte en un *topos*, un lugar *heterónimo* por el que se pasa, se transita y se deja huella, pero donde, a la vez, se está sujeto a unas normas igual que en la calle. Esa orfandad humana de buscar o pedir lo que no se tiene se convierte en un *telos* de las personas adultas que vuelven a transitar la educación en otro tiempo, pero con una historia.

La vida está llena de ceremonias, rituales, procesos y proyectos que se conforman a partir de dividir el tiempo necesario para alcanzarlos en un cúmulo de superación de pruebas, ya sean exámenes, trabajos o exposiciones. Para la consecución de todo logro hay un cómo, pero no un porqué. Este tránsito en la persona adulta se acopla a su vida anterior o se diferencia de su vida anterior en relación a las posibilidades actuales de poder dedicarse al estudio. Es un *topos* inestable y un *cronos* limitado. Para Giannini,

La palabra “rutina”, que expresa una idea cercana pero no coincidente con la de “cotidianidad”, proviene de “ruta”. De la ruta que vuelve a hacerse día a día; de un movimiento rotatorio que regresa siempre a su punto de origen. Pero, más que describir un espacio, la rutina señala el tiempo que vuelve a traer lo mismo: el tiempo solar (*rota anni*), las fases lunares, el tiempo recurrente de los instintos, de los hábitos, etc. (2006: 30).

Las personas adultas, al tener que estudiar -aspecto o condición presente en sus vidas como una novedad-, deconstruyen su rutina oficial. En consecuencia, esa salida de la norma también trastoca la inercia constante del retorno a lo mismo, por ello, la sorpresa de la educación adquiere más fuerza en la edad adulta, porque, precisamente, es una salida a la rutina mortificante de creer que el camino ya está trazado hasta la jubilación, si es que se llega a ella.

Hay estructuras firmes que tienen que aparecer en la vida, que no preceden a la vida normal, sino que se dan o están en la vida. Eso supone contextualizar históricamente la evolución de las personas. Los sujetos son plenos como centros de realidad, no siendo más verdad la que opera en la educación de personas adultas que la de un niño en la educación reglada. La estructura no precede a la vida sino que todo se crea al existir; la educación, por tanto se da en condiciones y territorios que crean educación.

2.4 ¿Qué es el método fenomenológico?

No se puede conocer la realidad directamente sino que lo que se busca es lo que nuestra propia conciencia sea capaz de captar de la realidad: sólo conocemos lo que nos aparece (fenómenos), por ello, hay que distinguir entre lo que pertenece a la conciencia (mente) y lo que proviene de los objetos.

El método a seguir es la *epojé*, que supone poner en suspenso todo lo que puede distraernos del conocimiento, para lo cual hay que hacer unas reducciones de la conciencia (lo que se denomina *epojé* filosófica): suspendemos, por tanto, las ideas preconcebidas (prejuicios) y las presuposiciones respecto de los fenómenos; incluso, debemos poner entre paréntesis las teorías filosóficas que hayamos aprendido. Esta sería la primera reducción.

La segunda reducción se llama *epojé* fenomenológica y consiste en poner en duda la idea de que los objetos tienen una existencia real e independiente de la conciencia: los consideramos también y única y exclusivamente fenómenos.

La tercera reducción sería la *epojé* eidética. Aquí se debe poner entre paréntesis todo lo que existe pero podría no haber existido, lo contingente y también lo accidental, es decir, lo que no define ni caracteriza a las cosas. Así, para los fenomenólogos, la filosofía parte de tres principios:

- I. La filosofía no consiste en leer a los filósofos, sino en conocer lo que podemos investigar, es decir, lo que se puede conocer de los fenómenos de las cosas (de manera individual).
- II. No se puede conocer la realidad. La filosofía debe ocuparse de comprender y definir la forma en la que trabaja la razón o la conciencia.
- III. La filosofía debe centrarse en lo esencial para el conocimiento y considerar únicamente lo que necesitamos para definir experiencias; hay que analizar los contenidos de la conciencia

La pregunta al respecto sería la siguiente ¿debería cambiar la conciencia del ser en el mundo? Según Husserl, la conciencia es intencional, habría que descifrar a partir de qué momento. Husserl piensa que las vivencias del cuerpo son exteriores y se asimilan sin

más (cogito, *cogitatum*). Sin embargo, Jan Patockã cree que la corporalidad es mediación en el aparecer del mundo y crea conciencia (fenomenología asubjetiva),

Una *epojé* radical muestra un aparecer de mundo que da fe de sí mismo desde sí mismo, que es además una totalidad previa para que todo aparecer se dé, que es previo al aparecer de este mismo mundo como “totalidad fáctica”, y que es condición previa para la comunicación intersubjetiva y la constitución de la misma mónada intersubjetiva (Iván Ortega, 2012: 161).

Quizás el problema más sustancial que se le atribuye a la fenomenología, al menos desde mi punto de vista, sea la idea de las esencias en las que parecen tener ese carácter de innatismo, estatismo y naturaleza. No estamos conformes con esta idea. Nuestra perspectiva es sartriana, es decir, reconocemos que la esencia ocurre después del existir y que el ser humano se va haciendo, ya que al nacer no es nada. Esta idea existencialista nos está hablando en realidad de la formación de identidades variables y dinámicas que nunca acaban de ser, por lo que esa supuesta esencia se construye en interacción con el resto de las personas.

Las estructuras de comprensión se dan en la vida, por tanto, el “saber eterno” sería una estructura ideal a la cual no se le añade nada nuevo siendo una estructura cerrada.

2.4.1 Cómo analizar la información

Para proceder al análisis de la información hemos tenido que desarrollar los siguientes pasos:

- *Recogida de anécdotas* sobre la educación, de manera oral, por medio de las entrevistas conversacionales.
- *Comprobación de que se constata la “fidelidad”*, es decir, por medio de las respuestas a las preguntas que han realizado de manera escrita, conseguimos dar credibilidad a la información recogida de forma oral. Así comprobamos que no hay ninguna incoherencia entre las dos formas de expresión.
- *Preguntas a partir del análisis de protocolo*. Esto sería una tercera fase dentro de lo que supone la recogida de información. Aquí desarrollamos una serie de preguntas muy directas y cortas, para poder ampliar o verificar alguna duda que quedó pendiente de las dos primeras fases.

- *Reformulación de la anécdota.* En esta fase ya entraríamos en el proceso de análisis de los resultados. Debemos quedarnos con lo importante de la anécdota que, a su vez, funciona como un lenguaje vivo al cuál tenemos que interpelar: preguntamos al propio contenido sobre qué nos quiere decir en realidad. De esta forma, la anécdota aparece ampliada y puede también verse como un ejercicio hermenéutico de análisis del texto.
- *Análisis temático macro-temático.* Se buscó la frase más completa y que más información procura sobre un determinado tema; también se realizó un análisis micro-temático buscando frases cortas que capturan la esencia del tema del que se habla.
- *Redacción de transformaciones lingüísticas.* Esto sería una ampliación de los párrafos más sensibles y significativos que hayamos seleccionado; dicha ampliación se realiza a partir de la puesta en diálogo entre la teoría y los discursos de las personas participantes en la investigación.
- *Cuestionamiento de los significados “aparentemente” esenciales.* Para ello debemos hacernos la pregunta: ¿es este un rasgo esencial de la experiencia adulta? Este apartado del análisis se denomina “método de variación imaginativa” y tiene cierto carácter divagador. Debemos preguntarnos si estos rasgos esenciales se dan en otros momentos y en otras personas y cómo es que se dan como parte esencial en los adultos. El desarrollo de la tesis se reduce a determinadas ideas que van apareciendo en las personas investigadas.
- *Reducción heurística (detección de presupuestos y prejuicios).* Hay que realizar descripciones libres de juicio de valor personal y reconocer -en los párrafos que hayamos escrito y elaborado a partir de la información que tengamos- en qué parte hemos cometido estos errores que hacen que seamos nosotros los que estamos hablando y no las personas entrevistadas.
- *Autoconciencia crítica.* Descubrir la naturaleza, tanto psicológica como ideológica, que esta explícita en el discurso de las personas. Este apartado implica mucha reflexión acerca de lo que tenemos delante de nosotros. Debemos argumentar desde determinadas lecturas que puedan dar una cierta

explicación sobre lo que acontece en la vida de estas personas y porqué se conforman o piensan así y no de otra forma.

- *Realización del texto fenomenológico.* Es la búsqueda de epifanía (en el sentido de una revelación o aparición de algo nuevo que una persona no es capaz de percibir en sí misma como ser humano socializado) en el lector, usando un lenguaje poético y la recogida de anécdotas sobre la educación de manera oral a partir de las entrevistas conversacionales que hemos realizado previamente.

2.5 El método fenomenológico-hermenéutico según Van Manen

En relación a las vivencias de las personas, Max Van Manen describe cuatro principales características de las historias de vida y su relación con el mundo: cuerpo vivido (corporalidad), experiencia del tiempo vivido (temporalidad), espacio vivido (espacialidad) y relaciones humanas vividas (interrelacionalidad).

Para la descripción de experiencias personales, partimos de la idea de que la experiencia de vida es significado, significativa y significativa. El objetivo de las preguntas es claro y trata de dar respuesta a los significados de ser alumnado en la infancia y la juventud además de atesorar el sentido que emerge en relación al tiempo y al espacio de las personas adultas.

La historia y las relaciones sociales han cambiado y las personas adultas se encuentran ante un nuevo escenario productivo que exige más formación para poder desempeñar un empleo; por ello tienen que volver a estudiar. El *leivmotiv* de la vida de estas personas se enmarca en sus experiencias previas, en haber trabajado antes de volver a estudiar, en sospechar que el camino no va a ser fácil, en tener miedo a intentarlo; pero su locus interno, por el contrario, siempre los anima a luchar por una vida mejor, en el plano personal, y en buscar un reconocimiento por parte de quienes les rodean.

Es por lo anteriormente dicho por lo que vindicamos la posibilidad de que la recogida de información pueda ser por todos los múltiples canales de diálogo que han creado las culturas humanas, desde la propia escritura pasando por la expresión corporal o artística hasta la lengua de signos o el habla.

Para introducirse en la fenomenología hermenéutica (en adelante, FH) de Van Manen hay que partir del hecho de que “el método de la fenomenología es que no hay método” (Van Manen, 2003: 48). En efecto, la FH “no es un método en el sentido de un conjunto de procedimientos de investigación que se pueden dominar de un modo relativamente rápido” (Ibíd.):

Sin embargo, aunque la fenomenología no cuenta con un ‘método’ específico convencional, sí que se desarrolla a través de un camino (*methodos*). (...) El investigador FH está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos así como por el sentido y la importancia que éstos tienen. En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente (Raquel Ayala, 2008: 411).

Según la propuesta de Van Manen, los métodos son tanto de naturaleza empírica como reflexiva. Sin lo empírico sería imposible recoger información de tinte descriptivo. En este apartado estarían, por citar alguna técnica, la descripción de experiencias personales, las experiencias de otros u obtención de descripciones en fuentes literarias, la entrevista conversacional y la observación de cerca. A diferencia de otras técnicas cualitativas, el foco de la recogida de información se pone en la naturaleza del fenómeno como experiencia puramente humana. Para Ayala, los métodos reflexivos serían los siguientes: “los análisis temáticos, la reflexión temática, la reflexión lingüística (estudio de etimología y expresiones lingüísticas cotidianas), y la reflexión mediante conversación” (Ayala, 2008: 412).

Para Van Manen, en el proceso de investigación actúan de manera transversal dos impulsos metodológicos: la *reductio* o reducción y la *vocatio* o dimensión vocativa. La reducción, ideada por Husserl, tiene que ver con la forma que adopta la reflexión para llegar a observar las estructuras esenciales de la experiencia:

Van Manen sugiere diferentes modalidades de reducción (...) susceptibles de ser aplicadas de forma simultánea y/o secuencial en la investigación. La reducción eidética, por ejemplo, se ejercita particularmente en la reflexión temática a la hora de determinar los temas que pertenecen esencialmente al fenómeno. Por su parte, la *vocatio* recoge el conjunto de estrategias de escritura que usa el investigador para revelar de forma convincente, mediante un texto fenomenológico la naturaleza y la importancia del fenómeno estudiado (Ayala, 2008: 412).

Todo parte para la FH del mundo de la vida. El mundo experimentado de un modo prereflexivo es el que tiene valor en la investigación; el mundo conceptualizado o

categorial y las reflexiones que hacemos sobre él pasan a un segundo plano. La memoria es la clave en este proceso. La actitud de la propia investigación es recordar y traer al presente lo ausente en la distancia (anámnesis). Es la única forma de recuperar lo ausente, ya sean lugares, situaciones, experiencias o personas. La memoria recuerda y rememora. Quien recuerda debe recordar a otras personas y por eso es participe de otras memorias:

Recordar es temporalizar situando la experiencia acaecida transformándola en un relato. ¿Cómo vincular esta acción que desde una perspectiva fenomenológica nos remite a una consideración individual, con una aproximación colectiva? Ricoeur afirma “Pero hay que decir en primer lugar que, la memoria individual toma posesión de enseñanza recibida de los otros”. Desde una perspectiva que valida la intersubjetividad como base esencialmente en el camino de la rememoración y del reconocimiento, esos dos fenómenos mnemónicos principales de nuestra tipología del recuerdo: En este contexto no se considera el testimonio en cuanto proferido por alguien en vistas a ser recogido por otro, sino como recibido por mí de otro en cuanto información del pasado (Graciela Rubio, 2007: s/p).

La memoria personal se torna memoria intersubjetiva determinada por la relación con los otros a los que se incorpora en la historia personal de manera reflexiva y constitutivamente; es por eso que analizar una realidad traída del pasado debe estar cargado de un componente ético y empático que garantice el pronunciamiento de estas acciones inenarrables desde una postura crítica. Este es el desafío disciplinar principal de cómo tratar los testimonios sin prejuicios desde un marco de justicia. El reconocimiento, la memoria y la historia se vuelven ámbitos de acción política.

La memoria individual y colectiva deja de ser vista con connotaciones relativistas, transitorias y parcializantes, lo que le asigna un carácter” subjetivo en sentido peyorativo, para pasar a ser como recuerdo una “memoria viva”, y tener un rol de agenciamiento para la toma de decisiones entre sujeto. Por su parte la operación historiográfica debe abrirse, a la memoria y cuestionar los principios de verdad sobre los que se ha asentado. Tal como lo proponía Benjamín quien apelando a la temporalidad como significatividad, sospechaba del Historicismo que, en su afán de encadenar hechos históricos desde una lógica causal, silenciaba procesos temporales de *otros* acabando finalmente por eclipsar toda posibilidad del *pensar rememorante* que se configura desde el presente (Rubio, 2007: s/p).

3 Primera parte. Los relatos de vida de las personas adultas como fenómeno en el centro de educación de personas adultas.

3.1 Relatos de vida de las personas participantes en la investigación

Blas, 54 años, natural de Oviedo.

Sus recuerdos en la educación primaria son difusos, se veía como un chico aplicado que sacaba las mejores notas de la clase cuando se encontraba en el colegio público de la Corredoria, del cual guarda un buen recuerdo, y emocionalmente lo describe como un periodo en su infancia en el cual era muy feliz.

Hay un suceso que dio un giro en su vida y fue el cambio de colegio de la Corredoria a Loyola en 5º curso de EGB. El problema surge cuando en clase se encuentra con un modelo de enseñanza tradicional y castrador. Recuerda que en este centro recibió su primera bofetada y su primer cero en una evaluación (problemas graves de adaptación). Aunque él no tuvo éxito, su hermano menor en cinco años sí lo tuvo, acabando los estudios superiores después de su paso por Loyola.

Más tarde, en su etapa en el instituto, cuenta que llegó a tripitir, incluso sin aprobar ninguna asignatura. Se describe como una persona miedosa que siempre tuvo “miedo a los líos”, de hecho, huía de todos los conflictos perdiendo de su derecho y permitiendo que se burlaran de él.

Al final, realizó estudios de Formación profesional en la fábrica de armas de Oviedo. Este periodo lo recuerda como un sistema de enseñanza militarizado. Dichos estudios le sirvieron para acceder, posteriormente, al mundo laboral y trabajar en la misma fábrica de armas.

Durante su vida laboral tuvo un altercado con un compañero de trabajo. A raíz de ese problema su vida cambia por completo: su compañero de trabajo le denuncia por agresión. Durante un periodo de meses está pendiente de varios juicios, hasta que el veredicto final, después de varios recursos, le declara culpable por un delito de agresión. A partir de este incidente tiene que cumplir una pena de cuatro años en el centro penitenciario de Villabona y pagar una multa a la persona agredida de cuatro millones de pesetas por daños y perjuicios.

Su recuerdo en la fábrica de armas es bastante negativo y recuerda a sus compañeros como personas malas. Dice que sus compañeros tiran del “pasado” constantemente para menospreciarle.

El 1 de marzo de 2007 ingresa en prisión por voluntad propia. Cuenta que el fin de semana anterior al ingreso se va con su novia a Bilbao para despedirse de ella, ya que ya tenía decidido entrar en la cárcel para cumplir condena. Antes de entrar en el centro penitenciario de Villabona, visitó a un psicólogo para saber qué hacer dentro de prisión. El psicólogo le recomendó que no se complicara la vida y que pasara por la prisión de manera inadvertida

Dos años más tarde de su ingreso en prisión, es trasladado al CIS (Centro de Inserción Social) lo que le permitió salir aunque tuviera que dormir por semana en el centro penitenciario y estar los fines de semana a tiempo completo. Recuerda que ese periodo de semilibertad andaba con una pulsera en la pierna y cada vez que se movía a algún lugar debía avisar. Estando en el CIS se separa de su pareja.

Recuerda su estancia en la cárcel en un estado de alerta constante y describe su adaptación como milimétrica, muy calculada. Cualquier cuestión era analizada de manera obsesiva para no incurrir en algún error; parecía que todo ocurría en cámara lenta.

Empieza a mostrar interés por los estudios dentro del CIS, donde conoce a dos profesores, uno de los cuales sería una persona muy importante en su andadura formativa. Acaba estudiando una carrera universitaria y teniendo una vida social bastante activa con sus compañeros y compañeras de estudios.

En su más profunda soledad comenta que siempre intentó labrarse un camino propio, respetando siempre a los demás, pero cuando echa la vista atrás ve a la sociedad como un enemigo que siempre le fue poniendo obstáculos. Por otra parte, también extrae de sus experiencias aprendizajes positivos acerca de su paso por prisión diciendo, “el recuerdo de la cárcel me ayuda a minimizar cualquier problema que se me presenta en la actualidad”.

Tiene la opinión de que la cárcel no sirve para resocializar a nadie, sino que, por el contrario, genera una atmósfera desvinculada de la vida en la calle en la que la única lucha es por el poder y la supervivencia. Reconoce también que la privación de libertad es uno de los peores castigos que se le puede hacer a un ser humano.

En el año 2017 trabajaba de celador.

Alicia, 49 años, natural de Venezuela.

Alicia recuerda de su infancia la competitividad en los estudios con su prima de la misma edad. Este hecho ocurre por un comentario en el que su madre dice que ella es muy inteligente, delante de su prima, respaldado por la opinión de una profesora que les daba clases particulares a sus hermanos. Ella era la menor de los hermanos y al tener ellos clases particulares en el domicilio, Alicia se quedaba con ellos e iba aprendiendo las lecciones que estudiaban. Piensa que aquella motivación o empujón que le dio esa profesora que fue muy importante para su vida diciendo “que lista es y qué buena es”.

Más tarde, en Venezuela, estudia Bachiller hasta los 17 años y se casa con su marido que es español. Después de un tiempo vuelve a tener ganas de estudiar.. Se matricula en la Universidad Abierta de Venezuela, que es una Universidad a distancia, en la carrera de Ingeniería de sistemas. Su marido era y es mecánico industrial, trabajaba en una cadena nacional de electrodomésticos con personas gallegas, esto le hace tener que moverse por el país y examinarse en tres ciudades distintas. El último año de carrera no lo realiza ya que se da a luz a su tercera hija y empieza a desanimarse con los estudios.

Llega a España en el año 1996. En el año 1999 realiza un curso en la fundación mujeres sobre administración de redes. En el año 2008 cursa una formación sobre gerontología, que le permitió estar empleada en una residencia de personas ancianas en Pola de Siero y trabajar a domicilio cuando precisaban de sus servicios.

En relación al centro de adultos, va a las clases de historia y de comentario de texto con Rodrigo, dando un giro en relación a su gusto por estudios más técnicos y se plantea estudiar historia. Además en el centro de adultos también se daban clases de geografía lo que facilito que optara por realizar la prueba de acceso a la Universidad por esa rama del conocimiento. Accede en 2008 a los estudios de Historia en la facultad del campus del Milán. De cara a su futuro piensa estudiar enfermería.

Se ve una mujer tímida, muy cordial en el trato; realiza alguna crítica a la Universidad de Oviedo referente a un máster que no es capaz de realizar, crítica también la facilidad con la que la gente joven aprueba y la falta de exigencia por parte de la universidad.

Es una madre muy pendiente de sus hijas; también habla mucho en su marido. Uno de los temas más relevantes en su vida es no haber podido acabar los estudios

universitarios en Venezuela por haber sido madre; sin embargo, su prima sí lo hizo y fue madre más tarde, haciendo que este suceso esté muy presente en su vida. Esta espina clavada, que viene de esa competitividad de la infancia, le da motivación para seguir: “si tú puedes yo también tengo que poder”.

Fátima, natural de Langreo.

Vive en Pola de Laviana hasta los nueve años. Recuerda que en esa época su madre no trabajaba y su padre lo hacía por temporadas. De esta etapa, tiene buenos recuerdos en general y en particular de una profesora de su colegio. Para ir al colegio tenía que desplazarse andando ya que vivía en un pueblo de los alrededores. La relación con las chicas era mejor que con los chicos que no la aceptaban por ser gitana. Recuerda que la profesora hacía intercambio de libros entre el propio alumnado y que un día un compañero no quiso hacer con ella el trueque porque la acusaba de tener virus y mocos en su libro y que no quería que le destrozara el suyo.

Después de los nueve años, ella y su familia se mudan a Pola de Siero con otros familiares. Describe que en el colegio de Pola de Siero sufrió más racismo por ser nueva. Reconoce que nunca se dejó avasallar por nadie y relata un hecho que le ocurrió en el patio de la escuela y que fue significativo para que la respetaran *a posteriori*: mantuvo una pelea con un chico que estaba todo el día mofándose de su forma de hablar y no paraba de imitarla, en la que él salió derrotado y tuvo que sufrir las burlas de sus compañeros.

Al preguntarle acerca del trabajo me contesta que ha tenido un contrato. Hizo prácticas en ludotecas y fue directora de algunos talleres de ocio y tiempo libre en “Mistós” (que significa “bueno” en Kaló), donde, en la actualidad, es voluntaria. El presidente de “Mistós” le empezó a pagar por los talleres que impartía en escuelas e institutos sobre educación intercultural que trataban sobre la historia del pueblo gitano. Comenta que sólo hay dos chicas “payas” de voluntarias. Hace seis años que participa en la asociación y, el próximo curso, le gustaría hacer un ciclo de educación infantil, integración social o animación sociocultural. Recuerda que siempre hizo estudios superiores. Fue al instituto entre los quince y los diecisiete años, con grandes dificultades en el estudio. Consigue el título de secundaria con diecinueve años realizando el curso en UNGA (Asociación Gitana de Asturias).

De los diecinueve a los veinticuatro años no tiene una dedicación concreta, salvo apoyar a su madre en su trabajo de limpiadora. Tiene un hermano más pequeño y su padre lleva seis años desempleado, con dificultades para encontrar trabajo por el hecho de ser gitano. Fátima es una persona muy creyente que se encontró a sí misma tras encontrar su fe.

Juan, 30 años, natural de Cantabria.

Tiene una hermana mayor y un hermano más pequeño. De pequeño tuvo muchos problemas porque padecía mutismo selectivo tuvo que frecuentar muchos psicólogos para intentar que hablara. Critica las mentalidades de la época respecto al trato recibido, tanto por sus compañeros, como por el profesorado y las personas adultas. Sufre abusos de sus compañeros en la guardería, además de un problema de retraso en su crecimiento.

Con tres años, su madre contrae cáncer de pecho, estando varios años enferma. Este hecho hace que se acostumbre a la vida de los hospitales a la par que le genera una gran animadversión. Tras doce años de enfermedad, su madre fallece. Al igual que su padre, él y su hermano se quedan huérfanos de madre a muy temprana edad. Esta pérdida tan importante le condiciona el desarrollo de su vida. Ese año, cursa 3º de E.S.O y repite. La casa en la que vivían, pertenecía a su abuelo y abuela materna que, tras morir su madre, les desahucian de la casa. También les quitan la peluquería en la que trabajaba su madre por medio de una demanda.

No fue un buen estudiante. A los dieciocho años entra en un programa de cualificación profesional de garantía social en Cantabria por dos años. Aprobaron él y otro compañero. Comenta que en las clases se apreciaba el bajo nivel del alumnado asistente donde él destacaba frente al resto. No fue un entorno favorable ni positivo; los contenidos eran de quinto de primaria y el alumnado procedía de zonas rurales muy humildes.

A los veintidós años realiza un ciclo de grado medio de electricidad. En el año 2017, después de varios trabajos, decide probar suerte estudiando en el centro de personas adultas.

Beatriz, natural de Siero.

Su madre era ama de casa y su padre técnico lácteo. Su madre era muy protectora. Ve que la relación que ella tiene con sus hijas es de mayor confianza y profunda.

En su infancia estudió en un colegio de monjas solo con niñas. No recuerda absolutamente nada de esta etapa. Preguntando sobre esa sensación a antiguas compañeras e incluso a su hermana les pasa lo mismo que a ella. Recuerda que nunca se sintió integrada en el aula. En esa escuela impartían asignaturas como costura y las extraescolares eran ballet y patinaje. No se sentía bien en el colegio; las profesoras eran muy mayores y no recuerda ninguna actividad lúdica en la que lo pasara bien. En 5° de E.G.B estudia en el colegio público de la Corredoria y después, 6° y 7° de E.G.B, en el colegio de los Campones, en el Berrón. El último curso suspende. De esta escuela tiene un buen recuerdo. Con quince años cursa el Bachillerato General pero acaba por dejarlo porque, según comenta, “a lo mejor tienes gana de trabajar y eres tú la que quieres dejarlo”. Después de este periodo, cursa un ciclo de estética, trabaja en una peluquería y vuelve a matricularse en el Bachillerato general aunque no consigue finalizar. Recuerda que su padre le insistía mucho en que aprendiera algún oficio o estudiara aunque le costara mucho sacrificio (su padre estudió ingeniero agrónomo). Su vida formativa transcurre por cursos relacionados con el trabajo que desempeña y cursos que a ella le interesaban.

Piensa que, quizás, en su juventud no sintió ni las ganas ni la necesidad de estudiar. A los veinticuatro años empieza a interesarse por los estudios tras el nacimiento de su hija. Al estudiar con ella, siente inquietud y, siendo madre soltera, se implica mucho con la educación de su hija.

Vuelve al centro de educación de personas adultas con el único fin de aprender sin ningún otro objetivo. Disfruta yendo a las clases y adquiriendo nuevos conocimientos. Esto es algo que llama mucho la atención de muchos de sus compañeros y compañeras. Su madre está muy contenta porque haya retomado los estudios. Su pensamiento es que estudiar ofrece la posibilidad de una mejora social; en cambio, su padre, que siempre fue un buen estudiante, cree que hay que estudiar para tener conocimientos.

Sobre su vida laboral, tras el periodo de dudas entre trabajar o retomar los estudios, su hermano y ella abren un bar que tendría por un año. Allí conoce al padre de su hija. Después tiene una empresa de paquetería y reparto de prensa por dos años. Luego tiene a su hija, trabaja en el comercio, nuevamente en hostelería, y en una panadería donde

sufre *moving* para intentar que se vaya. Acaba por denunciar a la empresa y ganar el juicio. Desde la crisis de 2008 trabaja menos, aunque para ella es positivo porque tiene más tiempo para poder hacer otras cosas que le gustan.

Se define como una persona que no suele tener problemas con nadie, y reconoce que su familia que es muy grande y estable, se llevan muy bien y no siente la necesidad de tener otras relaciones extrafamiliares.

Sara, 44 años, natural de Siero.

Tiene buenos recuerdos de su familia, sobre todo en relación a su padre, el cual la siempre la apoyaba. Le describe como una persona muy inteligente que, aunque no hubiera estudiado, siempre fue autodidacta.

Declara que siempre arrastro problemas académicos, además de las dificultades de aprendizaje, también reconoce que la escuela le aburría bastante, que no era capaz de atender en las clases, se desconcentraba mucho y también tenía dificultades de memorización, lo que repercutía en sus notas. Tenía miedo y timidez a la hora de participar en clase. Comenta que siempre iba “un poco por detrás” en lo que se refiere a las notas, pero a nivel deportivo siempre fue buena. Practicó patinaje de los cinco a los doce años; karate de los doce a los veintidós años. Fue campeona de Asturias de patinaje de velocidad y campeona de España de karate. Describe que en la escuela había mucha violencia y un ambiente muy hostil. Sus compañeros sentían muchos celos de ella porque el profesorado le prestaba apoyo por ser buena deportista. También se le daba muy bien la pintura y el bricolaje. Recuerda que en esa época aún existían talleres de prácticas diferenciados para hombres y mujeres y que la costura no le gustaba nada, sin embargo, el bricolaje le encantaba ya que se había criado en ambientes muy masculinizados, donde había aprendido de sus hermanos y de su padre.

En lo académico reconoce que no tenía nivel al terminar la E.G.B para entrar en el instituto. En su época aparecen los estudios del bachillerato general. Eran dos años de continuidad de la escuela y un segundo ciclo preuniversitario, al cual la mayoría de las personas no accedía por el escaso nivel académico. Estudia este periodo en Noreña. Realiza un grado medio de auxiliar de enfermería con treinta y cinco años con gente de diferentes estudios (derecho, económicas,...). Intenta cursar el grado superior, pero con el plan de estudios nuevo no le convalidan ninguna asignatura.

En el ámbito laboral, trabajo mucho tiempo de camarera en una cafetería, trabajaba por las mañanas lo cual generaba envidia entre los compañeros ya que estaban a turnos. Tuvo muchos problemas por falta de compañerismo y también por estar en un entorno muy machista, con gente poco centrada en su trabajo.

Llegó al centro de adultos para estudiar enfermería ya que siempre tuvo el deseo de poder estudiar en la universidad. Reprobó dos veces el examen de acceso. Su dificultad está en la asignatura de química.

En la actualidad trabaja en el hospital de auxiliar de enfermería es por eso que quiere realizar los estudios de grado para intentar promocionar dentro del hospital.

Silvia, natural de Langreo.

Describe su familia como un tanto tradicional, padre que trabaja y madre ama de casa. Tiene un hermano mayor.

En su infancia estudia un año y medio en su pueblo y luego pasa a la escuela en Langreo. Acaba los estudios de E.G.B y pasa al instituto, donde repite segundo y tercero de bachiller y decide abandonar los estudios. Recuerda la escuela como un lugar agotador en el que pasaba muchas horas, por tener jornada lectiva y tener que usar transporte escolar.

Después de dos años sin estudiar, cursa 3º de bachiller y COU en el nocturno, y se COU se presenta a la selectividad par entrar en la universidad. Suspende y nunca más lo intenta. Siempre se arrepiente de ello. No se considera mala estudiante pero reconoce que no se esforzó lo suficiente.

Conoce a su novio en el bachiller nocturno. Más tarde, él entra a trabajar en una empresa en la que se prejubila. Tienen un hijo y una hija y ya se olvida de los estudios. Trabaja como ama de casa y lleva toda una vida cuidando a las personas mayores de su familia.

En el año 2017 había acudido al centro de personas adultas para aprender inglés e historia, ya que su hijo y su hija ya estaban estudiando en la universidad y podía disponer de más tiempo libre para ella.

Manuel, 36 años, natural de Langreo.

Tiene un hermano mayor. Su padre era maestro de taller y su madre es ama de casa. En la infancia, estudia en un colegio público, donde no recuerda haber tenido ninguna dificultad. Sin embargo, al llegar al instituto se complica la situación y en segundo de bachiller deja de estudiar. No estaba motivado, ni le atraían los estudios.

Nada más dejar de estudiar accede a cursos de la fundación de la construcción y durante un tiempo está formándose. Allí conoce a una persona que le ofrece un trabajo y poco a poco va promocionado dentro de varias empresas hasta llegar a encargado.

En la última empresa en la que estuvo, tras la crisis económica, empieza a tener menos trabajo y más tiempo. Los dueños de la empresa le apoyan para que intente estudiar y es cuando se inscribe en el centro de personas adultas. Retoma los estudios porque cree que tiene muchas faltas de ortografía y que debe formarse más. Otro motivo, es que su pareja viene de una familia de abogados y cree que tener formación es fundamental.

En el año 2017 estaba estudiando en la universidad después de haber aprobado la prueba de acceso.

Carmen, natural de Sariego.

De su infancia recuerda que fue dura porque sus padres eran agricultores y ganaderos y siempre tuvo que echar una mano en casa. De la escuela recuerda que no era una buena alumna y que se pasaba muchos veranos estudiando para recuperar las asignaturas en septiembre y no tener que repetir.

Se le daban mal las matemáticas, lo que hace que tenga que repetir 6º de E.G.B. Más tarde, se matricula en formación profesional y acaba estudiando dos ciclos formativos, por uno de ellos es seleccionada para trabajar en un supermercado pero no supera el periodo de prueba. Acaba trabajando de limpiadora y preparando las oposiciones para los centros ERA (Establecimientos Residenciales para Ancianos), donde consigue la plaza.

Reconoce que el trato en la educación de personas adultas es completamente distinto al de las escuelas y se siente a gusto en las clases. Asiste a ellas para aprender, sin tener un objetivo más allá que el aprendizaje de contenidos.

Pablo, natural de Tapia de Casariego.

Pablo nace en Tapia de Casariego, pero cuando tiene un año sus padres se mudan a Noreña. En Noreña recuerda la infancia como una época muy buena en la que tenía muchas amistades. No era mal estudiante pero a raíz de un incidente en el trabajo de su padre, donde le muerde en la cabeza un perro, su situación cambia. Tarda meses en recuperarse, queda en estado de shock, teniendo que acudir al psicólogo. Cuando se reincorpora al colegio, sigue sufriendo las secuelas, tanto a nivel académico como personal y relacional. Desde ese momento empieza a sacar malas notas. En la infancia, su familia vive varias muertes; entre ellas, la más trágica es la de un primo joven por el que siente gran admiración y que le deja una gran huella.

A los doce años se incorpora a 1º de E.S.O en Pola de Siero. Los primeros días, y a raíz de un broma de mal gusto de un compañero, sufre burlas y risas. También vive la separación de su padre y su madre. Su padre lo vive con mucha tristeza y sufrimiento. Por un lado, el engaño y abandono de su madre; por otro, la separación de sus hijos a los que ve menos tiempo. No recuerda una buena relación con la nueva pareja de su madre, al que guarda bastante rencor.

Intenta estudiar el Bachiller artístico pero no titula, es cuando prueba suerte en diversos trabajos, pero con la crisis económica le deja sin trabajo después de estar varios años en una empresa. En ese momento es cuando se plantea volver a estudiar.

Su mejor amigo y su novia fueron los referentes motivacionales para que volviera a estudiar. En el año 2017, tras superar la prueba de acceso a la universidad para mayores de veinticinco años, estaba realizando estudios universitarios.

3.2 Familia

La familia es el centro privilegiado donde fluye el proceso laboral doméstico, el núcleo productivo donde opera la obrera del hogar, que como tal representa el terreno neurálgico del proceso de reproducción (Leopoldina Fortunati, 2019: 209).

Las familias nucleares son una construcción histórica que aparece con la llegada de la revolución industrial, fenómeno que se acrecienta con las dictaduras del siglo XX en las que vuelve haber otro intento de relegar a las mujeres al espacio doméstico condenadas

a reproducirse por el bien común siendo, por tanto, cosificadas por su biología como destino ya que pierden todo poder de decisión.

En los tiempos más difíciles o en culturas más empobrecidas a nivel económico, los hijos se ven como un capital que poner en uso prematuramente para que lleven dinero a casa además de ayudar en el ámbito familiar en todo lo que haga falta. Con la llegada de la posmodernidad, la clase media -en la que muchas veces trabajan ambos progenitores- y el negocio en el que se ha convertido la infancia, dificulta las familias numerosas; los hijos e hijas, como diría Marvin Harris, se tienen porque se necesita cariño además de por la obsesión biologicista de dejar herencia genética en el mundo. Esta cuestión interpela a la mayoría de grupos culturales y pueblos, algunos por necesidad de dejar un legado para perpetuar sus saberes y conocimientos y otros por simple deseo:

El gran salto que el capital induce en la división sexual del trabajo significa, ante todo, un gran salto en la división del hombre y la mujer. El hombre, por un lado, está sujeto a la relación de trabajo asalariado, a la relación capitalista por excelencia y, por otro, es situado formalmente como el patrón de la mujer. La mujer, por un lado, a nivel formal no tiene ninguna relación con el capital y, por otro, tiene una relación de servicio hacia el hombre. Dada esta situación, no solo el poder social del hombre es increíblemente más alto que el de la mujer, sino que también ambos tienen intereses antagónicos en esa relación.

Esta división entre el hombre y la mujer se refleja, obviamente, en una estratificación de poder y de jerarquía dentro del proletariado. Nunca antes el hombre ha estado separado de la mujer por un surco tan profundo como en el capitalismo. Pero al mismo tiempo, nunca antes las posibilidades de destrucción de esta relación de poder han sido tan amplias como en este nuevo modo de producción (Fortunati, 2019: 66).

La mayoría de las personas entrevistadas son hijas e hijos de las décadas de los sesenta, setenta y ochenta. Hay que recordar que España estaba inmersa en una dictadura y pasó por una transición que acaba en la monarquía parlamentaria (mal llamada democracia); las clases populares tenían poco acceso a los estudios superiores, no era “la norma”. También las familias estaban influenciadas por la religión católica y por la dictadura que marcaba, social y culturalmente, los roles de género desde una perspectiva hiperpatriarcal de dominio y poder. La heteronormatividad es una constante y el *pater familias* es epicentro de todo cuanto acontece en las familias: él decide todo. Subordinados a su autoridad, permanecen los demás miembros de la familia. Actúa como representante del dios todopoderoso en la tierra y como análogo a un dictador que ejerce poder y toma decisiones en el Estado. Los padres de esa época trabajaban casi

todos, llevando el dinero al hogar, donde había un infravaloración del trabajo doméstico que se asumía el mismo como responsabilidad y obligación de la mujer.

Un alumno del centro de adultos describe muy bien esa situación a la que se tuvo que enfrentar:

Los recuerdos un poco de mi infancia no los tengo buenos en general, no los tengo buenos porque yo siempre tuve muchos problemas con mi padre en particular (...) Mi padre me pego desde que yo tengo uso de razón (...) Era la típica familia franquista, familia numerosa, con el padre con ideas totalmente franquistas y que él hacía lo que quería a cualquier precio y..., pues mi madre se movía y si se movía había problemas y..., y a los hijos dando hostias nada más que tal, caro, ¿qué pasa? Que yo era el primogénito y el primero que llega pues normalmente lleva todos los palos (Blas, 2017).

Por eso el ambiente familiar es tan importante a lo largo de una vida. Cuando los vínculos más cercanos te hacen daño, el sufrimiento es máximo si cabe porque la mistificación de la propia familia como espacio de cariño y acogimiento a la vez que de protección se desmorona y se torna en lo contrario, en un espacio del que no te puedes ir y se te está oprimiendo. El intento de evitar esas situaciones genera un estrés en los menores que no es nada favorable para un crecimiento integral ventajoso y sustancial. El “sujeto padre” de aquella época no tenía límites. Así, la figura de los padres siempre encuentra un metarrelato que da explicación a sus motivaciones y decisiones. Este modelo de padre cercano a un Odiseo moderno está presente en la cita de una alumna del CEPA:

Mi padre, mis padres como les tocaron vivir otra época, por circunstancias, ellos estudiar ya sabes, antes salían de la escuela con doce años, poca gente estudiaba y mi padre, es que mi padre además cuando yo nací, ya no tenía padre, no, lo mataron después de la guerra a mi abuelo y entonces mi abuela se vio con cinco hijos y se tuvieron que poner a trabajar todos ya desde críos. Mi padre siempre trabajó y trabajó mucho; lo que pasa que era un hombre que leía mucho y se preocupaba por las cosas de saber de conocer, entonces no era un hombre, no era tonto, que bueno ya sabes que hay gente que aquella época la gente tampoco tuvo posibilidades de estudiar, pero bueno luego siempre dentro había gente inteligente y había gente más torpe, por lo menos leían y en ese sentido mi padre, era un hombre, era un hombre inteligente, no era tonto, que supo muy bien como adaptarse a los tiempos y como iban a venir las cosas. Sabía desenvolverse muy bien (Sara, 2017).

El padre se erige como la figura singular que conecta a la familia con el ámbito público, por lo que los hijos e hijas siempre le tienen como referente. Es él el elegido para el éxito, el único Ulises posible. Siempre tiene más peso en los relatos que las

madres, quizás porque parece que llegamos a ser por el esfuerzo laboral de los padres, cuando en realidad, como dice Umberto Maturana, en los años ochenta las familias de los estratos populares eran matrifocales. Por lo tanto, la educación y la crianza de los hijos e hijas correspondieron a las madres en su mayoría. Beatriz comenta lo siguiente al respecto:

Mi padre hizo, yo no sé, yo creo que podría calificarse como grado superior, me imagino, porque mi padre había estudiado en Luces lo de ingeniero agrónomo y luego estuvo en Madrid haciendo lo de técnico lácteo. Sí, sí. Mi padre lo que hizo siempre fue muy buen estudiante y toda la gente que lo conocía, destacaba eso en el que era una persona que sí, que era inteligente y que estudiaba muy bien; y sin embargo, nosotros no lo éramos. Por ejemplo, él te lo machacaba y machacaba mucho pero tampoco mi padre no era ni autoritario, ni era severo ni nada de eso, él te decía: “tienes que estudiar”, intentaba razonar por qué tenías que estudiar pero bueno (Beatriz, 2017).

Aunque, claro está, no siempre la mirada es positiva. Ya vimos anteriormente cómo las niñas o mujeres por lo general tienen una mirada más romántica sobre sus padres. Quizás, alguna teoría freudiana como el síndrome de Electra podría explicar esta situación ya que las relaciones entre hijos y madres no son romantizadas y son menos nombradas, incluso a veces se les critica más que a los padres por determinadas decisiones.

Juan, un alumno del centro de personas adultas tuvo problemas con su padre, derivados del trabajo, cuando ya era mayor de edad. Para Manuel, la figura de su padre es deudora de su época y de sus circunstancias y no lo juzga, sino que describe cómo fue su relación, teniendo siempre en cuenta sus experiencias y su historia.

Mi padre se queda sin padre muy joven, a los diez u once años, estas cosas que supongo que en todas las familias pasó algo similar. Y se tiene que poner a trabajar. Entonces tampoco no insistieron, desde mi punto de vista. No les achaco ninguna culpa, ¿eh? Al contrario, creo que eso fue culpa mía, el dejar de estudiar. Pero tampoco insisten, porque no lo ven necesario. Él, desde su punto de vista, empezó a trabajar con trece años, le ha ido pues bastante bien en la vida. Nunca ha tenido problemas de trabajo, al contrario, siempre ha tenido mucho trabajo y tal, entonces, bueno, el estudiar no lo ve como una manera de conseguir las cosas. Sí que cuando después he vuelto a estudiar, ellos lo han aplaudido, pero tampoco es una cosa fundamental para ellos (Manuel, 2017).

La influencia de las familias es fundamental en los primeros años de vida y, *a posteriori*, siempre estará presente. Es una institución que no permite fácilmente la

huida. Otro ejemplo de esta toma de decisiones por parte de las personas adultas sobre sus hijas e hijos es la siguiente:

La escuela me resultaba muy difícil porque ya creo que te comente que tuve problemas para aprender y que mi padre me hizo repetir curso primero, porque no sabía, leer bien, ni escribir ni sumar, que los profesores no querían que repitiera, pero mi padre dijo que sí que tenía que repetir porque para ir avanzando cursos así que no (Sara, 2017).

En muchos estudios -tanto cuantitativos como cualitativos- sobre el “fracaso escolar”, se recoge el repetir curso como una de las causas que poco a poco van minando al alumnado. Esta idea será más adelante desarrollada desde la perspectiva del “síndrome de Sísifo” como eterno repetidor. Las personas adultas toman decisiones sobre sus hijos y/o hijas que tienen consecuencias directas. A día de hoy podemos decir que Sara se siente en parte como una alumna a quien le cuesta mucho trabajo memorizar y estudiar bien, lo que ha propiciado baja confianza en su esfuerzo personal y un bajo “autoconcepto intelectual”. Cuando habla de lo que significó para ella tener que enfrentarse de nuevo a un examen al realizar la prueba de acceso a la universidad para personas adultas nos cuenta:

Me costó trabajo, me tuve que dedicarle tiempo. A mí me cuesta trabajo retener, estudiar mientras te concentras y uno y otro me llevó tiempo, es que ibas a clase a las tres de la tarde y acabamos a las ocho y pico de la noche, entonces yo necesito mucho tiempo para estudiar. Yo reconocía que al final ves que no es un nivel tan grande pero era muchísimo temario para poco tiempo y estábamos todas las semanas con exámenes, para ir quitando temario (Sara, 2017).

Superar estas situaciones en la vida se torna difícil porque las personas se construyen como diferentes y el estigma de baja inteligencia, al compararse con sus iguales, está permanentemente presente, más si cabe, cuando tienes que jugar en un “campo” en el que la inteligencia es lo único que está en juego.

Resulta relevante que en la mayoría de los casos nos hayan educado en la familia nuestras madres, pero que sin embargo idolatremos a nuestros padres. Esto puede ser debido a la constitución patriarcal de todos los estratos sociales y de todas las instituciones. Además, las madres en los años ochenta no disponían de un peso público que, por aquel entonces, estaba en manos de los hombres y en especial de los padres de familia. Lo público tenía –y tiene- un mayor reconocimiento a nivel social, tanto en las tareas educativas familiares como en otras acciones más representativas de los padres,

como podría ser enseñar a montar en bicicleta. El espacio privado siempre está infravalorado y se ve como rutinario, necesario y obligatorio para las madres. También, es cierto que al naturalizar las labores domésticas como propias de las mujeres, parece que la crianza y lo doméstico no tienen mérito alguno por ser algo que se piensa como propio de las mujeres en términos de deber. Los grandes aprendizajes parece que han sido enseñados por los padres, previa infravaloración de lo que nos ofrecen y enseñan las madres.

Para las teóricas feministas marxistas, la familia no es un lugar natural sino que es un artificio en el que se refuerzan los roles de género y el poder jerárquico, además de condicionar y de obligar a quienes no tienen poder de decisión. Es un lugar interrelacional en el que las personas que dominan deciden sobre las vidas de los “otros” dominados:

Es de conocimiento general que las relaciones familiares son alienadas y alienantes; que el «amor» que sentimos por nuestro padre, nuestra madre, nuestros hijos y hermanos solo pueda expresarse —esta es la condena del capital— a través del trabajo doméstico, un trabajo que produce mercancías; que aunque sabemos, por ejemplo, que nuestro hijo tiene deseos ilimitados, necesita jugar, no quiere ir a la escuela, limitamos drásticamente sus deseos, lo disciplinamos y lo enviamos a la escuela, lo obligamos, en pocas palabras, a convertirse en mercancía; que nuestro «amor» por él no puede defenderlo de los tentáculos del capital. Todos somos conscientes de que la familia aunque es aparentemente un lugar de amor, en realidad es un lugar de trabajo, un lugar donde se suministra una enorme masa de trabajo; que es un lugar de alienación total, de mercantilización; que pasamos décadas de vida en común pero seguimos siendo extraños, desconocidos, incapaces de comunicarnos, de hablar, de ser verdaderamente solidarios (Fortunati, 2019: 211).

Ante las decisiones perjudiciales, aparecen otras que son beneficiosas y que de alguna manera sin llegar a compensar todas las problemáticas, sí hacen de freno de una condición que muchas veces pensamos que es culpa nuestra. La culpa cristiana y el pecado son dos conceptos muy relevantes dentro del proceso de individualización social, ligadas al neoliberalismo y al nuevo narciso-hedonista en que se ha convertido el sujeto humano. Es cierto que no siempre se vive en el drama pero la ontología del éxito hace que todas las cuestiones más humanas se vivan con estrés que resulta altamente perjudicial. La sociedad basada en objetivos perjudica las realizaciones personales y entorpece un aprendizaje sano y equilibrado. Así es que parte del alumnado encontró su heterotopía en la infancia, en otros lugares no institucionales y les sirvieron de refugio

de cuanto de negativo les había traído la vida hasta el momento. Este “campo” en el que han encontrado otro significado distinto del de la escuela ha sido la práctica deportiva:

Digamos que era el refugio, mi compensación, a ver, la verdad que no sé como lo explicar digamos que de alguna manera tienes cierta frustración porque ves que no se te da bien que no vas bien, y tienes compañeros, que lo típico, -va está suspendió cuatro- porque somos así, entonces tú te das cuenta que no eres quien y tampoco te sientes bien, entonces yo en lo que era buena y destacaba era en deporte que siempre me inculcaron ya desde pequeña, entonces digamos que era un poco de mi salvación, en el sentido de que en eso era buena, se me daba bien (Sara, 2017).

El deporte desde la teoría de las inteligencias múltiples (Howard Gardner, 2011) sirve de canalizador de otras frustraciones y permite encontrarse con otras inteligencias que son tan válidas para la vida como cualquier otra. Sara, al igual que Blas, encontró esa vía de escape en la práctica en el deporte. Ella en las artes marciales, en concreto karate, previo paso por el patinaje en pista; él, en el fútbol del que no pudo llegar a disfrutar plenamente por la omnipresencia de su padre. Así nos comenta cómo las tardes de los partidos eran insoportables, ya que estaba bajo constante presión por parte de su padre.

Tenía muchos problemas con mi padre, iba pero ya armaba la de dios a voces y...me sacaba de allí y me pegaba o insultaba a los entrenadores delante de todos, era tremendo, bueno. Aquello era tremendo me pegaba a lo mejor allí; me mandaba marchar fuera si jugaba mal, yo que sé. Sí, sí por jugar mal por, por todo, claro yo iba acojonado porque nada más que lo veía allí pues caro, no sales, sales muy coaccionado, sales acojonado, yo toda la vida le tuve miedo, pues estaba el otro allí en la grada –marcha de ahí-bueno era... tremendo tío, era tremendo un día se metió allí casi, luego al salir me pegaba en casa, bueno, nada era tremendo, hasta que no me libre de él, un poco ya con años ya empecé yo a independizarme un poco de él (Blas, 2017).

La impronta psicológica que nos acompaña en nuestras vidas es una marca muy difícil de superar. Los acontecimientos negativos de una vida van mermando a los y las menores que se ven desplazados a otros márgenes de la vida, en los que muchas veces han tenido éxito, como es el caso del deporte, aunque a veces otros condicionantes como la raza, la clase, el género o la discapacidad no permitan siquiera tener un “otro” lugar de disidencia. Es decir, las heterotopías para los niños y niñas pueden ser también esos lugares en los que la presencia de las personas adultas desaparece; la calle, a veces, era ese espacio sin vigilancia. Otros lugares de educación no formal son las clases extraescolares, ya sean lúdico-deportivos, o lúdico –artísticos o de repaso de asignaturas que se imparten en la escuela.

Para otra persona adulta que hemos entrevistado, también ha sido importante la práctica deportiva, llegando a compartir tiempo con su hermano mientras practicaban ciclismo en su juventud. Las disciplinas artísticas occidentales, como la música, sirven también de canalizadoras del malestar en que una persona se encuentra en un determinado momento. Este es el caso de Juan, que tras un periodo difícil en su vida derivado de un “mutismo selectivo” en la infancia, aprovechaba las clases de piano como medio de disfrute y forma de comunicación con el mundo.

Yo estudiaba ruso decía un amigo mío, salía de las clases de piano con un libretto de partituras de un compositor ruso Razminov que hace composiciones de estudio y el amigo me decía porque no habla y está estudiando ruso y eso me perjudico mucho, tenía diez u once años. Vaya no se que empezó a hablarlo (mofa) y me perjudico,” la ignorancia a veces”. En vez de preguntármelo vio a un compositor ruso y ya está estudiando ruso (Juan, 2017).

Estos momentos fuera de las instituciones que forman parte de la educación no formal nunca pueden llegar a disfrutarse del todo por los prejuicios y estereotipos de quienes rodean a la persona en cuestión, sin embargo, estas educaciones no formales pueden provocar metafenómenos que, aparecen en un momento y condicionan el devenir de las personas. Este es el caso de Blas, quien por medio de las clases de karate tuvo la suficiente confianza para a la edad de dieciocho años, replicar a su padre y dejar claro que la historia de violencia había concluido. Los cambios morfológicos derivados del deporte y la ganancia de autoestima personal son puntos a tener en cuenta dentro de toda la ambigüedad de cualquier práctica humana.

Cuando un día yo ya tenía dieciocho años e intentó pegarme y le dije: “mira, si pasas de aquí, ten cuidado lo que haces porque a lo mejor revotan las hostias”, entonces él se acojonó. Yo tenía dieciocho años era mucho más fuerte que ahora también y estabas con la sangre de, de..., de tener que estar dispuesto a lo que hiciera falta. Él se acojonó y a partir de esa la relación cambió hacia mí. Tuve con el después problemas pero siempre digamos que me respetó porque de alguna manera pues sabía que yo... (Blas, 2017).

El propio Blas describe cómo su familia no fue un buen lugar en el que crecer, dado que condicionó de forma negativa el resto de su vida:

No puedes estar siempre condicionado por la familia y por la sociedad y por todo, tú tienes también que hacer sin, sin, sin querer gobernar a nadie ni estar mal con nadie pero tú tienes que estar en tu sitio, “oye yo quiero estar así”, “oye, yo a ti no te digo que eres imbécil ni nada pero yo quiero estar así y en este momento prefiero apartarme”. Con mi padre yo creo que es un odio que es brutal, si te dijera otra cosa te mentiría, (...) es lo que hay (Blas, 2017).

Sin embargo, para Beatriz, la familia es y sigue siendo un lugar acogedor alrededor del cual ha podido construir un espacio de consenso y entendimiento. Su familia, con un padre trabajador y madre ama de casa que tuvo que criar a sus seis hijos, fue un modelo bastante extendido: sus hermanos no poseen estudios superiores, pero sí comenta que trabajan de lo que quieren y tienen mucha iniciativa en todo lo que hacen. Las clases populares pudieron conseguir que sus hijos e hijas estudiaran a medida que se redujo el número de hijos e hijas. Por medio del esfuerzo económico, el proletariado pudo sufragar los gastos de los estudios de sus vástagos. Desde mi punto de vista, en las décadas de los años ochenta y noventa, al cambiar el modelo familiar y aparecer muchas familias con una sola hija, propició que las mujeres pudieran acceder a estudiar estudios superiores, dado que sus padres se lo podían permitir y no tenían otro condicionante que pesara más como la condición del género sin ánimo claro está de quitar mérito a todas las luchas que han llevado las mujeres para conseguir los mismos derechos y reconocimiento que los hombres.

Mi casa era un sitio donde ya te digo, nosotros como éramos seis y mi madre siempre fue como muy protectora entonces nosotros siempre estábamos ahí en casa y venían todos los vecinos son los que venían a mi casa y ahí muy bien. (...) Sí, sí. Hombre discutimos como todo el mundo, no te pienses tú, a veces nos pegamos cuatro gritos. Pero sí, normalmente ellos siempre están en casa con los sobrinos, entonces a mí como no me da tiempo a tantas cosas y ya te digo del bachiller. Yo me llevaba muy bien, tampoco fui nunca de pandillas de estas grandes, a lo mejor 3 o 4 amigas y eso, pero muy bien (Beatriz, 2017).

Al respecto, es curioso apreciar cómo el lugar que se ocupa dentro de las familias numerosas puede ser perjudicial o beneficioso, aspecto muy determinado, también, por el momento histórico. Los cambios sociales podían suponer más o menos oportunidades y competencias o formas de concebir el trabajo y estudio distintas. Ser el mayor significaba, a veces, tener que trabajar y madurar más deprisa; ser el último, daba más opciones de formación.

La gerontocracia fue un modelo muy extendido en décadas anteriores y se fue diluyendo en aras de una mayor formación de los más jóvenes comparada con una menor formación de los padres y madres, que tuvieron menos oportunidades para estudiar y formarse. Históricamente, los estudios universitarios son un indicador de estatus social y más en aquellos años en los que no era común tener estudios superiores. Como prueba de inteligencia, amparándonos en el imaginario social, las nuevas generaciones parecen dominar cuestiones que años atrás ni existían. Eso no significa ser

más inteligente sino manejar otros códigos; la inteligencia, muchas veces, se demuestra en el “*topos* de la escasez” y no en el de la abundancia. El que las oportunidades hayan aumentado no significa que lo haya hecho también la inteligencia.

Al realizar las entrevistas, cuando se preguntaba por las familias en la infancia, siempre hablaban de lo que significaban las familias en la actualidad. Curiosamente, las personas adultas que estaban criando o habían criado a sus hijos e hijas remarcaban mucho este aspecto, dado que les interesaba hacer balance entre su generación y la de sus hijos e hijas. Para Beatriz, la llegada de su hija fue el detonante para que ella se quisiera formar, además ella piensa que la confianza entre madres e hijas ha mejorado.

Sí, yo con ella eso, tengo más confianza. A lo mejor a tu madre tú no lo decías cosas que a lo mejor hoy ella si te puede contar; y tú le das a lo mejor más libertad, en ese sentido, sí, bueno, un poco más. (...) Sí, sí. Y luego si me empieza a gustar leer después de tener a mi hija, no sé porqué, ahí te cambia como la percepción de todo, incluso tengo recuerdos de interesarme en política y yo antes no entendía nada ¡Te lo prometo! No sé porqué...es como si, de verdad, como si te cambiase la vida de que si te influye, ¡no sé porqué! Y me doy cuenta de que es a raíz de tener a mi hija, no sé porqué (Beatriz, 2017).

Los hijos e hijas no dejan de ser las personas sobre las cuales se vuelcan frustraciones personales del pasado. Los padres y madres no quieren que tengan que pasar por lo que ellos y ellas han pasado. En los hijos e hijas se ve plasmado el esfuerzo que significa preocuparse por un “otro” para que tenga una vida mejor. En esta mejora vital estaría el acceso a una mayor formación académica. Ese es el modelo familiar de Silvia cuando nos describe situaciones de la crianza en su hogar con su hijo y con su hija.

Él es buen estudiante, tiene buena cabeza pero no tiene la presión que ella. Ella desde pequeña dijo que quería ser médico, dice ser médico, déjala en 5 o 6 años qué sabe uno lo que va a pasar. Y mira, llegó al instituto y siguió diciéndolo cada vez más convencida que quería hacer medicina y se esforzó porque es que medicina o tienes sobresaliente o despídete. Llegó al bachillerato, se lo tomó en serio y terminó con matrícula aquí en el instituto. Dieron dos matrículas y le dieron una a ella. Sí, la matriculamos en Salamanca porque aquí no entraba, porque aquí se adelantan a preparar las cosas antes del verano y en las demás comunidades no, entonces no tenía plaza; no iba a perder un año a lo tonto, pues para Salamanca y, después del verano, empezaron en las universidades a mover a la gente y entró aquí. Bueno, no te creas los chavales ahora quieren salir al extranjero, quieren conocer mundo (Silvia, 2017).

Para Silvia la crianza ha cambiado enormemente, principalmente en lo que se refiere a los roles de género, su infancia nada tiene que ver con la infancia de su hijo e hijo:

Es una familia un tanto tradicional, padre que trabaja y madre ama de casa, entonces yo tengo hermano mayor y nos educaron diferente. A él le educaron como a un hombre y a mí como a una mujer, ósea, yo para casarme y llevar la familia y él, pues que algún día tenga su trabajo y sacar una familia adelante. Que en ese sentido fueron muy conservadores, no supieron ver que está cambiando la sociedad. Mi hermano hizo un curso de programador, aunque al final no terminó trabajando de ello, le tocó también una etapa de crisis. Era mi padre el que nos reñía más; mi madre era más pesada con el tema de hacer lo de casa. Yo desde pequeña tenía que fregar cacharros, hacer la cama, sí, era útil, mi madre ahí no tuvo ninguna visión de futuro. Mi padre sí le hubiera gustado que estudiara pero nunca estuvieron pendientes si llevaba los deberes hechos o no, solo estaban pendientes cuando llegaban las notas o cuando iban a hablar con algún profesor y decían que zanganeaba y era verdad que zanganeaba. Y entonces, bueno, iba tirando, iba pasando (Silvia, 2017).

Es muy interesante cómo el ser mujer las ha condicionado a lo largo de sus vidas a la hora de intentar estudiar, además de pensar que el trabajo es una condición del “afuera” de la casa. Así es como Silvia nos habla de su pareja,

No, él no acabó el bachillerato porque estaba muy apurado y al casarnos no le daba tiempo todo, salía de trabajar, iba a clase particular de inglés -que él en su vida había visto el inglés había ido por francés-, entonces tenía el inglés trabado, de segundo, de tercero, más alguna otra de esta duras que se te atraviesa, entonces lo tenía muy difícil. Sí, él seguía trabajando en la mina (...) y entonces, bueno, la familia de él compró un piso aquí y vinimos a vivir al piso que habían comprado los suegros. Está prejubilado, ferrallista que bueno son de los que tienen buena paga en la mina, pero también de los trabajos más duros (Silvia, 2017).

En ese sentido, Fortunati nos advierte cómo esa división sexual del trabajo condicionó a toda la población pensando que sólo el trabajo remunerado es lo que hemos desarrollado como noción de trabajo.

La división sexual del trabajo se desarrolla de tal manera que conduce a una separación sexual entre el sujeto de trabajo del proceso de producción y el del proceso de reproducción, en una situación en la que estos dos procesos están separados por el valor. (...), el hombre, en tanto principal sujeto de trabajo de la producción, está obligado a la *relación de trabajo asalariado*, mientras que la mujer, como principal sujeto de la reproducción, está obligada a la *relación de trabajo no directamente asalariado* (Fortunati, 2019: 70).

La concepción de “ama de casa” en occidente tiene una genealogía y, aunque parezca sorprendente, es muy reciente. Algunas mujeres que se habían criado en un ambiente segregado por el género reproducen el modelo *a posteriori*; otras, sin embargo, como es

el caso de Beatriz, se veían protegidas por toda su familia en la crianza de su hija y pudieron emplearse sin ningún problema. Bajo el velo de considerarse algo natural, las mujeres se han visto obligadas a adoptar el trabajo doméstico como propio. Desde la antigüedad, el mayor honor para un hombre era morir en la guerra; para la mujer, morir dando a luz. Parafraseando a Silvia Federici (2018), el trabajo doméstico, tal como lo conocemos en la actualidad, proviene de finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Tanto en Estados Unidos como en Inglaterra, la clase capitalista, buscando más productividad, modificó por medio de una reforma laboral las fábricas, las comunidades y, por supuesto, el hogar, con lo que se cambió por completo la posición social de las mujeres.

Si se contempla desde el punto de vista de sus efectos sobre las mujeres, esta reforma puede describirse como la creación del ama de casa a tiempo completo, un complejo proceso de ingeniería social que, en pocas décadas, sacó a las mujeres —especialmente a las madres— de las fábricas, aumentó sustancialmente los salarios de los hombres proletarios, lo bastante como para mantener a un ama de casa no trabajadora, e instituyó formas de educación popular para enseñar a la mano de obra femenina las habilidades necesarias para el trabajo doméstico (Federici, 2018: 69).

Para que esta reforma tuviera éxito, tuvo que tener de su lado a todos los agentes sociales que, en su mayoría, eran hombres, de ahí el privilegio y el poder patriarcal que pudo modificar toda la sociedad para beneficio de los hombres y del capitalismo.

No solo los gobiernos y los patrones promovieron esta reforma. Los hombres proletarios también llamaron a la exclusión de las mujeres de las fábricas y otros lugares de trabajo asalariado, aduciendo que su lugar estaba en casa. Desde las últimas décadas del siglo XIX, los sindicatos lo reivindicaron con insistencia, convencidos de que al sacar de la competencia a mujeres y niños se reforzaría el poder de negociación de los trabajadores (Federici, 2018: 70).

Alicia, otra alumna que pasó por el centro de personas adultas, le aconteció la misma circunstancia, estando matriculada en la universidad.

Estaba estudiando administración, terminé administración y luego quise estudiar ingeniería pero ingeniería de sistemas, eh...empecé a estudiar ingeniería de sistemas en la Universidad Nacional Abierta, la UNA, que es como la UNED de aquí y... qué bah,...me faltó un año para acabar la carrera y no la terminé (se ríe como cómplice o culpable de no terminarla). No la pude acabar, era bastante, bastante, bastante esfuerzo; no acabé porque después de preparar un semestre entero el día que empezaban los exámenes dos días antes me había puesto yo de parto, tuve a mi tercera hija y entonces no pude hacer los exámenes y perdí el semestre entero, me desanimó y no terminé, me quedó

un año allí por acabar. No eso fue antes, sí, sí, ingeniería de sistemas lo empecé a estudiar a la vez, vamos, a la vez estudié dos carreras pero una era a distancia y otra presencial (Alicia, 2017).

Pablo, otro alumno, nos relata cómo en su infancia tuvo momentos dramáticos, derivados del divorcio de su padre y su madre y, aunque es un alumno que nació en la década de los ochenta, tanto su madre como su padre no habían estudiado.

Ninguno estudió, la primaria de aquella y poco más. Mi padre siempre fue camionero y mi madre ahora es frutera en un supermercado, aunque siempre estaban diciendo “estudiar, estudiar, estudiar” y mi padre incluso tenía una frase, “no seáis burros, estudiar y no acabar como vuestro padre”. Ellos incentivaban que estudiáramos (...) Discutían muchísimo y cada vez que discutían yo tenía unas pesadillas muy raras que eran tan raras que es difícil olvidarlas y todavía me acuerdo (Pablo, 2017).

Esto derivó en un malestar general por la situación vivida y que se le recomendara acudir a un psicólogo. Al respecto pablo nos dice:

Ir al psicólogo, recuerdo que mi madre ya le decía que había problemas en casa, fue el colegio el que recomendó que fuera al psicólogo. Iba a Oviedo al hospital durante un año y no noté ninguna mejoría, porque él sólo me hacía hablar pero no me daba soluciones. Supongo que se las daría a mi madre (Pablo, 2017).

En muchos relatos de vida de las personas adultas es importante destacar cómo en la etapa de la juventud tuvieron sus más y sus menos en sus hogares por la condición de no estudiar y tampoco trabajar. En este sentido, coincide la salida del sistema educativo y tener mucho tiempo libre sin ocupar en alguna actividad. Acostumbradas a tener que madrugar y acudir a las aulas, dejar de ir es enfrentarse a un vacío existencial que acaba en desidia y en una desorientación constante de la propia vida. La pregunta que está presente siempre en la cabeza de la juventud es: “y ahora, ¿qué hago?”, “¿cuál es el siguiente paso?”.

Bueno, perdí las ganas de estudiar y con 17 años, cuando tenía que haber terminado el COU, pues tenía que repetir tercero y dejé de estudiar; además tenía novio y era lo único que me apetecía pues estar con el novio. Él no, bueno estaba haciendo FP, yo estaba deseando de salir del instituto para encontrarme con las amigas, para encontrarme con el novio. Lo que me gustaba estaba todo fuera. Bueno, fue un desastre. En casa pues claro, ni estudiaba ni trabajaba ni nada de nada, todo el tiempo queriendo estar en la calle, pues bronca todos los días con mi padre y mi madre. Bueno tampoco por dinero, sino por no hacer nada, es que para una familia obrera el estar en casa sin hacer nada pues como que no lo asumen muy bien. Era muy joven todavía, entonces tampoco querían que trabajara porque podían haberme obligado porque, bueno, siempre hay una

amistad o alguien que te puede meter, pero trabajos cutres. Simplemente reñíamos en casa; era discutir. Yo intentaba escaquearme porque cuando nos encontrábamos con mi padre y mi madre era bronca (Silvia, 2017).

Como Silvia remarca, la condición de clase es importante a la hora de estar en casa sin ningún proyecto ni objetivo futuro, pero, también es cierto que, muchas veces, tomar la determinación de empezar a trabajar no es tarea sencilla. Debido a que los trabajos sin cualificación no son deseados por nadie, tienen que darse otras circunstancias para tomar esa decisión.

Otra alumna del centro de personas adultas, Carmen, había nacido en un ambiente de campesinos y ganaderos por lo que siempre apoyó en las labores a su familia, incluso en los momentos en que no iba bien con los estudios.

(...) agricultores y también ganaderos (sus padres)- ¿Ayudabas en casa?- sí, a arrancar la hierba, sí ayudaba a mis padres también, -¿entonces invertías mucho tiempo en ayudar en casa?- sí, porque estudiar a mí nunca me gustó la verdad,..., a ver, eso lo tenía que hacer también (el ayudar en casa), pues estudiar pues no, a ver, que no le dedicaba mucho tiempo al estudio (Carmen, 2017).

Carmen no se describe como buena estudiante por haber repetido quinto curso de EGB. Con las dificultades derivadas de su condición de clase social y del tiempo que tenía que invertir en ayudar a su familia, pudo estudiar un FP de administrativo y otro FP de auxiliar de enfermería durante cinco años. A partir de ese momento ya se incorporó al mundo laboral:

Luego eché currículum a ver si me llamaban porque también hacías las prácticas cuando acababas. Yo hice las prácticas aquí en la casa de la cultura pero nada, nunca me llamaron para nada de administrativo, para nada nunca. Luego lo que trabajé que me llamaron, pero bueno que tampoco, para una empresa de limpieza, bueno primero limpiando casas, y eso pero... (Carmen, 2017).

Incluso reconociéndose como mala estudiante, no desaprovechó las oportunidades de aquel momento estudiando dos títulos de FP en cinco años.

3.3 Niñez y escuela

Debemos hacer genealogía de lo que significó la infancia a lo largo de la historia, de cómo apareció y se fue conformando y cambiando. Es necesario que estas nociones aparezcan reflejadas para dar cuenta de cómo las sociedades fueron creando y construyendo las etapas de la vida humana. Para que las ideas de niñez e infancia

surgieran, tuvo que crearse un lugar en el que esos individuos se pudieran separar del resto.

Otra explicación, -no menos plausible sobre el efecto que ha tenido la escuela en los menores-, trata de cómo la niñez y la escuela se unieron en un momento histórico, creando esa nueva categoría etaria y desapareciendo, con ello, la idea de que el niño es un adulto pequeño. Estas dos categorías o conceptos son imposibles el uno sin el otro, por eso nacen coetáneamente en un abrazo simbiótico que fragmenta, cada vez más, las etapas de la vida. La escuela necesita de esa creación para dar a entender su necesidad social, ya que se erige como la única estancia capaz de crear ciudadanos dignos e inteligentes. La inteligencia tiene edades, por ello, repetir significa quedar con el alumnado un año menor auto-culpándose de tu poca inteligencia. Esto ha fragmentado a los menores en edades tipo, en fases de acceso como ritos iniciáticos (infantil, primaria, secundaria, bachiller, universidad). Hay pirámides de inteligencia. También se han creado (a partir de la influencia militar), las edades de alevín, infantil, cadete o infante. Se ha ido gestando como discurso de control de los años y de control de la vida. Ya Foucault, con su genealogía de los cuerpos, nos anticipa cómo las instituciones influyen en lo que sería la *performatividad* (Butler), el *habitus* (Bourdieu) y demás teorías sobre el cuerpo.

En la segunda mitad del siglo XVIII: el soldado se ha convertido en algo que se fabrica; de una pasta informe, de un cuerpo inepto, se ha hecho la máquina que se necesitaba; se han corregido poco a poco las posturas; lentamente una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos; en suma, se ha “expulsado al campesino” y se le ha dado el “aire de soldado (2009: 139).

La niñez, al igual que la adolescencia, son edades creadas para controlar y formatear cuerpos y mentes. Esas edades, que son constructos histórico-culturales, tienen en su base la idea de sujetos faltos de algo: sirva como ejemplo la palabra “adolescencia” como esa persona que adolece de algo, es decir, a la que le falta alguna cosa para completarse como ser adulto. El concepto de lo pueril viene a significar una cuestión relacionada con la falta de juicio y razón simple e ingenua. Esa abstracción por parte de la escuela, que siempre intenta la incomprensión por parte de quienes la frecuentan, incomprensión de su propio espacio como historia, ha constituido una forma de protección contra la duda de quienes muchas veces no encuentran explicación de porqué deben acudir a ella.

Olvidamos que nuestro actual concepto de «niñez» solo se desarrolló recientemente en Europa occidental (...). La niñez pertenece a la burguesía. El hijo del obrero, el del campesino y el del noble vestían todos como lo hacían sus padres, jugaban como estos, y eran ahorcados igual que ellos (...). Solo con el advenimiento de la sociedad industrial la producción en masa de la «niñez» comenzó a ser factible (...). Si no existiese una institución de aprendizaje obligatorio y para una edad determinada, la «niñez» dejaría de fabricarse (...). Solo a «niños» se les puede enseñar en la escuela. “*Solo segregando a los seres humanos en la categoría de la niñez podremos someterlos alguna vez a la autoridad de un maestro de escuela*” (Illich, 1985, en Olivo, 2016: 10).

Illich destaca el aspecto mágico de la escuela que le permite perpetuarse en el tiempo como espacio natural, necesario y centro de encuentro relacional, de actividades y conocimientos necesarios para llegar a ser personas adultas.

La norma de asistencia posibilita que el aula sirva de útero mágico, del cual el niño es dado periódicamente a luz al terminar el día escolar y el año escolar, hasta que es finalmente lanzado a la vida adulta. Ni la niñez universalmente prolongada ni la atmósfera sofocante del aula podrían existir sin las escuelas. Sin embargo, las escuelas, como canales obligatorios de aprendizaje, podrían existir sin ninguna de ambas y ser más represivas y destructivas que todo lo que hayamos podido conocer hasta la fecha (Illich, 2011: 61-62).

La escuela necesitó de un sujeto de aprendizaje sobre el cual reproducir unos conocimientos y sobre el cual ejercer el poder, maquillándolo como necesidad social de la nueva y creada infancia. El alumnado es la figura por antonomasia del organigrama burocrático y estatal que es la escuela, que se consolidó con la expansión de las urbes, - aunque el pensamiento trascendental de sujeto educable viene de más atrás-. Y si se necesitó un espacio o lugar en el que obligar a ir para que el alumnado y las familias estuvieran controladas, también se necesitó de un tipo de cultura para reproducir modelos occidentales, eurocentrados y reaccionarios.

El concepto de cultura entendido como concepto normativo y exclusivo, eurocéntrico y con ascendencia tardohumanista, entendido como *kalós kai agathós*, y del *vir bonus dicendi peritus* de Cicerón, heredero legítimo de la Paideia griega y de la Bildung de Humbolt, indica ya un concepto y una praxis de cultura que no llegan instrumentalmente a entender los otros, a los diversos de sí, dado que sólo pueden concebir al hombre culto como individuo plutárgicamente solitario y descollante en la masa de los comunes mortales, concebibles éstos como hombres sólo en el sentido burdamente zoológico. La tradición historicista ligada a este concepto de cultura se funda en la concepción diacrónica del desarrollo histórico, según una lógica unilineal que ve en la historia la realización, paso a paso y estadio tras estadio, de una idea de hombre y de un ideal de vida cuyos custodios. Interpretes y anticipadores son los intelectuales como nuevos levitas, centinelas y depositarios al mismo tiempo de <<valores nobles>> (Ferrarotti, 1991: 32).

Esa de niñez también necesitó de determinadas ciencias para poder medir el comportamiento distintivo de esa determinada edad. Para ello, los adultos se valieron tanto de la psicología como de la pedagogía. Es importante destacar cómo durante la dictadura franquista y parte de la transición democrática los menores estaban desprotegidos a nivel legal y, aunque la psicología americana se empeñó en llamar al siglo XX el siglo del niño, siempre se estaba hablando desde un arquetipo que por clase social, raza y género coincidía con la mayoría. Además, dado que el capitalismo sólo piensa desde el *leitmotiv* de la economía, puede percibirse cómo la construcción del reconocimiento de la infancia en el siglo XX ha sido instrumentalista: se ha creado con la infancia un nuevo nicho de mercado que ha generado mucho rédito a muchas empresas, asociaciones o profesionales. Se ha instaurado, a partir de esta idea de infancia, un espacio laboral nuevo que abarca muchos profesionales que han sabido fragmentar la vida y las etapas creadas por ellos para generar más opciones de empleabilidad y negocio. Ya se está hablando desde hace años de la preadolescencia, que sería lo mismo que decir posniñez; los eufemismos y el absurdo del lenguaje se ven reconocidos en el humor.

Para ver el origen de esas prácticas habría que remontarse al siglo XVII, momento en que las ciencias europeas se empiezan a consolidarse como los únicos saberes lícitos y auténticos:

Apoyadas en los aparatos administrativos que permitieron la normalización, regulación y producción del sujeto normal. La fe en la ciencia y la luchas concomitante por encontrar formas de legitimación y garantía en su ámbito más que en la religión, constituye un telón de fondo significativo para la génesis, no sólo de las formas de racionalidad modernas, sino también de la idea de racionalidad en tanto natural, y por lo tanto de la búsqueda de una pedagogía que pudiera producir las formas deseadas de individualidad a través del desarrollo natural (Valerie Walkerdine, 1995: 94).

La historia del control de los cuerpos ha tenido como aliados a la mayoría de sus ideólogos, independientemente del signo político que fuesen. Debieron darse determinadas circunstancias para que fuera posible, así como la insistencia en el tiempo para que esos proyectos se realizaran. Para Walkerdine, ese corpus de aparatos se pudo implementar a raíz del nacimiento de las fábricas y la manufactura capitalista, pues desde sus inicios, la ciencia siempre se obsesionó con la medición del tiempo, del espacio y de los sujetos. La producción y la rentabilidad de los cuerpos propiciaron

nuevas formas de poder y la aparición de nuevas técnicas científicas que buscaban clasificar, normalizar y regular:

Estas técnicas de regulación social se establecieron de formas muy distintas. Pero no las produjo ningún superpoder monolítico para dominar a la incipiente clase obrera. Por el contrario, aunque el efecto bien pudiera haber sido producir “cuerpos dóciles”, a menudo eran los liberales y los radicales quienes proponían las nuevas formas de administración científica y las fomentaban como preferibles a las fuerzas de la religión (Walkerdine, 1995: 95).

Para llevar a cabo el proyecto de control de los cuerpos y de fabricar la docilidad en las sociedades capitalistas, fue necesario un lugar en el que albergar a esa población joven (la escuela); además, había que registrar todos sus movimientos (burocracia). Para que nadie dudara de su necesidad social, también fue necesario darle una forma de objetividad (pedagogía y psicología), y, conseguir que nadie se resistiera a sus acciones y a su obligatoriedad y necesidad (leyes). No es de extrañar que la escuela y la psicología siempre hayan tenido especial vinculación con los Estados modernos y su afán por el control de las sociedades contemporáneas. No es extraño, tampoco, que el siglo XX pasara a denominarse “el siglo del niño” –en occidente, tradicionalmente el término plural nunca está presente, porque se tiene claro que sólo se debe producir un sujeto normativo-. Por medio de las leyes que protejan a un tipo determinado de sujeto, se promueve también la docilidad y la aceptación de que el Estado está velando por su bienestar. Es así como las leyes que protegen a los y las menores también protegen a la futura ciudadanía necesaria para producir y reproducir el propio sistema.

3.4 La institución escolar

La escuela es un espacio por el que todas las entrevistadas y entrevistados han pasado. Quizás por su carácter de obligatoriedad, quizás porque el modelo productivo estaba cambiando, quizás porque los estados modernos se tienen que consolidar por medio de sus individuos, lo que sí es cierto es que la mayoría de las participantes no tienen un nítido recuerdo de la escuela. Hay quienes estuvieron a gusto en el aula y quienes no, pero dentro de esa ambigüedad no ha sido una cuestión sobre la cual tuvieran mucho que contar o, al menos, les costaba recordar. Por lo general, la escuela de la transición no fue una escuela donde hubiera acompañamiento y amor. Al respecto, Sara nos comenta:

Era una época, que es que no la recuerdo exactamente. El colegio, no sé cómo te explicaría,..., ummm,..., sí recuerdo cosas pero no la recuerdo, haber no es que en colegio yo haya sufrido, en el sentido de pasarlo mal con los compañeros, sino que tarde en aprender. Yo estudiaba y retraso y suspendía me costaba, me aburría en clase, me dispersaba y me costó y luego me costaba trabajo atender en clase, me resultaban las clases aburridas y luego no entendía y tardaba mucho en hacer los ejercicios y, sin embargo, cuando llegué a sexto que tenía un profesor para cada asignatura, ahí empecé a aprobar y empecé a entretenerme. A cada clase tenía así una hora o dos de clase cada asignatura y empecé a llevarlo mejor y empecé a sacar mejor nota (Sara, 2017).

La ratio de más de veinte alumnos y alumnas y el horario de jornada partida fueron típicos de la transición. Las horas en la institución se hacían interminables.

No, a mí la escuela es que fueron demasiados años. Yo salía de casa a las 9 de la mañana porque iba en transporte escolar, llegaba al colegio, tenía que esperar media hora antes de entrar en clase, y la media hora de recreo y salía a comer allí en el colegio, y eran otras 2 horas allí de recreo, o sea que tenía las 2 horas de recreo más la hora de comer, más la media hora de recreo, más la media hora que llegaba antes, me tiraba allí. Sí, era jornada partida hasta las 4 y media, entonces eran tantísimas horas en el colegio, allí aburrido, porque cuando eres pequeño juegas pero cuando eres un adolescente como que te hace falta todo. Y ya estás de colegio hasta las narices. Y luego los profesores son todos de la vieja escuela, vienen del franquismo, eran como muy estrictos. ¡uy! Éramos 800, era un colegio grandísimo, en clase pues sobre unos 30 de media. Sí, éramos muchísimos (Silvia, 2017).

Muchas personas teóricas, críticas con el encierro, ven en la escuela una institución que somete al alumnado a largos periodos de aislamiento como condición necesaria para verter sobre sus cuerpos dispositivos y alienación ideológica que crean personas partidarias del propio sistema. El encierro tiene determinadas connotaciones que a simple vista no podrían apreciarse pero que están implícitas en sus prácticas y, por tanto, son parte de la propia impronta de la escuela. El encierro ayuda a que la educación institucional sea hegemónica, pues no permite otros estilos de educación distintos; como dijimos anteriormente, produce cuerpos y moldea los hábitos y la moral de los y las menores y, por último, ejerce el poder estatal sobre las familias. Estos tres puntos son desarrollados por Pedro García Olivo de la siguiente manera:

- Asegurar a la Escuela una ventaja decisiva frente a las restantes instancias de socialización, menos controlable. Como ha comprobado A. Querrien, precisamente para fiscalizar (y neutralizar) los inquietantes procesos populares de auto-educación —en las familias, en las tabernas, en las plazas,...—, los patronos y los gobernantes de los albores del Capitalismo tramaron el Gran Plan de un *internamiento formativo* de la juventud (Olivo, 2016: 10).

- Proporcionar, a la intervención pedagógica sobre la conciencia, la duración y la intensidad requeridas a fin de solidificar *habitus* y conformar las “estructuras de la personalidad” necesarias para la reproducción del sistema económico y político (Bourdieu y Passeron, 1977).

- Sancionar la primacía absoluta del Estado, que rapta todos los días a los menores y obliga a los padres, bajo amenaza de sanción administrativa, a cooperar en tal secuestro, como nos recuerda J. Donzelot en *La policía de las familias* (1979). El autor se refiere en dicho estudio, no a la familia como un poder policial, sino, contrariamente, al modo en que se vigila y se modela la institución del hogar. Entre los dispositivos encargados de ese “gobierno de la familia”, de ese control de la intimidad doméstica, se halla la Escuela, con sus apósitos socio-psico-terapéuticos (psicólogos escolares, servicios sociales, mediadores comunitarios, etc.). Alcanza así su hegemonía un *modelo exclusivo* de familia, en la destrucción o asimilación de los restantes —hogar rural-marginal, grupo indígena, clan nómada, otras fórmulas minoritarias de convivencia o de procreación, etc. Distingue a ese arquetipo prevalente aceptar casi sin resistencia la intromisión del Estado en el ámbito de la educación de los hijos, renunciando a lo que podría considerarse constituyente de la esfera de privacidad y libertad de las familias (Olivo, 2016: 10).

Aunque el encierro constituya un total control sobre los cuerpos, dentro de las escuelas hay diversas formas de disposición de esos cuerpos dentro de la clase, del colegio e incluso, en el patio. La historia de cómo los cuerpos se reclutan y se conforman de la manera que las instituciones quieren para su uso en la sociedad o aislados de ella es la total alienación y objetivación de las personas. Para Foucault, los dispositivos que se despliegan sobre los cuerpos convierten a las instituciones en fábricas de seres humanos; la “norma” se crea para controlar y hacer sujetos dóciles, la homogeneidad se convierte en su objetivo, promoviéndose los mismos intereses, los mismos gustos, y reforzando determinadas aptitudes y actitudes; lo que se salga del sendero que ella marca se condena y se castiga.

El gran libro del Hombre-máquina ha sido escrito simultáneamente sobre dos registros: el anatómico-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas y que los médicos y los filósofos continuaron, y el técnico-político, que estuvo constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalario, y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar el cuerpo (Michel Foucault, 2009: 140).

En este sentido, como ya se mencionó anteriormente, el cuerpo pasa a constituir una preocupación por parte de las naciones, tanto por su conformación como materialidad con la cual ejercer un trabajo, como por la necesidad notoria de un control de la vida (biopolítica) de las poblaciones concentradas en las ciudades. Para Foucault, no es la primera vez que se piensa los cuerpos y se elaboran técnicas para su producción

(coacciones, interdicciones y obligaciones), pero sí hay varios aspectos novedosos en esas técnicas:

En primer lugar, la escala del control: no estamos en el caso de tratar el cuerpo, en masa, en líneas generales, como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajarlo en partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo (Foucault, 2009: 140).

La escuela se erige como la gran formateadora de cuerpos a la edad más temprana, como industria del comportamiento, del control de los deseos, de la disposición de los cuerpos en el espacio, de la posición y lugar de cada individuo en el aula.

Para que el trabajo de coerción y rectitud de los cuerpos tenga éxito, se seguirá la tarea de conformación y control del cuerpo por otras instituciones, como el ejército o los talleres de aprendices, para, posteriormente, terminar en la institución del trabajo (fábrica o empresa). Para que el control de los cuerpos sea definitivo, efectivo y eficaz se necesitan unos ejercicios orientados más a los procesos que a los resultados: “las disciplinas”, con un control minucioso de las personas imponiendo la lógica de la relación docilidad-utilidad. El cuerpo ya no depende del individuo sino que pertenece a las instituciones. Cualquier desviación será castigada, cualquier gesto que se salga de la norma será castigado; la disciplina no sólo dice qué hacer sino que también castiga lo que no se debe hacer.

El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una “anatomía política”, que es igualmente una “mecánica del poder”, está naciendo, define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles” La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia) (Foucault, 2009: 142).

Los recreos, los pupitres de madera, las sillas incómodas, el encerado, la tarima del maestro, su mesa enorme que simboliza su saber mucho más extenso y su magnanimidad, su silla acolchada, la colocación del aula en filas, cada persona un pupitre, -si alguien falta se sabe quién es-, la fila para entrar en el colegio, el silencio sepulcral para entrar en el aula, la campana para controlar los tiempos extraída del silbato militar de la alarma de la fábrica, los pasillos extensos con total visibilidad o la

separación en distintas plantas por edades y cursos: el control de los cuerpos se extiende por cada centímetro del dispositivo escolar.

La disciplina es una anatomía política del detalle. (...) se podría escribir toda una historia, historia de la racionalización utilitaria del detalle en la contabilidad moral y el control político (...). En esta gran tradición de la eminencia del detalle vendrán a alojarse, sin dificultad, todas las meticulosidades de la educación cristiana, de la pedagogía escolar o militar, de todas las formas finalmente de encauzamiento de la conducta. Para el hombre disciplinado, como para el verdadero creyente, ningún detalle es indiferente, pero menos por el sentido que en él se oculta que por la presa que en él encuentra que quiere aprehenderlo (Foucault, 2009: 143).

Foucault critica abiertamente a las instituciones militares, médicas, escolares e industriales, incluso a la propia familia. Estas instituciones, para lograr el control de las personas, necesitan una forma de hacer y de fabricar individuos: un lugar para cada uno, si en ese lugar no hay nadie ya se sabe quien falta; evitar las reuniones grupales, evitando con ello pequeñas insumisiones o sublevaciones; analizar las rarezas, las pluralidades confusas y difusas, masivas o huidizas, para eso están las ciencias, la psicología, buscando etiologías del comportamiento que se repiten, enemigos de la discapacidad y encauzadores de la “buena conducta”, sigilosos en el control, homogéneos en su mirada, reduccionistas en sus tesis que miden comportamientos predecibles para poder controlarlos:

El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay. Es preciso anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de individuos, su circulación difusa, su coagulación inutilizable y peligrosa; táctica de antideserción, de antivagabundeo, de antiglomeración. Se trata de establecer a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico (Foucault, 2009: 146-147).

Si existe una institución preocupada y obsesionada con categorizar y medir a las personas, esa es la escuela. La escuela inventa la separación por edades, la medición de las inteligencias, la posibilidad de examinar, las evaluaciones de todo tipo, las formas de comportamiento, los horarios, la distribución de horas por cada disciplina, el calendario de asistencia obligatoria, el castigo para la pereza con etapas de recuperación, la bajada de edad a quienes repiten -juntándolos con sujetos más jóvenes y separándolos de sus compañeros y compañeras-, las notas desde el suspenso a la matrícula de honor, esa

forma de humillar al “mal estudiante” y de hacer competir a los más inteligentes. Son estas, entre otras, innumerables estrategias de coerción y de recompensa: según qué tipo de alumno o alumna se elija ser en la institución habrá expulsión o acogida.

La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. Permitted sobrepasar el sistema tradicional (un alumno trabaja unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperan permanece ocioso y sin vigilancia). Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar (Foucault, 2009: 151).

Pero, ¿qué ocurre con la obligatoriedad?, ¿qué significa la escuela obligatoria como institución? Además del encierro a tiempo parcial (Olivo), la escuela se consolida como una institución obligatoria con lo que esto significa. En palabras de Erving Goffman, “toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio; tiene en síntesis, tendencias absorbentes” (2004: 17). Gilles Deleuze ve a las instituciones como estratos o formaciones históricas:

Los estratos son formaciones históricas, positividades o empiricidades. <<Capas sedimentarias>>, hechas de cosas y de palabras, de ver y de hablar, de visible y de decible de superficies de visibilidad y de campos de legibilidad, de contenidos y de expresiones (...) el contenido tiene una forma y una sustancia. Por ejemplo, la prisión, y los que están encerrados en ella, los presos (...) Y de la misma manera que el derecho penal como forma de expresión define un campo de decibilidad (los enunciados de la delincuencia), la prisión como forma de contenido define un lugar de visibilidad (el <<panoptismo>>) (Deleuze, 2015: 75).

De esta forma, la institución educativa ejerce control sobre el alumnado por medio de su asistencia obligatoria, ya que su *telos* es “dotarnos de sabiduría y con ello tener una vida mejor”, el lugar de su cuerpo en el aula por medio de las evaluaciones por medio de las cuales se define la inteligencia de los y las escolares, o por medio también de las sanciones a los “malos comportamientos”. Curiosamente, uno de sus castigos estrella es la expulsión del alumno o alumna cuando su mal comportamiento en el aula es reiterado, reforzándole con ello ya que lo que quiere es no estar en el aula. Por otra parte, impone una manera de decir y un qué decir, sólo son válidos un tipo de lenguaje y un tipo de saberes:

Por un lado, cada estrato, cada formación histórica implica una distribución de lo visible y de lo enunciable que se producen en ella; por otro, de un estrato

a otro existe variación de la distribución, puesto que la visibilidad cambia de modo y los enunciados cambian de régimen (Deleuze, 2015: 76).

Goffman analiza “las instituciones totales” como aquellas instituciones en las que se priva de toda libertad a sus individuos y, además, se plasma en ellas “la tendencia absorbente o totalizadora simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de los miembros, y que suelen adquirir forma material: puertas cerradas, altos muros, alambre de púa...” (2004: 18). Incluso se podría hablar de las faltas por absentismo e incluso, los vigilantes de patio en las escuelas.

En la división que Goffman realiza de “las instituciones totales” (que son cinco), el cuarto grupo es el germen de la escuela y se corresponde con “instituciones deliberadamente destinadas al mejor cumplimiento de unas tareas de carácter laboral, y que sólo se justifican por estos usos instrumentales: los cuarteles, los barcos, las escuelas de internos, los campos de trabajo...” (2004: 18).

La normalización de las instituciones como la única vía posible de llegar a conseguir derechos sociales ha generado que sean percibidas con un marcado carácter de racionalidad objetiva, por medio de la cual las personas creen que son la mejor forma de gobierno y que, además, es justa, incluso sabiendo que dentro de las mismas existen personas favorecidas y privilegiadas o desfavorecidas, parias y excluidas. Esta circunstancia genera la paradoja de que las personas que alcanzan las titulaciones más altas (universitarias), en contraposición a los mal llamados “fracasados educativos”, acaban siendo jefes de de aquellos con quienes compartieron asiento en la infancia. Ir a la escuela para las personas excluidas no significa nada más que sentirse inferior en comparación al alumnado “brillante”.

La escuela obligatoria polariza inevitablemente a una sociedad y califica a sí mismo a las naciones del mundo según un sistema internacional de castas: a los países se los califica como castas cuya dignidad la determina el promedio de años de escolaridad de sus ciudadanos (Illich, 2011: 33).

Illich advierte que educarse puede ser necesario para las culturas relacionales humanas, pero otro aspecto bien distinto es que el estado tenga el monopolio de la educación, proponiendo una única y obligatoria. La inconsciencia o la indefensión de la ciudadanía ante la escuela se basa al menos en dos premisas: la primera de ellas es que el modelo productivo obliga a dejar a las hijas e hijos en manos de la escuela; la segunda, también relacionada con el trabajo, es la obligatoriedad de la posesión de

determinados títulos para ejercer ciertos trabajos que dan mayor estatus y retribución económica. La institución educativa y los ministerios de educación en los estados tienen el monopolio sobre la dotación de saberes válidos para que la ciudadanía pueda optar a un empleo; su sello en un diploma marca la posibilidad de optar a un trabajo u otro.

El que todos tengan iguales oportunidades de educarse es una meta deseable y factible, pero identificar con ello la escolaridad obligatoria es confundir la salvación con la Iglesia. La escuela ha llegado a ser la religión del proletariado modernizado, y hace promesas huecas a los pobres de la era tecnológica. La nación-Estado la ha adoptado, reclutando a todos los ciudadanos dentro de un currículum graduado que conduce a diplomas consecutivos no distintos a los rituales de iniciación y promociones hieráticas de antaño. El Estado moderno se ha arrogado el deber de hacer cumplir el juicio de sus educadores mediante vigilantes bien intencionados y cualificaciones exigidas para conseguir trabajos, de modo muy semejante al que siguieron los reyes españoles que hicieron cumplir los juicios de sus teólogos mediante los conquistadores y la Inquisición (Illich, 2011: 34).

Y este, a su vez, es otro de los grandes problemas de la escuela: su potencial estigmatizador y clasificador. Esa división social entre quien estudia y quien no, convierte a la sociedad en una clasificación binaria entre la inteligencia y la estupidez. Todos los trabajos están divididos así, trabajadores de cuello blanco, trabajadores de cuello azul; las empresas están divididas así, jefes, encargados, oficiales y peones; todos los estados están divididos así, jefe de Estado, presidente, vicepresidente, ministros y ministras; la escuela está dividida así, director, jefa de estudios, profesorado, orientadora y auxiliares.

Ahora necesitamos la separación constitucional respecto al monopolio de la escuela quitando de esa manera el apoyo oficial que conjuga legalmente el prejuicio con la discriminación (...) Una separación constitucional del Estado y la escuela puede llegar a ser psicológicamente eficaz sólo si protege al ciudadano de la posibilidad de ser descalificado por cualquier aspecto de su carrera escolar (Illich, 2011: 34-35).

Como ya dijimos anteriormente, los títulos son esa forma de dar valor a la escuela. El título que genera esa diferenciación también naturaliza a la escuela, ayuda a que la comprensión de lo que sucede en los centros educativos sea la siguiente: “la neutralidad de la escuela es evidente ya que permite que todas las personas estudien, el que no estudia es porque no quiere”. El “total agenciamiento personal” tras los muros de la escuela donde solo habita un culpable de su triste destino que no es otro que el alumno o la alumna que se culpabiliza de dos cuestiones: de haber titulado y de no haber aprovechado esa época para estudiar mejor. Así, el alumnado que no ha titulado está

auto-convencido de que no lo hizo por ser “mal estudiante”. Este paradigma en el que sólo existe un único culpable, relativiza todo lo que sucede en las aulas y, además, parece casar muy bien con “la razón neoliberal” imperante marcada por el darwinismo social y el “self-made man” o la condición de que el éxito personal es una cuestión del individuo. Desde esta perspectiva, se construye la creencia de que todas las personas partimos de la misma situación siendo la escuela un lugar completamente aséptico que no influye para nada en los resultados de cada cual.

Con la escolaridad no se fomenta ni el deber ni la justicia porque los educadores insisten en aunar la instrucción y la certificación. El aprendizaje y la asignación de funciones sociales se funden en la escolarización. No obstante que aprender significa adquirir una nueva habilidad o entendimiento, la promoción depende de la opinión que otros se hayan formado de uno. Aprender es con frecuencia el resultado de una instrucción, pero ser elegido para una función o categoría en el mercado de trabajo depende cada vez más del tiempo que se ha asistido a un centro de instrucción (Illich, 2011:35).

Pero la mayor trampa de la escuela y su mistificación ha sido, posiblemente, hacer desaparecer la idea de que solo las clases privilegiadas pueden estudiar (aunque haya quienes van a centros privados, se puede estudiar en centros públicos). El mito del total acceso y su falsa gratuidad han configurado un panorama que no deja margen al error ni a la conciencia de clase, ya que todos y todas aspiramos o deseamos estudiar. Hasta los más críticos con ella han pisado su suelo y han estado dentro de sus paredes, incluso han estudiado en Universidades. Esa imposible salida por parte de sus críticos ha propiciado la fagocitación y apropiación por parte de la propia institución de esos saberes críticos, sobre los cuáles se ha reinventado.

Yo observaba mucha diferencia en la gente, y en el tratamiento respecto a los curas. Si eras hijo de médico te trataban de puta madre y sino pues...pasabas por allí, y entonces eso lo recuerdo bastante mal, regular y en el instituto, bueno, es una época un poco convulsa de tu adolescencia y eso, pues bueno tampoco es que tengas un recuerdo tal, pero bueno ves a gente y te saludas pero bueno (Blas, 2017).

La escuela, al posibilitar que casi todas las personas consigan estudiar hasta una edad obligatoria, consigue que el efecto de la promoción social y la mejora personal quede en manos de los sujetos que a ella acuden.

El curriculum se ha empleado siempre para asignar el rango social. (...) La escolaridad universal tenía por objeto separar la adjudicación de las funciones de la historia personal de cada uno: se ideó para dar a todos una oportunidad igual de obtener cualquier cargo. Aún ahora muchos creen erróneamente que la

escuela asegura que la confianza pública dependa de unos logros sobresalientes en el saber. Pero en vez de haber igualado las posibilidades, el sistema escolar ha monopolizado su distribución (Illich, 2011:36).

Las personas adultas participantes no destacan los aprendizajes de la escuela como relevantes en sus vidas, de ahí que sea importante hacer mención a las palabras de Illich sobre para qué sirve o qué utilidad positiva tiene y ha tenido la escuela para su alumnado.

La enseñanza puede, en verdad, contribuir a ciertos tipos de aprendizaje en ciertas circunstancias. Pero la mayoría de las personas adquieren la mayor parte de su conocimiento fuera de la escuela, y cuando este conocimiento se da en ella, sólo es en la medida en que, en unos cuantos países ricos, la escuela se ha convertido en el lugar de confinamiento de las personas durante una parte cada vez mayor de sus vidas (2011:36-37).

En los años ochenta, las clases tradicionales eran las más extendidas. El maestro o maestra exponía, preguntaba la lección y hacía dictados, después los exámenes. Era una monotonía total. Las notas en los primeros años consistían en eufemismos como “necesita mejorar” o “prograsa adecuadamente”, terminología posiblemente extraída de la psicología que ya había llegado a la escuela y venía para quedarse. Las demás disciplinas eran la gimnasia, que había heredado el poso tanto del ejército como del carácter olímpico del hombre récord (correr más y llegar más lejos), las actividades artísticas, que pasaban por la plastilina y la escayola, y la clase de música, en la que la flauta era el único instrumento. Nadie nunca preguntó por los intereses al propio alumnado.

Beatriz nos cuenta cómo al principio de su escolarización no se sentía a gusto por la separación por géneros en el aula. A Blas, sin embargo, le ocurre lo contrario; habiéndose acostumbrado a espacios sólo de niños, tuvo más problemas cuando su padre y su madre decidieron matricularlo en un centro educativo mixto. Además, ambos describen la escuela como un lugar en el que se encontraban bien hasta que se producían cambios. Esos cambios de centro por cambio de domicilio o de ciudad se recogen en los estudios sobre “abandono escolar” y “fracaso escolar” como una de sus causas o, al menos, como un aspecto importante en la vida de los menores

Eran profesoras, era un colegio de niñas, 100% niñas, y la verdad es que no tengo muy buen recuerdo de ese colegio. Es que no sé, tampoco es que me haya pasado nada. No es que tengas un mal recuerdo por ningún motivo, sino, no me gustaba, yo no sé qué pasaba en ese colegio que no; y, sin embargo, cuando, tú fíjate la diferencia de estar en un colegio de niñas, en el que bueno,

sin tener ningún tipo de problemas, pero no estar a gusto. Pasas a un colegio público y, perdón, y mixto y yo estaba perfectamente como más a gusto, yo no sé por qué. No sé, tú ahora los recuerdos que tienes es que tú no estabas a gusto ahí. Aquella edad tampoco eres consciente y yo me acuerdo de ser pequeña de que querer ir a clase, tenía recuerdos así de que a lo mejor estas un poco mala y tu madre “no que no vas a ir a clase” y tu querer ir a clase, ósea, tú esa responsabilidad la tenías y tú ibas a clase, pero de no estar a gusto, es que no tengo nada en concreto (Beatriz, 2017).

En este extracto podemos apreciar cómo una situación similar puede ser vivida de diferente manera dependiendo de las experiencias personales como es el caso de Sara (criada entre hermanos) o Blas (que no tenía ninguna hermana); además del carácter de cada persona, las experiencias personales son una marca constante a lo largo de una vida:

En la escuela, me gustaba mucho la escuela y pues hasta primaria hasta sexto que luego pasé (a otra escuela), pues ahí tengo muy buenos recuerdos: me gustaba ir a clase, siempre era el número uno, iba para casa, era muy callado, hacía los deberes y bueno, a partir de ahí mis padres pensaron que lo mejor era mandarme (al nuevo colegio) y me mandaron con toda la mejor intención, pero nada, ese cambio me vino fatal, no me acostumbré nada y ahí empecé a costarme mucho aprobar y lo pase muy mal. Luego pasé al instituto. El instituto te coincide con la adolescencia y, y ahí lo pase regular también, me costó mucho acostumbrarme, era mixto, caro por eso pasas de un colegio de todo críos a un colegio mixto de repente y ves las tías y no administras muy bien (Blas, 2017).

Otro aspecto presente en casi todas las personas es la repetición de curso como síntoma del desenganche educativo. Como nos comenta Silvia,

Estudié un año y medio en el pueblo y luego me llevaron a Langreo al colegio que habían hecho allí que recogía a todos los pueblos del alrededor, y allí terminé, saqué la EGB, fui al instituto de Langreo y abandoné los estudios en tercero. Tenía que repetir tercero y había repetido segundo de bachiller, decidí abandonar y estuve 2 o 3 años sin estudiar y volví otra vez a hacer tercero pero en nocturno y allí hice tercero e hice COU. Acabé COU, me presenté a la selectividad, suspendí, y bueno, ahí ya abandoné definitivamente. (...) tenía 21 o 22, sí, ya había repetido segundo porque la adolescencia me pilló con una desmotivación total por los estudios (2017).

Sobre esos cambios que Blas sufrió, tanto en la escuela como posteriormente en el instituto, y que propiciaron esa expulsión del sistema educativo y la posterior aura de “fracaso” que siempre arrastra quien no ha titulado, él nos dice:

No lo administras muy bien, pero tampoco es que tenga un mal recuerdo, pero ahí ya estudiaba fatal, me puse, tenía que tripitar primero de BUP y bueno,

ahí fue tremendo, fue desastre total, fue un fracaso mi fracaso a partir de primaria, bueno, fue estrepitoso, fue tremendo (Blas, 2017).

Los centros educativos (la escuela y el instituto) también son centros de socialización en los que al margen de lo que cada cual busque o alcance sus objetivos, se socializa entre iguales, socialización que podría ser más amplia en relación a la edad pero lo habitual es que se consiga entre compañeros o compañeras de curso. Las dificultades de seguir adelante se complican cuando el resto del grupo toma otras vías de estudio y se da la separación. Silvia tuvo que vivir esta situación nada cómoda en el instituto.

Comencé en el instituto muy contenta, me sentía mayor y estaba con gente mayor, los profesores no se inmiscuían en tu vida y te trataban con más respeto y cordialidad, además tenía amigas en el centro y pronto se unieron más amigos, así que tenía mi propia pandilla. Aprobé sin problemas, pasé a 2º solo con inglés. En el siguiente curso dos amigas se marcharon para FP y la pandilla quedo muy tocada, al curso siguiente se deshizo. Recordándolo ahora veo lo influenciada que estaba por mis compañeros. Yo no estaba en el instituto para aprender y superar el curso como parte de mi formación académica, yo estaba para socializar, divertirme, aprender de la vida (Silvia, 2017).

Las personas entrevistadas tienen interiorizada la idea de que sólo hay un culpable cuando se produce el desenganche educativo y posterior salida del sistema de enseñanza y que son ellos y ellas mismas. Otra forma de ver la salida del sistema educativo es como un punto de no retorno: puede ser mejor abandonar ante el sufrimiento o el verlo como una pérdida de tiempo. Blas (2017) comenta que “en aquel momento fue un alivio, prefería trabajar, estudiar suponía mucho esfuerzo y no me aportaba nada”. Esa forma de comparar el trabajo y la enseñanza está presente en momentos históricos en los que los y las jóvenes tienen salidas laborales y prefieren trabajar y, al menos, obtener un salario que estar en el aula estudiando sin obtener nada a cambio. Otra forma de ver la salida del sistema educativo es la de Fátima:

Dejar de estudiar fue extraño. Por un lado fue algo “voluntario” al ver que mi madre se deslomaba fregando portales. No quería vivir como una “señorita” mientras mi madre se sacrificaba tanto. Pero también me dio rabia porque, aunque tuve mis épocas malas, me gustaba estudiar: con un libro era feliz. Tenía muchas expectativas. Me gustaban un montón las carreras (2017).

Es curioso apreciar cómo ese sentimiento de tener la intención de estudiar en el futuro empieza a fraguarse muy pronto; siempre aparece como una “espinas clavada” desde la juventud, aunque a veces también puede venir del encuentro con una persona sabia que motiva y anima. Sara, sin embargo, achaca los problemas que tiene de estudio por tener una mala base formativa. Habiendo repetido en segundo de EGB -a pesar de

aprobar todo sin problemas-, piensa que esa mala base que arrastra es su gran problema para intentar estudiar los estudios de enfermería en la Universidad.

Sí, sí, aprobé bien. Lo que pasa es que yo no iba con buena base, yo arrastraba, no iba bien y arrastraba carencia de cosas y es que no las llevaba bien, matemáticas tal y claro, luego pasé al Bachiller general, pasé a Noreña, yo no fui al instituto, fui a Noreña al que era el bachillerato general que lo hicieron experimental unos años hasta que instalaron la ESO y estábamos ahí, un poco como en tierra de nadie. Creo que te comenté que no teníamos libros. Daban apuntes, sólo había un profesor que teníamos un libro de Inglés, no sé si teníamos otro libro. Era todo a base de eso, de los profesores ir sacando como fotocopias y apuntes de varios libros para hacer un poco el temario (...) es que digamos, que ese ciclo era como la continuación de la escuela y no era tan ESO, pero en el segundo ciclo era todo más radical y como un paso muy alto como si pasaras a la Universidad sin tener esa preparación (Sara, 2017).

Debemos entender que cuando se hacen experimentos en educación a veces los resultados pueden ser catastróficos. Al intentar implementar un nuevo modelo de bachiller en esos años no se tuvo en cuenta los beneficios o perjuicios que podría causar a esa generación que tuvo que hacer frente a dichas pruebas. Estos experimentos sociales existen aunque pocas veces se reconocen como tal ya que se muestran a la sociedad como cambios o transformaciones educativas. Estas modificaciones pueden perjudicar bastante al alumnado que las experimenta y obstaculizar su deseo por estudiar que, *a posteriori*, vuelve a aparecer en sus vidas pero que al tener más edad es más difícil de acometer.

Yo, cuando terminé lo de auxiliar, podía a ver entrado directamente en la Universidad por el grado superior por la nota, pero yo como sabía que si quería hacer enfermería que no había hecho química ni biología, no sabía nada de nada, ni siquiera me lo planteé porque sabía que no podía. Yo tuve que empezar de cero con química y con biología, no había dado nada porque en el instituto empezabais a dar algo en primero o segundo, pero es que yo no di nada. Yo tuve que empezar con la química orgánica con la formulación, con todo, y con biología lo mismo. Entonces yo al principio venía a clase e iba entendiendo alguna cosa, poco a poco que iban explicando yo iba quedándome con las cosas (Sara, 2017).

Esta es una prueba de cómo un determinado tipo de educación puede marcar dependiendo de los propósitos futuros, de ahí la importancia de la vinculación de la educación infantil, la educación secundaria, la formación profesional y la universidad. Esta cuestión es bastante complicada la fragmentarse tanto el saber en diferentes disciplinas. Desde el inicio de entrada en la escuela se crea una estructura jerárquica que se va naturalizando cada vez más por dos cuestiones: por un lado, por la creencia

popular de que los saberes científicos están por encima del resto de saberes; por otro, porque la academia parece contener la verdad de todas las cosas por lo que sus transmisores, el profesorado, tienen la cualificación para decir y ostentar la verdad. La escuela, al percibirse como una institución necesaria, se naturaliza como un lugar que siempre existió y que ha mejorado a la propia sociedad. Esa naturalización de las instituciones, junto con el ocultamiento y mistificación de lo que son en realidad, es la fórmula perfecta para su mantenimiento. En la mayoría de los casos, los partidarios de una disciplina o conocimiento son sus mejores defensores y vasallos; siempre mostrando sus bonanzas se consigue que la disciplina en cuestión sea útil y necesaria ya que sin ellas todo sería peor. Los contenidos están muy marcados por el género, la raza y la clase.

Las relaciones de fuerza están en el origen, no solamente de la acción pedagógica, sino también del desconocimiento de la verdad objetiva de la acción pedagógica, desconocimiento que define el reconocimiento de la legitimidad de la acción pedagógica y que, como tal, constituye su condición de ejercicio (Bourdieu y Passeron, 1996: 55).

El motivo de desenganche educativo no siempre se reduce a tener dificultades de cara al estudio, ya que, por ejemplo, en el caso de Manuel fue la facilidad lo que le hizo que le resultara aburrido estudiar. Sea por la dificultad o por la facilidad, el foco de la educación se sitúa sobre el alumnado lo que hace que la salida del sistema educativo se viva como una decisión personal.

A mí siempre me resultó bastante fácil la verdad, siempre aplicándome un poco lo sacaba, ¿no? Nunca he incidido mucho (ahora de mayor sí), pero de joven nunca he tenido que hacer grandes esfuerzos para sacarlo, entonces por eso yo creo que también, en un momento dado, dejó de ser atractivo (Manuel, 2017).

El éxito y el fracaso son términos presentes en la educación y en casi todos los ámbitos de la vida en el mundo occidental. Ambos conceptos nacen con la razón neoliberal impregnada de triunfos proyectados al reconocimiento social, previa creación de un marco normativo que nos dice qué está dentro de lo exitoso y qué es un fracaso. Lo exitoso siempre estará del lado de las clases dominantes, el fracaso siempre tendrá vinculación con lo marginal. Bajo el mito de Sísifo, “el eterno repetidor” es una figura que camina por las aulas bajo el estigma de una inteligencia menor. La piedra que Sísifo tiene que cargar le lleva a caminar sobre la cuerda floja pero sin red alguna que le permita cometer fallos; debe demostrar que, aunque vaya rezagado, no es menos

inteligente porque a ojos de todas y todos es el mayor. El fracaso se permite hasta unos límites, el éxito se anima y promociona hasta el infinito. En este sentido, el eterno retorno de Sísifo puede entenderse también dado el binarismo existente en la sociedad entre estudiar o trabajar, como si la piedra fuera el mercado laboral marcado por la incertidumbre y la precariedad; una piedra un tanto incómoda pero a la vez necesaria para que el sistema siga siendo competitivo. No hay mejor competitividad que la marcada por la escasez de recursos en este caso de trabajos.

3.5 La ciencia de la escuela: la pedagogía

En tanto que poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación que sólo pueden producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en la medida en que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece nunca en su completa verdad, y como inculcación de una arbitrariedad cultural que se realiza en una relación de comunicación pedagógica que solamente puede producir su propio efecto (Bourdieu y Passeron, 1996: 51-52).

Las ciencias europeas nacieron de la mano de la modernidad y se expandieron en centros universitarios, escuelas y demás organigrama educativo como posibilidad única o canon a seguir para poder inculcar o investigar las cuestiones de la vida. Los detractores de la hegemonía académica se dieron cuenta de dos cuestiones: la primera, el epistemicidio que las ciencias llevaron a cabo al negar los saberes “otros” y, a la vez, no reconocer en esos saberes “otros” el inicio de algunas ciencias que acabaron apropiándose de esos saberes para reformularlos como académicos. Para Nietzsche, la pedagogía es una disciplina que suministra al docente la dosis de autoengaño necesaria para ejercer su trabajo, es una “mentira vital” que el profesorado utiliza para atenuar su mala conciencia de agresor. Por eso, es imprescindible para calmar y suavizar la práctica educativa, es el velo que cubre la realidad de lo que significa ser profesor o profesora. Sin ella, la educación sería una responsabilidad; con ella, se convierte en una necesidad social obligatoria.

Narcotizado por un saber justificativo, podrá violentar todos los días a los niños, arbitrario en su poder, *sufriendo menos...* Los oficios viles esconden la infamia de su origen y de su función con una “ideología laboral” que sirve de disfraz y de anestésico a los profesionales: “Estos disfraces no son supuestos. Crecen en las gentes a medida que viven, así como crece la piel, y sobre la piel el vello. *Hay máscaras para los comerciantes así como para los profesores*” (Olivo, 1984: 133).

Desde este punto de vista, como ideología que fabrica fieles y genera lealtad, la pedagogía se ha apoyado en las leyes estatales y la burocracia para consolidarse como disciplina independiente en los estados modernos. Las propuestas plasmadas de cómo educar en las leyes de educación, han generado unos mandamientos “loables” que todos los seguidores de los centros educativos siguen a rajatabla. La ley y la norma han dado a la pedagogía la posibilidad de emanciparse de su pasado filosófico y convertirse en una ciencia más cercana al positivismo burocrático que a la filosofía emancipadora.

Como “artificio para domar” (Ferrer Guardia, 1976: 180), la pedagogía se encarga también de *readaptar* el dispositivo escolar a las sucesivas necesidades de la máquina económica y política, en las distintas fases de su conformación histórica. Podrá así perseverar en su objetivo explícito (“una reforma planetaria de las mentalidades”, en palabras de E. Morin, suscritas y difundidas sin escatimar medios por la UNESCO), modelando la subjetividad de la población según las exigencias temporales del aparato productivo y de la organización estatal (Olivo, 2016: 11-12).

Otra faceta idiosincrásica de la pedagogía es que está infectada por “amos”. Quienes deciden qué directrices tomar son tanto sus “amos” como los partidarios de tener amos. La pedagogía ni transforma ni emancipa, reproduce los sistemas sociales; en vez de construir una crítica al propio sistema, adopta todo lo nuevo que propone el sistema, se nutre de sus modas y hace que aparezcan y desaparezcan nuevos contenidos dependiendo del momento histórico o la moda correspondiente. Si llegan las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, un nuevo nicho que se incluye entre sus contenidos y metodología; aparece la autoformación digital, otro nicho más. Cualquier cuestión se puede pedagogizar.

Las pedagogías dominantes llevan como supuesto ciertos tipos de prácticas y una lógica de la totalidad, unificadora, que configura y subsume la multiplicidad en lo uno, las singularidades en la universalidad. Desde aquí, el saber se presenta como algo dado, presupuesto, una meta prefijada a ser alcanzada. Se trata de un saber dominante del que los niños tienen que poder apropiarse a través de prácticas de enseñanza-aprendizaje donde se privilegia la repetición de contenidos, la memorización de datos, y la cuantificación del saber, reproduciendo lo producido por otros, subsumiendo las particularidades y las diferencias, buscando la homogenización. Las relaciones de enseñanza-aprendizaje se constituyen, así como los modos de relacionarse al saber, de acuerdo al intento por lograr un determinado tipo de individuo, para dar continuidad a lo ya sido. Nos encontramos frente a un intento por administrar la novedad del niño y la separación de su propia historia, de su contexto, de la propia palabra (Silvana Vignale, 2009: 2).

Desde sus inicios, la pedagogía siempre ha tenido una influencia total sobre el trabajo en las aulas y, aunque ha intentado disfrazarse a lo largo de la historia, siempre ha ejercido poder sobre los cuerpos y las mentes de quienes acudían a las escuelas. Por muchas reformas que se hayan llevado a cabo a lo largo de la historia, la pedagogía se ha convertido en la única forma de pensar la educación en occidente y exportarla a los países del sur. Todos y todas se apoyan en sus supuestos, en sus paradigmas, en sus metodologías de enseñanza; de esta manera, absorbe la vida de los jóvenes sobre quienes actúa para decirles cómo deben ser y comportarse. Es llevada a la práctica o enseñada por el profesorado a todos los niveles desde la etapa infantil hasta las universidades. El resultado, como bien dice Jorge Larrosa, es el siguiente:

Un sistema totalitario es un orden estable y estabilizado al que repugna la incertidumbre. Por eso el totalitarismo supone la pretensión de proyectar, planificar y fabricar el futuro aunque para eso haya que anticipar y producir también a las personas que vivirán en el futuro de modo que la continuidad del mundo quede garantizada. El terror totalitario podría identificarse entonces con la reducción y, en el límite, la destrucción de la novedad inscrita en el nacimiento y con la correspondiente pretensión de escribir por adelantado la historia (en Vignale, 2009: 2).

En contra de tal totalitarismo pedagógico, Nietzsche pregunta por tres de los enemigos de la pedagogía, contra los que ella misma lucha creyendo que es posible evitar cualquiera de los tres: la no-verdad, la incertidumbre y la ignorancia.

Tal vez la ignorancia sea el principal temor de una educación que se propone, a cualquier costo, que los niños “sepan”. Pero se trata de una educación que no problematiza su relación con el saber, ni las prácticas políticas en esa imposición de “el” saber a quienes “no lo tienen”, suponiendo a los niños desde una lógica de la carencia. Tampoco problematiza la relación entre el saber y la subjetividad, disociando lo que sabemos de lo que somos (Vignale, 2009: 2-3).

Creerse con la verdad absoluta es una función de la propia pedagogía; a partir de esa pretensión se recubre bajo el manto de la subjetividad. Creer en la no incertidumbre que quiere proporcionar a su alumnado sería crear falsas expectativas e irrealidades; aprender a lidiar con la incertidumbre estaría más cerca de una ontología humana, ya que el hecho de ser “seres para la muerte” y sujetos trágicos nos hace ser seres carentes de sentido y sin un *telos* predefinido. Además, la ignorancia está planteada desde una carencia necesaria que hay que cubrir y que solo la educación por medio de la pedagogía puede otorgar:

Asumir otra relación entre el saber y la subjetividad implica cuestionar las ideas de objetividad y subjetividad, y pensar esta última como “ser quienes vamos siendo”, aquellos que transitan de un lado a otro, deviniendo otros en la medida en que nos atraviesan las cosas que nos pasan y nuestra relación con el saber. Porque afirmar la incertidumbre y el peligroso quizá supone también la transformación de lo dado, el cambio, la discontinuidad de lo establecido. El pensamiento y el lenguaje son los puentes entre nosotros y el mundo, por tanto no postulamos desde este punto de vista, una “identidad” o “esencia”, sino un acontecer a partir del cual nos constituimos en quienes somos. En este sentido, la realidad no es algo que antecede a los sujetos (o las esencias a las existencias, desde una perspectiva filosófica), sino inversamente, los sujetos de experiencia y de lenguaje crean y construyen la propia realidad (Vignale, 2009: 3).

Es la pedagogía de la incertidumbre la que se acerca al ideal propuesto por Vignale. Así, alejaría esa supuesta responsabilidad sobre la educación que la propia educación se ha adjudicado a sí misma: esa carrera por ser quien puede ofrecer la auténtica educación, como si tal cosa existiera, esa carrera por profesionalizar la cuestión educativa buscando total objetividad, creyéndose una ciencia que influida por el halo de verdad de todas las ciencias europeas no deja penetrar razones más contextuales, humanas y críticas. Sin margen a la subjetividad y, por tanto, con la abolición del sujeto y la instauración de las prácticas educativas objetivas como meta, la pedagogía de la totalidad quiere tenerlo todo bajo control y no admite si quiera (dentro de su caparazón de corporativismo, que anula cualquier sublevación interna) la duda; de este modo, la pedagogía habita en una agonía constante por hacerse valer.

3.6 La escuela como un espacio simbólico

Tanto el mundo exterior a la escuela como lo que ocurre en ella, están constantemente interpelándose en un dialogo que abarca la etapa formativa de cualquier persona.

La vida en el exterior condiciona el devenir de las personas y su condición dentro del aula. Como vimos anteriormente la escuela es un espacio arbitrario que favorece a determinados arquetipos en detrimento de otros. Es por eso que las personas que no cumplen con un perfil, cultural, de estabilidad emocional, de clase, raza o identidad de género tengan por lo general más problemas para adaptarse a la escolarización. Por ello el sujeto que llega nuevo al “campo” de la escuela desprovisto de los capitales necesarios para tener éxito y adaptarse, ya está marcado por quién es fuera de ella. Esa forma de rechazo invisible de la escuela sucede en el exterior ya que él o la menor no

puede actuar para cambiar sus condiciones tanto de vida como de quien son, además en su mayoría son cuestiones irreversibles, como la raza o la identidad de género.

También el “fracaso escolar” se da dentro de la propia institución y por medio de la reproducción, como forma de educación. Estos constructos internos ocurren en un compartimento estanco, como es el aula. La elección de los contenidos, la metodología y el curriculum conforman un *telos* que condiciona al alumnado. Un ejemplo de ello sería la repetición, sin reflexión, de las lecciones del aula para ir aprobando cursos y llegar a la universidad. Hace falta reincorporar, por tanto, las teorías de la reproducción y sus efectos sociales. Partimos de la teoría de los capitales, -desde la que Bourdieu nos avanza que no sólo es el dinero el que está en juego sino que son muchos más condicionantes-, y de la teoría del campo en Bourdieu, -que nos sirve para darnos cuenta de cómo los espacios y las instituciones están contaminados o formados por luchas de poder y resistencias que son las que van fraguando y conformando esos campos de otras formas completamente distintas a las convencionales-. Ese carácter dinámico es el que las instituciones reaccionarias intentan obviar.

Las teorías de la reproducción abrieron un debate que parecía ni existir y crearon la primera crítica seria al sistema de enseñanza. Autores o autoras como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron o Louis Althusser, se han implicado a lo largo de la historia en desenmascarar las acciones de la escuela analizando la institución escolar en Francia; en el caso de España estaría la filósofa Julia Varela. La raíz de toda pedagogía reproductora se sustenta en las instituciones homogenizantes, como es la escuela, que se sirve de funcionariado que cumple órdenes superiores a la vez que se nutre del alumnado que acude obligatoriamente, ya que existen unas leyes estatales que obligan a asistir a la escuela. Sin esos tres actores (funcionariado, alumnado y legislación) sería imposible la lógica de generar “encierros a tiempo parcial” donde formatear mentes e intentar crear ciudadanía válida para alimentar al sistema productivo e histórico en el que se halla la escuela. Es importante analizar estos tres actores que forman un todo que podría llamarse “campo”. Valiéndonos de los conceptos del sociólogo francés Pierre Bourdieu, los campos sociales son:

Espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias (...). En su aprehensión sincrónica se presentan como “posiciones y relaciones entre posiciones” (...). Se define, entre otras cosas, definiendo *lo que está en juego (enjeu)* y los intereses específicos del mismo, que son irreductibles a los compromisos y a

los intereses propios de otros campos. Cada campo engendra el interés que le es propio, que es la condición de su funcionamiento (...). La estructura de un campo es un estado –*en el sentido de momento histórico*– de la distribución de un momento dado del tiempo, del capital específico que ha sido acumulado en el curso de luchas anteriores y que orienta las estrategias de los agentes que están comprometidos en el campo (...). Su estructura es un estado de las relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidas en el juego. Además de un campo de fuerzas, en un campo social determinado constituye un campo de luchas destinadas a conservar o a transformar ese campo de fuerzas. Es decir, es la propia estructura del campo, en cuanto sistema de diferencias, lo que está permanentemente en juego. En definitiva, se trata de la conservación o de la subversión de la estructura de la distribución del capital específico (Bourdieu en Alicia Gutiérrez, 2002: 31-32).

Se solicita una educación de calidad pero a nivel personal pocas son quienes se molestan por perfeccionarse. Se confunde la cantidad con la calidad y se demandan recursos económicos como si fuera la única solución a la baja preparación filosófico-crítica del profesorado. Se tienen recursos y son insuficientes; se piden reformas y son insuficientes; y se piensa que la institución educativa funciona como un ente abstracto desprovisto de carga simbólica e historicidad que, con la implementación de nuevos programas, va a cambiar y a mejorar. En determinados casos se pide más burocracia, más control o leyes nuevas y más restrictivas o, al contrario, leyes más abiertas. Se considera que la enseñanza cambia porque cambia la enseñanza, sin plantear la creación de algo nuevo o diferente.

La complicidad dentro de un “campo” hace que este pueda perpetuarse, ya que cada cual puede tener sus intereses, entrar en el juego supone asumir unas determinadas reglas, que marca la institución y la legislación que la ampara. El margen de lucha y cambio es ínfimo para el individuo, pero amplio para la institución que mediante la educación pretende alienar al alumnado en un mundo unívoco.

El campo social como campo de luchas no debe hacernos olvidar que los agentes comprometidos en las mismas tienen en común un cierto número de intereses fundamentales, todo aquello que está ligado a la existencia misma del campo como una suerte de complicidad básica, un acuerdo entre los antagonistas acerca de que merece ser objeto de lucha, el juego, las apuestas, los compromisos, todos los presupuestos se aceptan tácitamente por el hecho de entrar en el juego (...) estamos considerando a los campos sociales en su aspecto dinámico, y rescatando la dimensión histórica de los mismos. En este sentido, agrego que en los campos se producen constantes definiciones y redefiniciones de las relaciones de fuerza entre los agentes y las instituciones comprometidas en el juego. Asimismo, también se definen y redefinen históricamente los límites de cada campo y sus relaciones con los demás

campos, lo que lleva implícita una redefinición permanente de los límites de la autonomía relativa a cada uno de ellos (Gutiérrez, 2002: 33-34).

Otro aspecto a tener muy en cuenta y que configura, resignifica y condiciona todas las acciones que se dan en el interior de esos campos son los distintos capitales que Bourdieu describe en su teoría. Estos capitales se pueden ampliar conforme se complejiza el mundo, y cuestiones que anteriormente no tenían ningún valor o que ni siquiera existían, pasan a tener valor dentro de la sociedad o dentro de las propias instituciones. Los campos sociales tienen especial vinculación con el capital en cuestión que está en juego. Capital puede definirse entonces como “conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden (...) Pero estos capitales no están exentos de ser utilizados sino que siempre los tenemos con nosotros” (Costa en Gutiérrez, 2002: 35).

En cualquier tipo de interrelación subjetiva, además de existir una relación de poder, que definido en palabras de Foucault son:

Las relaciones entre sujetos que de algún modo, conforman una asociación o grupo; y para ejercerlo, se emplean técnicas de amaestramiento, procedimientos de dominación, y sistemas para obtener la obediencia. La relación de poder busca que el sujeto dominado realice las conductas deseadas, es decir, incita, induce, desvía, facilita, amplía o limita ciertos comportamientos. Y se lleva a cabo siempre sobre personas libres y, por ende, capaces de ver afectadas sus decisiones. También exige una diferenciación jerárquica entre los miembros del grupo (Jorge Martija, 2015: s/p).

También están presentes los capitales que cada cual posee. Y que según el valor que tengan dentro de la sociedad, estos capitales son más o menos relevantes en esa interrelación. En cualquier tipo de relación están presentes todos los capitales posibles e imaginables, desde la belleza a la sabiduría, por ejemplo. En función del valor de ese capital, que la sociedad le ha asignado dentro de un “campo” específico, pues tendrá más o menos relevancia.

La teoría de los capitales en Bourdieu es importante porque representa una solución también al problema de la meritocracia, ya que a raíz de esta teoría aparece una pregunta: ¿por qué si la sociedad para ascender se rige por lo que presuponemos como méritos objetivos, dónde quedan entonces los capitales subjetivos? La teoría de los capitales de Bourdieu nos sirve para profundizar en las estructuras ocultas de la meritocracia y el gobierno de la objetividad imposible. Bourdieu nos abre la mirada y

nos compromete a darnos cuenta de que existen otros valores casi imperceptibles, pero que forman parte de cualquier decisión intersubjetiva, no solamente el capital económico como preponderante. Como nos explica Gutiérrez:

Bourdieu libera a este concepto de la sola connotación económica y los extiende a cualquier tipo de bien susceptible de acumulación, en torno al cual puede constituirse un proceso de producción, distribución y consumo, y por tanto, de mercado. En este sentido, los campos sociales pueden ser considerados como mercados de capitales específicos (2001: 35).

El potencial implícito de esta teoría de los capitales radica no tanto en las posibilidades que se despliegan para una persona si posee tal o cual capital, sino en lo que sirve de freno o de muro por no poseerlos. A partir de esta teoría se descubre cómo la subalternidad se construye también desde características del propio cuerpo, como la belleza, o con la acumulación de otras cosas que no son dinero, como las amistades. Todas esas líneas de capital funcionan mejor dependiendo de las hegemonías, normas y cánones que tienen más valor social de forma subjetiva y que benefician a quienes han querido reforzarlas.

A continuación nombraremos los capitales que para Bourdieu tienen especial relevancia. Además del capital económico, estarían el capital cultural, el capital social y el capital simbólico “que constituyen la gama posible de los recursos y de los bienes de toda naturaleza que sirven a la vez de medios y de apuestas a sus inversores” (Gutiérrez, 2002: 36) y que más tarde desarrollaremos en el apartado de *meritocracia*. Debemos entender que la teoría de Bourdieu puede complementarse con otras teorías sociológicas críticas y que, dada la pluralidad y diferencias culturales del mundo moderno, pueden dividirse en categorías de capital distintas como pueden ser el aspecto físico, la edad, la raza, el género o la discapacidad.

Quienes poseen desde el nacimiento la “gran cultura” son, para Bourdieu y Passeron, los grandes beneficiarios del paso por la institución escolar. Para tratar esta nueva temática crean dos conceptos nuevos: la “violencia simbólica” y la “arbitrariedad cultural”.

Toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo (Marina Subirats, en Bourdieu y Passeron, 1996: 9).

Además de toda la arbitrariedad que se vuelca en el sistema educativo, es necesario vencer a todas las fuerzas contrarias al propio sistema. Para ese menester, el aparato escolar recurre a la violencia simbólica que por su carácter camaleónico puede aparecer de distintas formas y en diversos escenarios o, como bien dice Subirats, incluso,

(...) puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas —y por tanto más difícilmente aprehensibles—pero que tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores (Subirats, en Bourdieu y Passeron, 1996: 9).

Estas ideas que se basan en la lucha ideológica y la función de las instituciones, son un *leitmotiv* constante en la teoría de esos dos autores porque para ellos no sirve simplificar el aparato escolar como aquél que es un mero reflejo de la organización social actual; intentan, por tanto, determinar qué capacidad tiene la propia escuela de generar instrumentos concretos y qué parte de autonomía habita dentro de la institución que, a su vez, está condicionada en su forma de operar por una cultura hegemónica y dominante que establece jerarquías y a su vez oculta la realidad de las interrelaciones que en ella existen.

Según esas nociones, en el caso de Blas, -uno de los participantes en la investigación- su época educativa la vivió en la escuela del franquismo y de la transición que se vivió como una época de violencia real y física contra los cuerpos de los niños y de las niñas. La sumisión se conseguía por medio del castigo de una forma más directa. Los de los niños y niñas han sido docilizados, sufriendo una desprotección total desde todas las instituciones estatales y dentro de la propia familia: la violencia era algo naturalizado y parte de una “buena y correcta educación”.

Allí no se movía ni dios. Te caían unas hostias que, dicho sea de paso fue director de una escuela pública en Oviedo que no sé qué sería de él, de este señor que murió, ese fue director incluso fue -si no me equivoco- director de magisterio. Este señor y vamos aquel era el pánico metía unas hostias pero era eh...llegaba allí el director y pasaba y veía alguien hablando y te plantaba unas hostias pero vamos era tremendo por eso. Si el tío taba por allí y tu jugabas, que eras un crío y tal, el tío entraba en medio de la clase era el director y te metía unas hostias. Hay una anécdota por eso, no sé yo siempre tuve un mal concepto de mi mismo quizás y es erróneo, te vas dando cuenta que tú tienes que aportar también lo tuyo ah... Yo me acuerdo una vez, mira te voy a contar una experiencia para que veas: una vez llegamos y era esto verano y el autocar nosotros íbamos en él a la Corredoria y había una fuente a la entrada del colegio, claro era verano y llegabas y nos poníamos a beber y allí te aplaudían y tol rollo para ponerse a las filas. Estabas en las filas, bueno, hostia pero

teníamos tanta sed éramos críos, yo tenía igual, yo iría a quinto a cuarto o a tercero no lo sé, era un neno, un nenin. El tío este y empiezan a aplaudir y nosotros estábamos en la cola allí para poder beber un poco de la fuente porque estábamos muertos de sed, ¡hostia! Aparece el tipo este que le teníamos un pánico y dice el tío: “de estos que están de aquí para tras que esperen”. Suben todos los demás y, esto es verídico, esto es así, seguro que hay algún compañero que le tocó a él también, y nos pone a todos los restantes, que sé yo, cuarenta o cincuenta guajes en fila , una fila india. El tío se quita la chaqueta o el jersey se remanga y empieza, pasa uno y un par de hostias, pasa otro y..., en la fila y un par de hostias, daba de hostias. En la cara claro, bueno, unas hostias pero tremendas, y yo iba legando, llegando, llegando, y a mí también me iban a tocar las hostias, bueno pues resulta que antes del que estaba delante de mí le pegó las hostias y estaba tan cansado de dar hostias que dijo “los que quedan ahora, a caminar”. Yo libré las hostias pero, ¿cómo se puede llegar y poner una fila guajes y empezar a dar hostias con todo? Esa fue la educación que yo viví. Y entonces hostias en el colegio, hostias en casa, pues al final todo te pasa factura claro (Blas, 2017).

Intentaremos extraer algunos aspectos importantes del análisis que Bourdieu y Passeron hicieron en su libro sobre *La reproducción* buscando, con ello, desmitificar el sistema de enseñanza. Aunque la investigación haya sido en el sistema francés a finales de los años 70, aún tiene bastantes puntos y explicaciones que se pueden extrapolar a la enseñanza en España y que están vigentes a día de hoy; además, también nos sirven también como asiento genealógico para nuestra propuesta, ya que los y las participantes en este estudio han asistido a la escuela a finales de los años setenta y ochenta. Según Bourdieu y Passeron,

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (1996: 43).

Desde este punto de vista, uno de los grandes canales para que la reproducción se haga efectiva es la escuela. Su carácter de obligatoriedad y la epistemología y *habitus* dominantes y hegemónicos, han naturalizado y perpetuado esa violencia casi invisible que ha adquirido el carácter de objetividad y no arbitrariedad. “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1996: 45). Además, se le ha conferido un carácter de éxito, estatus y necesidad.

Lo que está en juego es la total desaparición tanto de la diferencia como de las minorías que no tienen el potencial suficiente para, en ese choque de fuerzas, salir airoas. Por lo tanto, la Enseñanza Pública no es otra cosa que el intento de adoctrinar y

orientar a todas y a todos en una dirección controlada por quienes tienen el poder de ejercer esa violencia simbólica:

La acción pedagógica escolar que reproduce la cultura dominante, contribuyendo así a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, en una formación social en que el sistema de enseñanza dominante tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legítima (Bourdieu y Passeron, 1996: 46).

La propia enseñanza, como modelo artificial y creado por el ser humano, es en su origen un modelo de control de los cuerpos, de las “desviaciones” que deben normalizarse. Todo lo extraño o extravagante se debe “incluir” en esa norma: no es extraño oír hablar de que se debe normalizar la discapacidad, por ejemplo. Esto tiene implícito la desaparición de la diferencia, la extracción de la lucha política de siglos y, además, la inclusión en un marco normativo que presume de ser tolerante, cuando previamente, con su mirada eugenésica, rechazaba, aislaba y segregaba a esas mismas personas que ahora quiere “normalizar”. Es más fácil homogenizar que intentar educar en lo heterogéneo, dado que formar individuos similares (al menos en el pensamiento) genera menos problemas a las empresas y a los Estados.

Las diferencias y la pluralidad son necesarias para el mantenimiento de la vida humana. La singularidad es fundamental para que una sociedad crezca desde la variedad de perspectivas y experiencias y no quede anquilosada en la reproducción de lo mismo. Además, esto no sólo ocurre en las aulas de las escuelas, también sucede en los institutos, en la formación profesional y en cualquier instancia que intente educar desde su yugo de ideologías y *habitus*. Así nos comenta Blas (2017) cómo en los talleres de formación para entrar en la fábrica después de su salida del institutito se reproducían modelos hegemónicos y masculinizados de enseñanza.

Era un mundo un poco raro por lo que te digo, era todo como de tradición militar y era todo muy estricto. El jefe de destino que teníamos es que ni te movías, era tremendo y teníamos un horario tipo fábrica ya entrábamos muy temprano a las ocho de la mañana y estábamos allí incluso hasta la una y la gente no atendía a bromas. Yo tuve muchos problemas porque me castigaron muchas veces porque yo pasaba mucho. A ver...yo ya era mayorete y no entraba en chivatadas ni en pijadas, ¿entiendes? Y tuve problemas, por eso me nombraban delegado porque era extrovertido y era el mayor entonces me nombraban a mí, pero a lo mejor había un problema en clase, yo que sé falta no se qué herramienta, si no aparece el tío, se la carga el delegado y yo sabía quién era pero no me iba a chivar entonces (...) un sábado a barrer y tenía que ir el sábado a las ocho de la mañana a barrer y estuve así... ¡qué sé yo! El primer

año casi todos los sábados barriendo. Era un inconformista de aquella (Blas, 2017).

La enseñanza es una acción sobre los cuerpos de los niños y las niñas para crear una forma de pensar alienada y condicionar una ciudadanía que favorezca el asentamiento de los modelos económicos vigentes y de los que están por llegar, además del control y desarrollo total de una cultura, de lo que es digno de transmitir y de aprender.

La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (*educación*) (Bourdieu y Passeron, 1996: 46).

Para eso, la enseñanza se sirve tanto de un lenguaje como de unos saberes que, recubiertos del manto de la academia, parecen neutrales y necesarios. El lenguaje se convierte así en una herramienta de diferenciación entre los intelectuales y los no intelectuales, ejerciendo de nuevo una violencia simbólica contra los grupos culturales que dominan determinadas lenguas maternas que el poder considera carentes de valor.

Como poder simbólico, que no se reduce nunca por definición a la imposición de la fuerza, la acción pedagógica sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en tanto en cuanto que se ejerce en una relación de comunicación (Bourdieu y Passeron, 1996: 47).

La enseñanza científica o pedagogía se nutre de formas supuestamente consideradas ciencia por la modernidad occidental ya que cumplen determinados requisitos que ellos mismos crearon para saber que es una ciencia. Las ciencias europeas se protegieron a sí mismas despreciando todo el resto de saberes, nombrándolos como pseudociencia o culturas menores o no otorgándoles el carácter de científicidad.

En una formación social determinada, la acción pedagógica que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de las acciones pedagógicas, es aquella que, tanto por su modo de imposición como por la delimitación de lo que impone y de aquellos a quienes lo impone, corresponde más completamente, aunque siempre de manera mediata, a los intereses objetivos (materiales, simbólicos y, en el aspecto aquí considerado, pedagógicos) de los grupos o clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 1996: 47).

Después de esta aseveración, encontramos testimonios como el de Silvia:

No me interesaba, iba a clase por hacer algo, por no quedarme en casa, no encontraba ninguna motivación para seguir estudiando, pero yo a la vez quería terminar, pero claro, no ponía de mi parte, con lo cual, fue un desastre las notas y repetí segundo, luego pasé a tercero y tercero otro desastre y lo dejé (2017).

Debemos recordar que su madre era ama de casa y su padre proletario. Ocupar el tiempo en una institución con la que no hay conexión por la separación con muchas realidades sociales, de sus intereses o entorno o cultura de la que se procede, se hace muy difícil para muchos niños y niñas. Históricamente, la academia ha querido separarse del proletariado desde un estatus de saber que menosprecia a la gente de los pueblos, de otras culturas o de la clase obrera, a quienes siempre tildó de ser menos inteligentes o sabias.

El efecto de la enseñanza obligatoria, sobre los cuerpos no es tanto su afán de obligatoriedad y de evaluación de unos determinados contenidos (que hay que interiorizar porque la institución lo cree así, contrastados supuestamente por su bagaje y su historicidad cientifista), como los límites que reproduce de la propia vida y su afán por su propia mistificación para lo que utiliza estrategias de ocultamiento de sus propias debilidades. Todo lo muestra en su forma abstracta y más racional, pero nunca cuenta cómo históricamente se ha llegado a lo que es la escuela o los estados modernos. Todo lo muestra como lo único posible; ese maquillaje unívoco es el que consigue la credulidad y la fe en la enseñanza.

La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la «naturaleza de las cosas» o a una «naturaleza humana» (Bourdieu y Passeron, 1996: 48).

El asentamiento de una forma de pensar, de sentir y de actuar está estructurado o se consigue transmitir por todos los sectores de socialización, desde la familia a los medios de comunicación. Por lo general, en ellos suelen coincidir las ideologías, quizás porque la fuerza de la violencia simbólica con su carácter omnipresente, controla muchos espacios y tiempos. Instituciones como la escuela y el trabajo son las más fieles al orden simbólico y al marco ideológico dominante. Desde ambas se presupone que quienes triunfan en ellas son quienes más se han esforzado y, por tanto, quienes tienen más mérito y más se merecen alcanzar el éxito: desde su merecimiento personal han logrado sus objetivos. A esa condición ficticia se le añade, además, un componente jerárquico:

En una formación social determinada, la arbitrariedad cultural que las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos constitutivos de esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de arbitrariedades culturales es aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 1996: 49).

3.7 Racismo y escuela

“Lo principal del aprendizaje sobreviene casualmente, e incluso el aprendizaje más intelectual no es el resultado de una instrucción programada” (Illich, 2011: 37).

Habríamos deseado conectar todos los aspectos de la vida con la escuela, pero ha sido una tarea imposible; por ello hemos intentado, al menos, abordar una de las grandes problemáticas de la escuela, que está aún sin resolver, al igual que el patriarcado y el sexismo, como también el capitalismo, que penetra constantemente en el aula, o la mirada consumista y especista que pone en el centro del mundo al “Hombre” en detrimento de otras vidas que están para servirle a él, determinadas en su devenir como mercancías para consumir, sobre las cuales ejercer el poder de la total objetivación.

Mediante una historia que habla de superioridad, adaptación, fuerza e inteligencia, el ser humano se ha proclamado el supuesto vencedor en la carrera de la supervivencia autosituándose en la cúspide evolutiva, sin darse cuenta que tanto la tecnología, la ciencia y la idea de desarrollo constante, nos avoca a la autoextinción. Determinados por modos de vida que colocan en el centro a la muerte, en contraposición a la vida, (codicia, guerras, esclavitud, poder), son un ejemplo de un sinfín de situaciones históricas repetidas por el ser más inteligente del planeta “el hombre”.

Sin más preámbulo, vamos a adentrarnos en uno de tantos tentáculos que quedan por resolver en la escuela y en la sociedad. La escuela es un lugar clasista, racista y sexista por antonomasia. El problema es que para apreciarlo y sentirlo en tus carnes, tienes que ser mujer, proletaria y racializada. El discurso de quienes tienen el poder y el privilegio no sirve para analizar tal situación, como nos comenta Fátima: ella sufrió racismo dentro de las aulas, un racismo apoyado sobre una base patriarcal de poder, a su vez propiciada por un sistema creado por y para los hombres; así es que nos comenta lo siguiente.

Tenía amigas. Los niños eran más... Yo vi más racismo por parte de los niños. Aunque había niños.....: Es que a las cosas hay que tomarlas por su

nombre. Si, con algunas si, sobre todo a partir de quinto que fue que empecé a vivir en el Tocote y tenía amiga que vivían en la isla y nos veíamos por las tardes. Me preguntaban más ellas a mí. Si porque yo siempre he sabido que soy gitana y que soy un poco diferente, por decirlo de alguna manera, pero al mismo tiempo yo me veía como una niña normal. Si, parte de la cultura occidental. Si, Si, entonces yo no les preguntaba nada porque más o menos ya sabía cómo la gente vive. Me preguntaban más ellas a mí porque yo creo que les produce más curiosidad a ellas. Me preguntaban palabras en mi idioma (Fátima, 2017).

Cómo dice Olivo en su tesis sobre la escuela etnocida:

Por invasión La Escuela penetra en el área de las culturas otras y desencadena procesos de contaminación y alteración fundamental (forzando a la alfabetización, arrasa la oralidad; exigiendo la fijación domiciliaria, cancela el nomadismo; suscitando aquella “fascinación de los modelos aristocráticos” (Olivo, 2016: 98).

Ese mecanismo de idealización de la enseñanza y el saber científico, que parece que sólo se puede alcanzar en las instituciones públicas, es lo que crea esa supuesta hibridación de culturas, que no es otra cosa que una mezcla de extractivismo epistémico, apropiación cultural, exotización de los estereotipos culturales otros, desaparición de la diferencia e imposición de la ontología occidental de enseñanza:

Por inducir al malinchismo Se genera el ascenso de las capas étnicas ilustradas, que constituyen en sí mismas un fruto de la Escuela y, en general, de los aparatos culturales de la sociedad mayoritaria (kapos intelectuales, asimilados cimeros que a su vez asimilan). La muy educada labor de estas minorías contra la idiosincrasia de su propio pueblo ha sido señalada, entre otros, por D. Provansal. En “La domesticación del otro. Enseñanza y colonialismo” (1998), describe el modo en que la Escuela, como arma del imperialismo, acaba con la alteridad cultural (“folclorizándola”, a lo sumo) y procura la occidentalización de las poblaciones de los territorios ocupados (Olivo, 2016: 99).

Además, se garantiza la penetración de la cultura occidental en todas las escuelas bajo el apoyo de organizaciones internacionales como el Banco Mundial o la UNESCO, y también implementando unos currículos oficiales estandarizados y homologados planetariamente sobre la epistemología europea. La escuela se convierte así en el arma más poderosa contra las diferencias culturales y epistémicas.

Fátima nos comenta con una especie de resignación cómo los nuevos modelos epistémico-laborales fueron absorbiendo otros tipos de subsistencia menos capitalistas.

En el caso gitano por ejemplo, pues siempre ha habido una cultura de que el gitano ha sobrevivido sin estudiar. No ha hecho falta estudiar. Ha tenido doce,

o catorce hijos, y ha sobrevivido, los ha sacado a todos adelante sin ningún problema, bueno sin ningún problema, pero bueno los ha sacado. Porque bueno, que si trabajaban con las bestias, los caballos y todo eso, o con la chatarra, o con cualquier cosa. Entonces no hacía falta. Pero ahora si hace falta estudiar, incluso el mercado se está acabando, ya no se vende como se vendía. La chatarra, para vender cuatro hierros tienes que hacerte autónomo, o sea, que pagas mas de autónomo que lo que ganas. Eh...que mas, no sé, ya no se puede vivir tan al margen (2017).

Para Olivo, la escuela es la que separa las culturas no hegemónicas y divide a las propias personas entre partidarios del cambio y defensores de sus tradiciones e idiosincrasia.

Por extracción la infancia será separada del ámbito educativo comunitario, confinada una buena parte del día; y se redefinirán sus relaciones cotidianas con el resto de la colectividad. Podríamos decir, con N. Elias, que se desatará sobre ella el “proceso occidental de civilización”, con sus inevitables consecuencias psíquicas (2016: 98).

La solución, para Fátima, pasa en todo momento por educar en una multiculturalidad, que introduce la visión de occidente y la vez lógicamente impuesta y promovida por quienes ostentan la hegemonía. Multiculturalidad sujeta a la jerarquía de la tolerancia y mediada por curriculums que interpretan las acciones y la historia desde las ciencias europeas (antropología, sociología, filosofía, etc.) como ontología y cosmovisión única.

Creo que es muy importante para la tolerancia educar mucho en la multiculturalidad. Educar eh...no de una forma general, sino que se hay niños gitanos en el colegio, que haya jornadas de cultura gitana, que se incluya la historia gitana en el currículo escolar, también que hay niños negros, hay niños marroquíes, lo que sea, también pues que se hagan programas específicos para que las personas autóctonas blancas de aquí, los niños bueno, tengan esa cosa de que es algo natural, que su compañero chino pues no es lo que dicen por ahí que tiene que ser ni nada de eso, pues qué, que somos personas ¿no? Bueno, es que hay mucho que decir (Fátima, 2017).

La escuela desde sus inicios creyó que sería posible la universalización de la enseñanza, pero el sistema capitalista siempre engendra desigualdad allá donde penetra. Así es que, al principio, la escolarización solo era para los niños; las niñas quedaban fuera. Cuando se incorporan las niñas, los contenidos eran y siguen siendo sexistas y patriarcales, más tarde alcanza a las personas racializadas que vivían en los países occidentales y que se dieron cuenta de que su cultura no estaba representada. Ahora intenta, por medio de eufemismos como interculturalidad y multiculturalidad, llegar a los niños y niñas migrantes, cuestión que no consigue porque no es capaz a reconocer el idioma dominante como un privilegio que beneficia estudiar, al margen de que sus

códigos estén condicionados por la clase social a quien siempre beneficia. Incorpora las nuevas tecnologías, y vuelve a aparecer la clase social, ya que la brecha digital de los hogares nos hace ver que las diferencias de clase en la escuela siguen vigentes. En vez de buscar la imposible universalidad, la escuela debería reconocer que, al igual que la sociedad, es un lugar de discriminación y diferencias. La escuela reproductora es generadora también de “falsa conciencia” (definida por Marx “como pensamiento de los individuos que no es consecuente con sus condiciones materiales de existencia” y por Luckman y Berger “como el pensamiento alejado del verdadero ser social del que piensa”), de crear determinadas expectativas que ella no puede otorgar; sus contenidos y su discurso no son otros que los de burguesía moderna tecnocrática, patriarcal y androcéntrica. El anti-gitanismo, por ejemplo, es condición propia de la escuela ya que como dice Fernández Enguita:

La Escuela propicia unas actitudes propias de la Modernidad que entran directamente en conflicto con el modo de vida gitano: pretende, por ejemplo, evaluar el logro individual y atribuir y legitimar así una estratificación social en el que la unidad es el individuo, mientras que en la cultura gitana es mucho más importante el grupo familiar; pretende separar familia y trabajo, mientras que la economía gitana se basa todavía en gran medida en la producción de subsistencia o en la empresa familiar; pretende educar en reglas universalistas y abstractas, condenando como particularismo cualquier trato preferente a los más próximos (nepotismo, amiguismo, partidismo, favoritismo... son los distintos nombres, siempre condenatorios, para estas prácticas), mientras que la moral gitana es hoy, por esencia, particularista (en Olivo, 2013: 164-165).

La dificultad de estar en un lugar que no sientes como tuyo y observar la falta de representatividad de tu cultura, es casi insalvable, al margen de que todas las instituciones han subalternizado al pueblo gitano, que muchas veces se utiliza, exotiza y esencializa para dar a entender al mundo que el racismo ya no existe. Se olvida una historia que en parte se ha robado para determinados intereses; se les instrumentaliza sobre todo a nivel político como representación del no racismo cuando es y sigue siendo un pueblo de los más discriminados en el territorio español y en otros territorios:

Los gitanos no son sino los últimos resistentes frente al avance arrollador de la modernización. La comunidad gitana se protege de la institución no porque sienta aversión alguna hacia la cultura en general, ni hacia el saber, sino porque siente que esa institución concreta [la Escuela] se le opone de manera frontal y pretende terminar de forma expeditiva con aspectos esenciales de su cultura; es lo que hace, y en ese sentido la escolarización no se distingue de otras ofensivas negadoras o asimilacionistas llegadas desde la sociedad paya (en Olivo, 2013: 164-165).

3.7.1 ¿Es posible una escuela decolonial anti-racista?, Decolonización y escuela

No existirían oprimidos si no existiera una relación de violencia que los conforme como violentados, en una situación objetiva de opresión (Freire, 2012: 44).

3.7.1.1 La interseccionalidad como necesidad para abordar una nueva educación

La interseccionalidad es un término acuñado por Kimberle Williams Crenshaw (1989); que la definió como “el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales”. Esas categorías sociales, lejos de ser “naturales” o biológicas”, son categorías históricas y culturales y están atravesando y actuando sobre los cuerpos de las personas y los animales no humanos cuando mantienen una relación con un “otro”. Por tanto, el género, la raza, la clase, la especie, la discapacidad, la orientación sexual, las creencias, la edad, la nacionalidad y otras categorías interaccionan en múltiples y simultáneos niveles. En definitiva, que, dependiendo de la situación social que se dé o el contexto, ya no se puede explicar las relaciones tan solo teniendo en cuenta una categoría de manera independiente, sino que estas formas de exclusión están interrelacionadas.

Culpabilizar a la migración de bajar las calificaciones significa no tener en cuenta el punto de partida de los niños y las niñas migrantes a la hora de incorporarse a una cultura, a una historia y a una epistemología que no es la suya. En una sociedad en la que parece existir una igualdad total de movimientos y de posibilidades de éxito, se obvia de manera descarada que no todos los sujetos parten del misma casilla de salida; la igualdad se convierte en un concepto vacío y laxo, dado que si ha y individuos que parten con desventaja, tanto más difícil será para ellos o ellas llegar a las mismas metas que en otras circunstancias más favorables.

Reconocer al otro como persona sujeto de derechos nos lleva a la necesidad de identificar los ejes estructurales (económicos, sociales y culturales) que sustentan relaciones de dominación, subordinación y opresión, y planificar estrategias para combatirlas (María Ángeles Llorente, 2016: s/p).

Hay que tener en cuenta que como dice Llorente “normalmente la exclusión afecta a personas migrantes pobres, de las capas más bajas de la clases populares, sin oficios cualificados y que proceden de países menospreciados”. Por tanto el alumnado migrante no es el estudiante arquetípico dentro del sistema educativo español sino que por lo general es un sujeto subalternizado. Para que el paradigma imperante cambie proponemos unos ejes fundamentales para consolidar una inclusión efectiva y duradera

basándonos en el artículo de Llorente, (2016), *La inclusión en el multiculturalismo y la migración*:

- La escuela pública deja de cumplir su objetivo si no es capaz de garantizar el progreso de cada alumno considerando el punto de partida como una posibilidad de aprendizaje y como una limitación.
- Es deber de la escuela pública no privar a nadie de la consecución de los mínimos necesarios para vivir en esta sociedad con dignidad.
- La educación debe ayudar a formar personas libres y autónomas, nunca debe ser usada como instrumento de dominación y enajenación. Los seres humanos no son una mercancía más.
- La práctica educativa deberá ser mucho más compleja: volcándose cuantas más dificultades tenga una persona y no al revés, reduciendo y simplificando los contextos, las expectativas y los aprendizajes. (...) La educación depende de las oportunidades que se ofrezcan a la persona.

La formación docente no es un requisito previo que nos da la justificación necesaria para la inmovilidad y la rutina; la formación es una tarea permanente en el que las personas se construyen en un proceso de reflexión- acción que no termina nunca.

3.7.2 La teoría decolonial como subversión al imperialismo

Si en la educación actual se requieren determinadas modificaciones para mejorar la convivencia de la ciudadanía, uno de los aportes que debe estar presente de manera transversal es el de vincular los contenidos y las prácticas educativas, con la teoría decolonial, también llamada giro decolonial que “se caracteriza por hacer una crítica de la modernidad desde la visión de aquellos que la vivieron desde una condición subalterna, es decir, como colonias” (Carlo Granados Beltrán, 2018: 43). Entre las características de dicha teoría en relación con la educación se encuentra un cambio total de la práctica educativa y, por tanto, desde ahí enseñar la historia recuperando la historia de los grupos subalternizados, si no se hace crítica de los propios hechos, guerras y batallas que sometieron a los pueblos más débiles. ¿Cómo se puede enseñar educación para la paz si se oculta este hecho? Como dice Granados Beltrán las prácticas pedagógicas situadas deben vindicar y no dejar pasar por alto:

Las condiciones históricas, sociales, políticas y educativas locales. En el mismo orden de ideas, otras acciones mencionadas son: la creación de textos y materiales que respondan a las prácticas pedagógicas implementadas por los profesionales locales; y, el repensar los programas de formación de tal manera que los futuros docentes y los maestros en servicio se conviertan en productores en vez de consumidores de conocimiento (Granados Beltrán, 2018: 41).

En palabras de Sirin Adlbi los autores de la teoría colonial acuñan dos conceptos necesarios para entender el “*sistema mundo moderno/ colonial capitalista/patriarcal blanco/militar occidentalocéntrica y cristianocéntrica* (Concepto prestado del pensamiento decolonial latino)”:

Esto es, el sistema internacional global, que es colonial, imperialista, patriarcal y racista que instituye e institucionaliza la sustracción y transferencia sistemáticas de los recursos materiales, culturales, epistémicos, espirituales y humanos de *dos terceras partes del mundo* hacia una minoritaria tercera parte de la humanidad para privilegio, beneficio y provecho de la misma (Sirin Adlbi, 2016: 20-21).

Estos dos conceptos tan importantes son colonialismo y colonialidad. Por colonialismo según Beltrán, podemos entender el ejercicio de poderío tanto político como militar para explotar las riquezas de las colonias, más relacionado con la época de los imperios europeos de los siglos XVI y XVII. Para el mismo autor, la colonialidad es un hecho o fenómeno que se extiende hasta nuestros días, con un patrón de poder, que se reproduce a través de:

La naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Granados Beltrán, 2018: 44).

Estos dos conceptos se diferencian en que, en el colonialismo la soberanía a todos los niveles, tanto político, económico, como administrativo reside en el país conquistador, e imperialista; sin embargo, en la colonialidad:

Trasciende la historia; es el aparato de poder que se gesta en el periodo colonial y se refiere a la forma de trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial, la idea de raza y el sistema de sexo-género (Maldonado, 2007: 127-169; Lugones, 2008 en Adlbi 2016: 24).

La descolonización no es un proceso de desenganche a nivel jurídico-político del país colonizador. Esta idea es la que se extiende en la mayoría de los casos; por eso las personas pensamos que la supuesta libertad de las colonias fue un punto cero desde el que los pueblos oprimidos pudieron construir mundo. Nada más alejado de la realidad, ya que el peso histórico de las relaciones jurídico-administrativas sigue vigente y, además, toda la amalgama de relaciones de poder “otras” son dominantes. Estas relaciones serían: el conocimiento, la ciencia, las relaciones sexo-género, la espiritualidad, la religión, y la conformación de los Estados desde una mirada belicista incluyendo ejércitos y también, cómo no las relaciones económicas que han quedado como herencia de las épocas coloniales.

Concebir a la colonialidad como un hecho constitutivo del sistema-mundo moderno- es decir, como la cara oculta de la Modernidad- constituye un punto de inflexión a nivel teórico, político, metodológico y epistemológico (Adlbi, 2016: 24).

Derivado de esa gran influencia que fue la colonización, se fijaron en la sociedad colonizada unos campos semánticos que generaron nuevos significados, nuevas imágenes y nuevos discursos legitimadores de las prácticas de los estados modernos. Y que moldearon y condicionaron la forma de conocer, explicar y ver el mundo. Son discursos que parten de una hegemonía hacia unos sujetos en condiciones de subalternidad; lo occidental siempre se presenta como superior, necesario y civilizado. Se presentan desde conceptos binarios y antitéticos, modernidad/tradición; occidente/otros; desarrollado/subdesarrollado; etc....Esta separación entre conceptos construye unas jerarquías histórico culturales que son artificiales, pero que, por medio de estos conceptos, se intentan naturalizar y mostrar como algo aséptico y sin ninguna carga político-ideológica. En palabras de Adlbi, esto sólo genera,

Toda una serie de jerarquías globales, lingüísticas, culturales, etno-raciales, económicas, epistémicas, sexuales, humanas, etc., que se entrelazan las unas con las otras y se articulan en torno al mercado capitalista global, a la idea de raza y al sistema sexo-género. Se trata de discursos binarios que crean instrumentos para observar la realidad, que se convierten en una forma de construir realidades y de controlarlas; que delimitan el campo de las posibilidades de comprensión de la realidad pero también limitan la imaginación y las posibilidades de enunciación plural y heterogénea (Adlbi, 2016: 21).

Los ejes más importantes de la teoría decolonial y desde los que se intenta ejercer una resistencia contra el *status quo* son la colonialidad del ser, del saber y del poder.

- La colonialidad del ser nos muestra cómo se fue construyendo una imagen de inferioridad de los pueblos colonizados considerándolos inferiores, y cómo esos procesos de racialización generaron razas inferiores que colocaron al hombre blanco europeo como el ideal de ser humano.
- La colonialidad del saber estaría relacionada con la desaparición, ocultación, apropiación y marginalización de saberes y conocimientos distintos a la ciencia europea occidental, de culturas racializadas “otras”.
- La colonialidad del poder se ocupa de los mecanismos que subyacen a las prácticas políticas, económicas sociales y culturales que permiten la consolidación del poder por parte de las culturas eurocentradas y por tanto la infinita subalternidad de los pueblos oprimidos (Granados Beltrán, 2018: 45).

De Sousa Santos (2010) describe otras lógicas de la producción de ausencias inspiradas en los ejes de la colonialidad. Serían “la monocultura y rigor del saber, la monocultura del tiempo lineal, la lógica de la clasificación social, la lógica de la escala dominante y la lógica productivista” (De Sousa, en Granados Beltrán, 2018: 46).

La monocultura del saber hace mención a la entronización de la ciencia moderna y de la alta cultura como los cánones exclusivos de producción de conocimiento y de creación estética; se ve cómo la colonialidad del saber y la monocultura del saber se asemeja a la crítica de las ciencias europeas y su manto de neutralidad. Todas las formas de conocimiento no basadas en la razón y la lógica no son válidas.

La monocultura del tiempo lineal nos explica la unidireccionalidad de la idea de progreso y desarrollo sobre la cual los países centrales del mundo han creado un sistema mundo desde sus conocimientos, instituciones y formas de sociabilidad dominantes, por lo que todo aquello que no siga esta norma temporal se declara como atrasado.

La lógica de la clasificación social se relaciona con la naturalización de las diferencias, principalmente racial y sexual, para justificar la inferiorización de poblaciones y su explotación en un sistema económico capitalista. Si bien existe una supuesta ‘misión civilizadora’, “quien es inferior lo es porque es insuperablemente inferior y, por consiguiente, no puede constituir una alternativa creíble a quien es superior” (De Sousa, 2010, en Granados Beltrán, 2018: 46).

Para Granados Beltrán, está claro cómo desde la colonialidad del ser las poblaciones no-blancas deben seguir el ideal que marca la cultura occidental que coloca en el centro

al hombre blanco que se muestra más si cabe en la era de la globalización como la aspiración de todas y todas o como el ser humano al que hay que seguir, ya que sólo son identidades válidas aquellas que ejercen su influencia en todo el globo. De esta forma, todo lo que se salga de ese ideal por contraposición se ve como identidad que rivaliza con la hegemónica. Este metarrelato invisibiliza a las minorías, condicionado a determinadas culturas a seguir los cánones que se marcan desde occidente para no salir de los márgenes de la globalización, aunque vaya en detrimento de sus formas de ser.

En palabras de Boaventura Sousa Santos: para finalizar, se sitúa la lógica productivista de occidente, desde esta lógica el único objetivo social y de los países es el crecimiento económico sin importar nada más que el trabajo productivo, esta idea va de la mano de la idea de progreso. Para que el progreso siga su meta se debe explotar la naturaleza en aras de la productividad, la ciencia siempre está a disposición de las empresas y para cerrar el círculo se descalificara aquellos trabajos o acciones que no sean productivas (2018: 46-47).

Para combatir estos modos de producción de ausencias, Boaventura de Sousa Santos (2006) propone cinco ecologías:

- Ecología de saberes: “la posibilidad de que la ciencia no entre como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino”.
- Ecología de las temporalidades: “saber que, aunque el tiempo lineal es uno, también existen otros tiempos”.
- Ecología del reconocimiento:” descolonizar nuestras mentes para poder producir algo que distinga, en una diferencia, lo que es producto de la jerarquía y lo que no lo es. Solamente debemos aceptar las diferencias que queden después de que las jerarquías sean desechadas”.
- Ecología de la trans-escala: “la posibilidad de articular en nuestros proyectos las escalas locales, nacionales y globales”.
- Ecología de las productividades: “consiste en la recuperación y valorización de sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, etc., que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o desacreditó” (en Adlbi, 2016: 29-30).

También Catherine Walsh propone una vía para cambiar el paradigma occidentalocéntrico que sea a su vez un proyecto ético y político descolonizador, la “interculturalidad epistémica”:

Pensamiento oposicional, no basado simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más dirigido a la transformación estructural socio-histórica. Una política y un pensamiento tendidos a la construcción de una propuesta alternativa de civilización y sociedad; una política que parta de y en la confrontación del poder, pero que también proponga otra lógica de incorporación (Walsh, 2007, en Granados Beltrán 2018: 48).

La interculturalidad epistémica para Walsh no se desentiende de los paradigmas dominantes, sino que los utiliza para generar un pensamiento otro que afecte al pensamiento reaccionario y decolonice el estándar cultural de la lógica de las ciencias de Occidente (en Granados Beltrán, 2018: 48). Aunque la teoría más fuerte de Catherine Walsh pasa por proponer una pedagogía decolonial que, en sus palabras debe trascender el sentido instrumental de la enseñanza, el espacio en el cual se imparten las clases (escuela) y, por tanto, es entendida como una metodología imprescindible en la vida, que esté presente en las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación (en Granados Beltrán, 20018: 50).

Para anticipar una forma nueva de enseñanza es necesario que tanto todas las minorías, como el máximo de realidades sociales, se vean representados y, a partir de este compromiso, la totalidad del alumnado, se cree un juicio crítico sobre el mundo que les rodea. La escuela no está para crear autómatas, no está para adoctrinar y contar solo la realidad hegemónica de las cosas, la escuela debe basarse en el pensamiento complejo (Edgar Morin) y atajar el mundo no desde una sola mirada sino desde diferentes puntos de vista, para incluir a los “otros “como parte del mundo”. Precisamente la escuela falla en su esencia homogenizante, que trata de crear individuos adoctrinados y fieles al sistema. Se necesita, por tanto, un dialogo entre la pluralidad del mundo y la escuela como espacio de homogenización.

4 Segunda parte. Abarcar más para morir en el intento: la vida de las personas adultas desde categorías filosóficas

4.1 Éxito y fracaso

Que el bien aumente en el mundo depende en parte de actos no históricos; y que ni a vosotros ni a mí nos haya ido tan mal en la vida como podría habernos ido se debe, en buena parte, a todas las personas que vivieron con lealtad una vida anónima y descansan en tumbas que nadie visita (George Eliot, 2004, en Teresa Rodríguez, 2012: 1).

La historia en occidente siempre ha intentado buscar el éxito afuera, en el ámbito social, desde los viajes de Hércules y su viaje a Itaca, Aquiles en la batalla de Troya en al que prefiere morir y así ser recordado. Incluso Hipatia de Alejandría y su negación a estar oclulta en los debates científicos de su época. Puede ser que sólo el éxito a nivel ontológico esté relacionado con la valoración que dan los “otros” a la actividad y logros de uno o una, por lo que surgiría la pregunta como seres sociales, ¿es posible el éxito en soledad?

Quizás nuestra condición humana proactiva y artístico-creativa nos empuje a tener que mostrar nuestros productos a los demás. La sociedad humana va pasando de modelos de ahorro a modelos de consumo y por lo que tener objetos y poseer cosas sean indicadores de éxito en la sociedad actual. La aceleración de la vida ha traído consigo otros indicadores más actuales de éxito como la novedad, quienes supuestamente arriesgan, o innovan, hoy en día son quienes influyen sobre otros.

Los ídolos de hoy fueron los héroes de antaño, aunque con algún matiz. El héroe es altruista, es quien se atreve a dejarlo todo por luchar por una causa común, no tiene miedo y su leitmotiv es siempre avanzar: no es extraño que esta herencia histórica siga vigente en un momento en el que esas imágenes de ídolos son muchas y están mercantilizadas. El ídolo moderno, sin embargo, es egoísta y narcisista, busca siempre su beneficio, no muere como antaño el héroe, sino que se reinventa y surge de sus cenizas cual ave fénix y casi nunca defrauda; el ídolo se adapta al *mainstream*, a la nueva ola, a la nueva corriente, al nuevo look; nos interesa todo de él como producto, no como persona, porque parece inalcanzable. Si algo tienen todos los héroes en común, incluso los ficticios, es la superación de pruebas, de escollos o problemas y, consecuentemente, alcanzar el éxito. La vida de éxito se vende desde el metarrelato de la superación, de los inicios duros, del riesgo, de las dificultades, del soportar la incertidumbre, condición compartida por el resto de los mortales de las clases populares, aunque, casualmente, no consiguen llegar a ídolos.

Más que el Ulises homérico de la gran aventura humana, el héroe de la Ilustración y el arquetipo del hombre del Romanticismo, que se busca a sí mismo, estamos ante un olvidado Sísifo, encadenado a su particular esfuerzo inútil, como síntoma de lo atomizado, que es impulsado por el auge y expansión de los flujos de capital y de sus asociadas infraestructuras de la cultura y las artes, de la publicidad favorable hacia lo auto-proclamado, hacia lo auto-realizador, de remodelación y jerarquización de los espacios, con sus múltiples disoluciones y reconversiones, que proyectarían las condiciones mundiales de intensificación de la competencia y la liberación del mercado en materia de inversión, diversión y flujos de capitales que, como matiza Featherstone (1991: 178), han hecho que las ciudades, el mundo y la propia de vida de los individuos, en su poco liberadora articulación biográfica, tomaran un sesgo más empresarial que en épocas anteriores (Rodríguez, 2012: 14-15).

Al igual que existe un marco macrosocial en el que se construye y refuerzan determinados conceptos e ideas, las instituciones escolares -en ese microcosmos que forman en su práctica educativa- generan la implantación de un determinado punto de vista, de lo que es el éxito y el fracaso educativo. Digamos que ayudan a reforzar las imágenes que hemos idealizado sobre lo que significa ser una persona de éxito y, en oposición, qué significa ser una persona fracasada. El fracaso es una construcción social y no un deseo no correspondido; es por eso que sus causas más relevantes se encuentran a nivel social.

Para intentar desde una propuesta más crítica y que se base en la búsqueda de la justicia social, se debería proveer a los sujetos de ambientes propicios que permitan lograr los objetivos personales, pero nunca perdiendo la cordura y dando pasos firmes sobre lo que se quiere conseguir y teniendo siempre en cuenta desde donde se parte. Las trabas culturales, sociales, personales, de clase, raza, discapacidad, género, etc., están transversalmente habitando en los itinerarios de vida de las personas. Desde este punto de vista, la educación de las personas adultas no es un espacio que socialmente esté dignificado, al margen, claro está, de la impronta de “fracasado” en los estudios, que recorre a lo largo de toda una vida. Las personas adultas, desde el punto de vista de los otros, cumplen dos características: la primera, que no fueron buenos estudiantes, por eso han tenido que retomar los estudios y, la segunda, que ocupan un espacio y tiempo que no les pertenece (porque ya son mayores o viejos), estudiar no les va a ser útil, ya es tarde y ya han tenido una oportunidad en su juventud y no la han aprovechado. Al final, el dolor y el estigma atraviesan la psicología y, por tanto, los cuerpos de quienes en una sociedad selectiva se construyen como “fracasados”.

Para Veblen, la reputación o prestigio de una persona guarda relación con los patrones o estándares sociales asociados a la proeza o la hazaña individual, las señales a partir de las cuales se cataloga y se estima socialmente a una persona. Mientras que en las etapas bárbaras primitivas los trofeos obtenidos en las hazañas guerreras predatorias eran los exponentes convencionales de prepotencia y éxito, en las sociedades industriales la acumulación de bienes se vuelve la señal más importante y eficaz de proeza individual. Así, la fuerza pecuniaria es la base de la buena reputación; la propiedad se vuelve progresivamente el sostén convencional de honorabilidad y estima social (Alberto Figueras y Hernán Morero, 2013: 167).

Debemos analizar sus efectos y deconstruir ambos conceptos ya que debe ser la propia persona quien marque lo que considera o conceptualiza como éxito o fracaso para, de esta manera, no sentirse presionada por el reconocimiento social de los demás.

Otro aspecto, que más adelante ampliaremos, es el concepto de trabajo. Es un concepto relevante porque ejemplifica situaciones de no sentir el reconocimiento y de no poder promocionar dentro de las empresas, lo que hace que el alumnado adulto vuelva a plantearse estudiar.

El trabajo se presenta como necesario, sin él vivir se complica. Los medios de comunicación, por ejemplo, nos recuerdan que es necesario trabajar para mejorar la economía; además, el desempleo, es uno de los indicadores del desarrollo de un país. Las personas con menos recursos o el proletariado que vive la precariedad y el desempleo, saben que el empleo se ha mistificado entre las clases bajas que han adoptado la forma de vida basada en la explotación laboral como la única posible. De esta forma, trabajar se convierte en una decisión o problema personal, no una cuestión estructural de la sociedad o del estado-nación. Sin embargo, el dinero no se comparte y tampoco se plantea que la distribución del capital es desigual y que, por tanto, la solución no pasa por emplear más gente para que todos tengamos un empleo precario y las ganancias empresariales sean más aún, sino por otras alternativas al paradigma actual. Este planteamiento se mantiene en el modelo fabril de trabajo y condiciona la vida de las personas que tan solo pueden comprarse la comida, pagar el alquiler de una vivienda y medir con cautela los excesos del consumo. Esta lógica conduce a que los daños colaterales producidos por cambio de paradigma productivo no tengan consecuencias para las empresas que han impulsado estos cambios.

Respecto a la cualificación, la sociedad se asienta en un modelo credencialista. Este modelo permite que los títulos se conviertan en el salvoconducto del saber y del empleo

supuestamente digno. Esta demanda de gente hipertitulada (que no hiperformada) por parte del mercado ha producido un nuevo tipo de sujeto, el que se ha servido del consumo de títulos en la fábrica neoliberal de las universidades y academias, y que ha pagado un elevado coste por títulos acreditativos, que no representan nada más que necesidades laborales para poder desempeñar determinado puesto de trabajo.

Este modelo habita en un sistema hiperflexible que genera incertidumbre y, con ello, competición con los demás, a la vez que nos obliga a saber trabajar en equipo. Este modelo tecnologizado ha superado al ser humano, y cosifica su vida de tal manera que el sujeto ha perdido su juicio crítico y su activismo de protesta para mejorar su situación laboral y formativa.

La idea neoliberal del progreso ilimitado es peligrosa y más en épocas de crisis, ya que esa misma idea es la que nos ha llevado a estar donde estamos: desigualdad, esclavitud, colonización, guerras, maltrato natural, tanto de animales como de hábitats, pobreza, hambrunas o contaminación que han aparecido por la promoción del progreso humano.

El sujeto tardomoderno es libre de labrarse su camino y así es como la lucha individualista se ha convertido en la única posibilidad de búsqueda del éxito y de una mejor posición social, en detrimento o sin importar que otras personas se queden por el camino. El éxito para las personas adultas aparece, la mayoría de las veces, como la promoción para ascender jerárquicamente o alcanzar una mejora salarial.

El éxito relativo, medido por una comparación favorable con los demás, se convierte en el fin del esfuerzo que se acepta como legítimo y, por tanto, la repugnancia por la futilidad se coliga en buena parte con el incentivo de la emulación. Viene a acentuar la lucha por la respetabilidad pecuniaria al extender a todo fracaso [...] una nota de desaprobación (Veblen, en Figueras y Morero, 2013: 169).

El “yo” no tiene donde anclarse, queda sólo en el mundo formando redes informatizadas y banales. Hay que ver si el modelo de psicología social tecnológico influye en el pensamiento social. Como dice Bauman en Richard Sennett (2008), el “yo” vive en una balsa, se desplaza y el pasado no cuenta, se debe ir creando la propia vía de educación donde internet desplaza los núcleos.

Una alumna participante relata cómo se sintió ante una situación anecdótica, pero que resume el pensar y sentir de gran parte de la sociedad sobre las personas adultas que vuelven a estudiar.

Pasó una señora y le preguntó su hijo pequeño, “¿cómo es que hay tanta gente?”, y le dijo, “aquí vienen los burros que no quisieron estudiar”. Estuve a punto de coger y dar media vuelta y decirle, “oiga señora, como si fuera tan fácil querer estudiar”. A veces hay otros factores claro. ¡Ostras!, que además aquí no es para sacarse el graduado escolar solo, que aquí hay gente con estudios, la otra diciendo que aquí venían solo los burros, los que no habían querido estudiar, a mi me apetecía matarla (Sara, 2017).

Sara nos descubre cómo la casuística de compañeros y compañeras que pasaron por el centro es tan extensa como la pluralidad de personas. Hay personas que ya tienen un empleo e intentan promocionar; otras que por el hándicap de la edad y empezar a estudiar algo desde cero hace que muchas estudien un ciclo formativo que es mucho más asumible.

Aquí había más gente con trabajos y tal y ahí estábamos todos. (...) si tuviera treinta años y me planteo sacar magisterio o historia sí sería una posibilidad porque digamos que, más o menos, así fue como empecé con esto, pero ahora que tengo 44 años, ¿qué hago?, ¿sacar una carrera de historia?, ¿presentarme a oposición interina? Y tal, llego a la jubilación. No puedo porque aquí si es que terminaras y ya entraras en un puesto de trabajo, pero es que no (Sara, 2017).

Sara es una persona que se ha presentado varias veces a la prueba de acceso a la universidad para personas mayores de 25 años, pero no la ha superado. Aún así, reconoce que aunque le cueste estudiar no tiene ningún reparo en hacerlo.

Dentro de lo que estoy, que a mí la edad no me supone ningún problema para estudiar, es que mucha gente me decía es que ir ahora con esta edad vaya vergüenza, no me atrevo, pero por qué. (...) Gente con la que hablas por ahí y tal te lo dicen, “es que a estas horas y a esta edad ponerte a estudiar”... ¡coño!, ¡¿y por qué no?! (...) Es que la mentalidad que tenemos en general deja un poco que desear, aquí mucha cultura de bar (2017).

En ese plano, otro participante se plantó y decidió dejar un trabajo fijo en el que llevaba muchos años y ponerse a estudiar una carrera que no estaba relacionada con su actividad laboral. Hizo un cambio muy profundo y pasó de trabajar en una fábrica a estudiar una diplomatura en la universidad. Para esta persona los estudios tienen una función emancipadora en el plano personal y no le importa si con ello va a conseguir trabajo o no; el deseo por aprender moviliza la sensación de acudir a lugares

pedagógicos en los que el saber fluya y se comparta. Esta entelequia -modo de existencia de un ser que tiene en sí mismo el principio de su acción y su fin- o situación ideal choca con nuestro recorrido histórico y nuestras circunstancias además de las obligaciones o requisitos ontológicos de los diversos *campos* que nos permiten entrar y ser bien recibidos o ni siquiera entrar y ser rechazados o marginados. En la institución, por lo general, el saber está jerarquizado y los fracasos acumulativos minan la confianza en la toma de decisiones de las personas, generan miedos, resentimientos y desgaste en el carácter.

En la actualidad, Sara ha dejado de intentarlo, pero sigue en su trabajo habitual. El fracaso, en realidad, también puede ser visto como esa búsqueda del éxito que la sociedad nos impone y que, además, consigue que sea inalcanzable para la mayoría de los sujetos.

El capitalismo ha conseguido bajo figuras mediáticas y otras artimañas lograr inocular el deseo del éxito en la mayoría de las personas, sin embargo, en palabras de Jorge de los Santos,

Ni existen claves ni interés ninguno en que consigamos el éxito, interesa participar con más ferocidad y hacer el sistema más competitivo, no dar claves. Tener éxito hoy en día es adaptarse al marco ideológico que nos rodea que elimina cualquier otra alteridad (2018).

En ese sentido, sí es cierto que la escuela y el organigrama de la enseñanza reglada están constituidos desde un lugar de paso, son la frontera necesaria que hay que cruzar para llegar a un lugar mejor. El imaginario social lo idealiza así, por ello no es extraño que las personas adultas vuelvan a estudiar porque no hay otra forma de promoción dentro del marco social normativo. Para Bourdieu y Passeron, el culto a la jerarquía que reproduce y crea la escuela contribuye a la demanda de jerarquías sociales: en los centros siempre están las jerarquías entre estudios, títulos, profesorado, disciplinas, que se producen en la propia institución y se extrapolan a la sociedad. Estos autores creen que deberíamos hacernos una pregunta:

Si la libertad que se deja al sistema de enseñanza para hacer prevalecer sus propias exigencias y sus propias jerarquías, en detrimento, por ejemplo, de las demandas más patentes del sistema económico, no es la contrapartida de los servicios ocultos que presta a ciertas clase, disimulando la selección social bajo las apariencias de selección técnica y legitimando la reproducción de las jerarquías sociales mediante la transmutación de las jerarcas sociales en jerarquías escolares (Bourdieu y Passeron, 1996: 206-207).

El desenganche educativo es un proceso previo a cualquier abandono o fracaso escolar. En este proceso, las personas participantes consideran que eran malos estudiantes o que estudiar no era lo suyo. Sobre el acontecimiento hablaremos en un epígrafe más adelante, dada la importancia que tienen respecto a lo que influyen en sus vidas: la parte social, es decir los contextos en los que cada cual se relaciona están siempre presentes. No debemos olvidar que la escuela no es un lugar que acompañe e intente interceptar y prevenir esas situaciones que desencadenan y están en el origen del desenganche educativo, aunque es cierto que siempre hay un curso que se presenta como el límite insalvable que ya no se puede superar después de tantos tropiezos.

Las experiencias del alumnado son un claro ejemplo de cómo el problema de repetir o estudiar, en un modelo individualista a nivel social, penetra también en la escuela, que deja en manos del individuo toda la responsabilidad sobre su éxito personal. La escuela no cree que estas problemáticas sean temas a tratar dentro de sus límites y se desentiende de sus funciones bajo el manto de igualdad que la envuelve; se convierte una institución injusta porque no otorga a todas las personas lo mismo ya que no es consciente que no todas parten del mismo lugar. La escuela o las instituciones educativas desde su neutralidad y objetividad mistificada, provocan que la persona que no sea buen estudiante reconozca en el mismo la culpa de su fracaso al compararse con sus compañeros que sí lo han logrado en situaciones que se creen igualitarias y, así, una problemática del centro escolar, se torna un problema de cada estudiante.

A ver, a mí, a ver que te puedo contar, a mí las clases... Yo nunca fui una alumna así muy..., a ver que yo siempre suspendía, siempre me quedaban dos o tres pero luego aprobaba para verano, salvo en sexto que ahí tuve que repetir porque ahí no, yo nunca fui buena estudiante (Carmen, 2017)

La escuela, como piensa Olivo, pierde siempre que expulsa. Sin embargo, para paliar esa condición, lo único que se le ocurre es aumentar los años de escolaridad o crear aulas para alumnado con dificultades en el aprendizaje que necesitan que se adapten los ritmos y contenidos. Probar el elixir de la insumisión, de la anarquía, produce aún más una supuesta rebeldía: el alumno o alumna expulsada de la institución por mal comportamiento acaba siendo expulsada por “fracasada”, el castigo no puede ser eterno. Además el alumno ha aprendido a descansar de tal tortura, y la única manera fallida que tiene la escuela de actuar es mediante “el chantaje emocional del profesor ingeniero, (que ve la educación de una manera instrumental, “causa-efecto”) como la única fórmula para buscar acallar al sujeto más crítico contra la escuela, “el expulsado”, “el

fracasado” “el que no titula”. La escuela tiene entre sus misiones encauzar al extraviado, al problemático, al rebelde, al ignorante, y, así, ya nadie dudará de su necesidad y de sus logros.

Juan vive su salida del sistema educativo como un momento que ya no puede continuar, pero, a la vez reconoce que años atrás ya había tenido problemas para superar los cursos anteriores.

Fue un año entre los dieciocho años o los diecinueve, eso fue cuando parecía que no iba... Que iba desencarrilado y ya no se encarrilaba más y luego pues eso, porque venía ya de unos años atrás que iba al colegio pero ya poco, ya faltaba mucho, no tenía ganas de estudiar y todo eso. Yo creo que en esa etapa de los dieciséis, diecisiete, dieciocho, suspendía sistemáticamente todo, dejé hasta gimnasia (Juan, 2018).

Muy cercano al caso de Juan está Manuel; ambos, además, se incorporaron más tarde al trabajo, casi de manera inmediata, al igual que Pablo. Hay que recordar que en momentos históricos en los que la incorporación laboral es más inmediata y no hay tanto desempleo juvenil, es más común que el alumnado haga una comparación de intereses entre lo que supone estar en el instituto estudiando y tener que madrugar sin sacar nada a cambio, y emplearse teniendo un sueldo que, aunque sea bajo, otorga cierta independencia respecto a la familia. El efecto es inmediato y el interés que despierta esta posibilidad acaba derrotando a una enseñanza que no se entiende.

Si, repetí segundo. Ya dejé siete u ocho un año y al año siguiente ya ni empecé, o sea. Pero vamos, hasta ese punto nunca...no, no tenía problemas, o sea, nunca he tenido grandes problemas en sacarlo o tal, ¿no? O sea, con poco que hiciese siempre sacaba. O sea, en EGB y tal no me acuerdo de estudiar grandes tiempos ni nada (Manuel, 2018).

Pablo profundiza aún más cuando nos comenta cómo buscó una excusa falsa para dejar de estudiar; nos habla de cómo incluso los desplazamientos se vuelven tediosos cuando no hay ninguna expectativa o de la desmotivación porque los estudios no tengan posibilidades de empleabilidad próximas para poder trabajar de ello. Según las épocas históricas, hay tasas de paro altas o bajas y esto determina el encontrar empleo más o menos fácil. Pablo explica muy bien ese periodo en la vida de los jóvenes de las clases populares:

Bueno, a ver, la excusa que siempre me di en ese momento fue que dejé el bachiller porque había un chaval que dibujaba muy pero muy bien y era el segundo año que no pasaba la prueba de ilustración, y a mí eso me dio como

bajón, pensaba yo, “a ese no le llego ni a la suela de los zapatos, ¿a dónde voy yo de ilustrador?”, y ahí yo creo que fue un poco donde cogí la excusa de “ahora pues dejo de estudiar”, pero no es verdad no es real, o sea, en ese momento era un vago y prefería ponerme a trabajar y tener dinero. Bueno sí, también me costaba moverme a Oviedo, además había mucho trabajo: en casi nueve años solo estuve un mes en el paro. A mí la verdad que me gustaba mucho dibujar y ves gente que dibuja bien que les cuesta luego conseguir empleo porque la ilustración no tiene salida y en Asturias menos, bueno la ilustración pura no esto de hacer carteles que sí puede tener salida, es que lo mire además es algo vocacional lo miré y está la última en salida laboral. Lo que te gusta a veces no va reñido con lo que te dé trabajo (Pablo, 2017).

Otro aspecto recurrente es el paso al instituto como lugar de cambio de inercias. Aunque hay alguna persona a quien le favoreció ese cambio al tener un profesor o profesora para cada asignatura, como es el caso de Sara, es cierto también que se complejizan los aprendizajes y aparecen disciplinas nuevas que muchas veces pueden ser un reto. Además, no sólo los cambios educativos son importantes, sino que existen más cuestiones como puede ser la pérdida de amistades que van a otro centro, tener que incluirse en un grupo nuevo, relacionarse en una etapa complicada a nivel social y estigmatizada como es la adolescencia o estar cerca de poder incorporarse al mundo laboral. Carmen cuenta cómo romper el lazo de amistad con sus compañeras de la escuela hizo que se desmotivara para seguir en el instituto.

A ver, no sé explicártelo, pero es que añorabas a los otros compañeros y fue como un fracaso el repetir, ahora otros compañeros y te tienes que adaptar a nuevos compañeros. Sí ves a los otros en los recreos y te da pena (Carmen, 2017).

Repetir un curso significa el estigma de ser mayor que el resto del grupo-clase en el siguiente curso, tener que demostrar todos los días que no se es menos inteligente, separarte de tus anteriores amistades y, además, tener que escuchar otro año las mismas asignaturas de la mano del mismo profesorado. Toda esta repetición y falta de vínculo hace que la repetición se convierta en algo tedioso, problemático y angustioso para muchos niños y niñas. La mayoría de las personas entrevistadas provienen de familias obreras por lo que la clase social juega un papel importante en sus historias de vida. Como nos recuerda la teoría de la reproducción, las desigualdades entre clases sociales se acentúan mucho más cuando se las mide por «probabilidades de paso» dependiendo de la clase social de la que se provenga; si se pertenece a la clase obrera parece más lógico derivar a un ciclo formativo que a un grado universitario habiendo tenido las mismas notas en cursos anteriores. Incluso en otras épocas, las clases populares no

ingresaban siquiera en el bachillerato, al cual se accedía a los catorce años. Con la llegada de Enseñanza secundaria Obligatoria (1994-1995), la edad obligatoria para los estudios aumenta hasta los dieciséis años y la salida de la escuela primaria se acorta a los doce años. Con esta medida obligatoria se consigue disimular la salida tan inmediata del sistema educativo de las clases populares.

La clase social otorga un camino y unas aspiraciones; además, condiciona otras dos cosas: el mantenimiento en una carrera durante más tiempo y, esto que, a su vez, repercute sobre la posibilidad de conseguir un empleo. Los capitales de la teoría de Bourdieu condicionan estas situaciones de desventaja. Los capitales se aprecian más aún en las clases altas porque son quienes los poseen de manera positiva. Estas personas poseen determinadas amistades, familiares y contactos (nepotismo) que garantizan la empleabilidad de manera más directa. Las clases populares tienen más probabilidades de ser eliminadas de la enseñanza secundaria o de cada nivel superior que estudian; además, el acceso a los estudios universitarios también está determinado por la clase y el género.

El efecto de embudo que condiciona la promoción social, se ciñe sobre las clases populares e imposibilita llegar a lugares que se convierten en inalcanzables por la estructura social que los determina. Al final, tanto por nacimiento como por cansancio en el recorrido, las personas de clases más bajas acaban analizando la situación a partir de la disyuntiva coste-beneficio que, por lo general, exige demasiado esfuerzo y trabas para poder promocionar. El género, condiciona también la promoción personal, así la dificultad casi siempre es mayor para las mujeres que intentan volver a estudiar y que tienen que conciliar la vuelta a los estudios con su familia -ya sea por parentesco con antecesores o descendientes o ambos a la vez-, cuando los hombres, por lo general, no tienen obligaciones con nadie más que con ellos mismos. Cuando no hay una garantía de igualdad de oportunidades y el pertenecer a una clase, género o raza determina el acceso al estudio y la promoción laboral y social, estamos ante un sistema que se estructura en torno a los privilegios y que no trata de paliar las desigualdades.

La proyección social de los logros es un aspecto que algunas personas se niegan a reconocer y opinan que los pasos que dan los realizan por sí mismas. Independientemente de su concepción de porqué vuelven a estudiar, aunque haya una minoría que lo ve tan solo como un crecimiento personal, la mayoría ven el estudio

como una salida laboral que puede mejorar sus vidas. Al respecto de ese reconocimiento, es cierto que los logros que las personas alcanzan les dan energía, motivación, satisfacción por querer saber más, ganancia en autoestima, cambios en la identidad y en el carácter que más tarde influyen en las relaciones con otras personas.

El reconocimiento externo no es solo el apoyo, sino también las personas que no confían en ellos y ellas que son un impulso para estudiar y demostrar que se habían equivocado al no confiar en que pudieran hacerlo. Esta lucha personal por contradecir a quien no valora los cambios personales se convierte en una forma de hacer que no se cumpla el destino impuesto desde fuera, es contradecir lo que las personas más cercanas a ti creen que deberías estar haciendo.

Aunque la meta del estudio parezca el título como recompensa o visibilización física de los resultados, sí es verdad que existe un arduo camino después de la consecución del mismo. Personas que estudian y vuelven a sus anteriores trabajos sin promocionar, personas que encuentran trabajo en alguna actividad que no tiene que ver con su formación y personas que estudian y están desempleadas.

También ocurre en la edad adulta que hay mujeres que trabajan en el ámbito doméstico (amas de casa) y que acuden al centro por el simple hecho de querer aprender y se contentan con asistir a las clases sin necesidad de intercambiar ese tiempo por un examen o por un título. Las posibilidades, por tanto, se vuelven infinitas y se ven representadas muy bien cuando acercamos la mirada a lo que no se ve, a la otra mitad invisible que se mueve en los márgenes y vive una existencia tan válida como cualquier otra, incluso, me atrevería a decir que menos enajenada porque ha tenido posibilidad de desprenderse de la inercia social y ha visto ese mundo de los estudios desde fuera para poder reflexionar sobre lo que significa acudir a un centro educativo a intentarlo de nuevo.

Como conclusión y apertura a una investigación con una mayor perspectiva de género, quisiera rescatar que el mundo social ha sido pensado y creado por y para hombres por lo que no resultaría extraño recalcar que la idea de éxito tal como se lleva concibiendo a lo largo de la historia es una idea patriarcal que hemos abrazado todos y todas.

4.1.1 La autorrealización y la precariedad dos caras de la misma moneda.

La autorrealización se ha convertido en la nueva forma de éxito del tardocapitalismo y se ha forjado de la mano del hiperconsumo, del hiperindividualismo y del hipernarcisismo hedonista. Esa imagen de autorrealización sigue encarnada en la figura dogmática de un tipo de sujeto blanco, heterosexual y normativo. Desde esa imagen el estar bien con uno mismo se convierte en el nuevo paradigma identitario. Esta idea, además, se retroalimenta con la idea de felicidad, ya que ambas se convierten en utopías para la inmensa mayoría. Tanto la autorrealización y la felicidad son imposibles e inalcanzables ya que los modelos hegemónicos de significado, que abarcan ambos conceptos, son constructos ahistóricos idealizados que se han creado como estímulos de protección de todo el sistema y que sirven de hoja de ruta para alcanzar un éxito pleno. Esa idea de ser un imposible se explica gracias a dos cuestiones: una histórica, como es el momento de precariedad e incertidumbre que se vive en la sociedad actual, y otra biológica, en el sentido de que el ser humano es un animal que envejece y muere y por lo tanto busca en la vida finita su autorrealización.

Autorrealización es una expresión de éxito, adscrita al imaginario social y personal del mundo contemporáneo. Inseparable del romanticismo, su órbita significativa gira en torno a la idea de realización personal. Como elemento de sentido y como cualidad disciplinaria, es uno de los resortes más enérgicos del individuo social tardomoderno. La precarización, por su parte, es un término naciente y con un recorrido cada vez más extenso e intenso. Sin reconocerse aún su frontera terminológica, en un periodo muy corto de tiempo, ha pasado a ser percibido como un dilatado fenómeno estructural que trasciende generosamente su primigenia relación con las estrategias empresariales de flexibilización del mercado de trabajo (Alonso y Fernández, 2013: 120).

El fracaso no se puede desarrollar en contraposición del éxito, ya que ambos tienen un carácter sumativo: la representación del fracaso se vive como una cicatriz que se queda para siempre inscrita en el cuerpo y que debe superarse, es por esa condición por la que siempre se presenta como un reto; sin embargo, el éxito es disfrute en algunos casos, pero en otros, sin embargo, también puede convertirse en desagrado, en sacrificio y en infinidad de representaciones que no siempre son positivas. En el éxito anida la competición, el individualismo, la incomodidad; en el fracaso, sin embargo, la frustración, el hastío, el cansancio, la estigmatización, la resignación. Ninguno, al fin o al cabo, logra la tranquilidad, ni la felicidad, y esa falla viene condicionada porque tanto un concepto como otro son extraídos desde el capitalismo -creador de la competición

por los empleos y de los cambios constantes en el mundo laboral-, y, por tanto, desde una mirada acumulativa de progreso infinito, interiorizada por un sujeto finito. No son conceptos ni ideas que tengan que ver con la condición humana, sino con la razón neoliberal que defiende la adaptación constante a las imposiciones de los mercados. Tener un buen trabajo, ganar mucho dinero, conseguir fama o poseer muchas propiedades se ve como la única fórmula del éxito cuando la condición de ser humanos nos llevaría a otros lugares. Estos podrían ser luchar por un ocio fértil y no por trabajo alienado y alienante, compartir el dinero con las personas que nos rodean en peores situaciones, no aspirar a la fama y huir de la idea de autoría, idea completamente hiperindividualista que genera jerarquías de saber, de poder, de belleza, de actitudes o de habilidades o deconstruir la propiedad privada como generador de separación de las personas y como destructora de la idea de comunidad (la puerta fue el primer paso para no dejar entrar en tu casa a un vecino; en la cueva, cualquiera tenía acceso).

En la cultura industrial o pecuniaria moderna, las formas de distinción valorativa son de índole pecuniaria y en las relaciones humanas priman las formas “pacíficas” de distinción. Si bien el germen de la clase ociosa y de la propiedad privada se halla en la cultura bárbara, es en la etapa de la cultura pecuniaria moderna cuando la clase ociosa alcanza su máxima expresión y llega al culmen la institución de la propiedad privada (Alberto Figueras y Hernán Morero, 2013: 167).

Si la autorrealización tiene una aliada, esa es la felicidad; la precariedad, sin embargo, es aliada del riesgo. Las personas que han participado en la investigación, tienen en la actualidad bastante incertidumbre en sus vidas: caminan entre trabajos eventuales, trabajos precarios casi fijos (auxiliar de enfermería, celador), largos periodos de desempleo o trabajo doméstico. En el periodo que se realizaron las entrevistas algunas personas estaban pendientes de un despido, ya que las empresas en las que trabajaban estaban a punto de cerrar. El riesgo, por tanto, se torna como una metasensación que hace que las personas no solo se tengan que preocupar por su vida y su posición social, sino que, además, por una sensación de angustia derivada de la propia incertidumbre con la que se han habituado a convivir. La angustia recorre el plano macrosocial también (pandemias, crisis ecológicas, agotamiento de los recursos, modelos de trabajo hipertecnologizados, reciclaje permanente en el trabajo, crisis financieras, etc.,...), y la globalización o la posibilidad de conocer todas las debilidades del sistema mundo, amplifica esa sensación de malestar personal.

Entendiendo el riesgo como la nueva contingencia social, cultural y existencial de nuestra era, se enuncia una perspectiva epistemológica más extensa que la del liberalismo existencial, que define la realidad a través de la omnipresencia del mercado y de la mercantilización, como mecanismos organizadores de las sociedades y de lo humano (Teresa Rodríguez, 2012: 4).

Así, varias personas relatan que la precariedad y el riesgo han condicionado sus relaciones personales y como el carácter de esta época se torna arisco e irascible, con la aparición del conflicto y procesos de desestructuración familiar o de otros modelos de convivencia. El éxito, para Juan, debe ser una condición personal y es por eso que el éxito laboral no debe hacerte dejar de lado otras cuestiones personales:

Éxito es un éxito personal a otro nivel, Y luego el tema está en la familia, claro que lo toca también, hay muchas cosas también ahí para ver, por ejemplo es que ahora se prefiere encontrar un trabajo rápido y dejar a un hijo incluso con tus padres, en una guardería o lo que sea, pero joder, es que los hijos tienen que estar con sus padres (Juan, 2017).

Esa es la fórmula mágica del turbocapitalismo (sistema actual de relaciones mercantiles que se caracteriza por carecer de restricciones regulatorias y una ultracompetividad por la “mano de obra” que crea un desequilibrio de poder): enajenar al sujeto de tal forma que convierta su vida en algo que se debe pagar. Esa infección afecta a todas las cuestiones de la vida; esta forma de relacionarse con el mundo nos lleva a que descuidemos cuestiones más humanas como la crianza. Así, es fácil caer en las redes del estrés dado que la precarización condiciona no sentirse reconocido en el propio empleo y, por otra parte, la presión que se impone de la autorrealización: ¿para qué?, ¿por medio de qué?, ¿qué queremos dejar en los márgenes o para más tarde? La condición moral del tardocapitalismo funciona como un oxímoron, y es el claro ejemplo de la condición que nos relata Juan: por un lado, para que una persona se sienta autorrealizada, debe ser debe ser una buena madre o un buen padre pero, a la vez, tener un trabajo de éxito también sería una cuestión vinculada a la autorrealización que permitiría conseguir una mejor vida económica, tener posesiones o disfrutar de unas buenas vacaciones. Es esta imposibilidad de tenerlo todo, en un marco tan precarizado, lo que condiciona este nuevo sujeto, colocado constantemente en la incertidumbre y en la redención por no conseguir ser quien el sistema exige que sea. Así es como la precarización recorre toda la vida humana: las relaciones se agotan y se dificultan, ya nadie disfruta ni ha aprendido a disfrutar sin nada que no sea objeto de consumo, la competencia es tal que nos olvidamos de que, precisamente, lo que el marco normativo nos exige para autorrealizarnos es lo que nos lleva al estrés y la frustración. Un intento

de solución pasaría por confeccionar un paradigma de lo contrario, de la resistencia, de la disidencia, de la creación de algo nuevo, de colocar a la vida en el centro de todas las cosas.

Desde la perspectiva de Erich Fromm (2012), las propias personas se han vuelto un producto; al final, el mercado delimita lo que se puede ofrecer y hacer como algo determinado por la demanda y por la dependencia de cuestiones innecesarias. Así, , al tener que venderse y ser sujeto de ofrecimiento para realizarse, el individuo pone en juego su personalidad y sus habilidades, cualidades y saberes que pasan a ser competencias personales con un peso simbólico dentro del organigrama del estatus social.

El éxito, por tanto, se convierte en una estrategia de enemistad social que pretende hacer que las personas luchen por los recursos y, a su vez, imponer un tipo de personalidad en los mercados que favorezca la consiguiente reproducción de ese modelo de éxito. El individuo se constituye como un paquete que se presenta desde un a priori (de que familia provienes, en que universidad estudiaste, etc.), desde un presente (quien eres en la actualidad y que recorrido vital nos puedes ofrecer), y desde un posteriori (que estás dispuesto a hacer para conseguir triunfar, que nivel de ambición tienes y que vas a hacer para conseguir tus objetivos).

Si para ganarse la vida se pudiera depender de lo que se sabe y lo que se puede hacer, la propia estima estaría en proporción con la propia capacidad, o sea, con el valor de uso; pero como el éxito depende en gran medida de cómo se vende la personalidad, el individuo se concibe como mercancía o, más bien, simultáneamente como el vendedor y la mercancía que vende (Fromm, 2008: 143).

Para llegar a esas metas, las personas con carácter mercantil abandonan su ego. Para llegar a triunfar en el mercado de las personalidades es necesario tener una personalidad líquida y dinámica capaz de mimetizarse ante cualquier nuevo cambio. Las personalidades tardocapitalistas son como camaleones que se intentan camuflar entre la masa y su mantra es “ser como el mercado quiere que seas”; ya no se generan metas personales sino que esas metas se adoptan determinadas por un marco ideológico que cada vez nos homogeniza más y nos obliga a que creemos un tipo de personalidad que se necesita para cada trabajo dentro de sus propio dictados.

El carácter mercantil condiciona la vida ya que su objetivo es la eficacia. Nadie participa ya de la crítica al sistema, sino que nos hemos colocado tan sólo en la demanda. Nadie es capaz a construir un mundo nuevo, todo viene dado. Las personas son instrumentos y su identidad depende de las empresas, de la burocracia, de las leyes. Nunca alcanzan la madurez porque están bajo la supervisión del estado y las multinacionales como padres perpetuos con un poder totalitario, totalizador y totalizante.

La idea de autorrealización es tan potente que incluso Manuel, uno de los participantes, después de haber sido expulsado de la enseñanza, comienza a realizar cursos en el sector de la construcción, lo cual le permite una pronta incorporación al mundo de la construcción, promocionando rápidamente y llegando a ser encargado en una multinacional de estructuras metálicas:

Dejo de estudiar. Ya un año dejo siete, al año siguiente ya me apunto, ya más que nada por cumplir; el segundo año y ya lo dejo y empiezo, pues como a los tres meses o así, un curso en la Fundación Laboral de la Construcción (también promovido por mi padre, como diciendo: “oye, pues hazte algo, no estés en casa aquí sin hacer nada). A los 3 meses o así empiezo...hago un curso de ferralla, de encofrado...Bueno, ahí ya empiezo a hacer muchos cursos, porque luego, en la propia Fundación me ofrecen trabajo. Había como una promoción interna para la gente que ellos elegían y tal, daban como puntuaciones y tal, ¿no? Y cinco personas de ese curso de ese año quedamos en la Fundación. Y me quedo en la Fundación a hacer obra nueva, y luego como monitor en un plan que compartía. Era en un Ayuntamiento, compartía...eh...La Fundación Laboral, al ser un organismo del Principado, compartía competencias y tal con los ayuntamientos y había algo de unas monjas o algo, pues les ibas a hacer algo o tal...Entonces, pues los monitores se los cogía a la empresa esta. Y estuve de monitor allí, pues dos o tres años, y me fui a otro sitio. Trabajé como unos dos o tres años y pasé a otra empresa que ya hacía estructuras solo. O sea, porque allí hacía un poco de todo, aquí hacía solo estructuras. Empecé a trabajar pues en el año 2000 más o menos. Trabajaba haciendo estructuras. Con la que estuve diez años trabajando, de esos últimos diez años, tres con la empresa que luego fue donde empecé a estudiar, cedido. Luego me absorbió esta empresa porque quería que trabajase con ellos, y ya fue cuando al tener tanta, tanta relación con los jefes me ofrecieron estudiar (2017).

Es tan fuerte esa mirada del éxito que Manuel, un chico sin estudios superiores pero que ha llegado a ser encargado de una multinacional, reconoce como al ser encargado y compararse con otros encargados que tenían estudios nota como si algo le faltara, una carencia que es el límite entre lo que quieres ser y lo que te imponen que debes ser.

Manuel nos cuenta que al escribir documentos es donde se encontraba más incómodo porque notaba que tenía faltas de ortografía. La evaluación tanto personal como por comparación nos lleva a que intentemos no quedarnos atrás. Además, nos cuenta que en la familia de su mujer todas las personas habían estudiado, por lo tanto, determinado por el apoyo de sus jefes que ven positivo el hecho de que estudie para sacar una carrera y que su compañera sirve de referente para los estudios, Manuel tenía claro que quería volver a estudiar. En el momento de hacerle la entrevista, estaba matriculado en un grado después de superar la prueba para personas adultas mayores de veinticinco años.

En ese marco referencial, autorrealización y estilos de vida son dos dimensiones indisolubles. Frente al narcisismo inseguro de las masas, los estilos de vida, sus ecos liberadores, y la idea de autorrealización proyectan no solo un estado del mundo, transcriben una posición social y unas prácticas cotidianas de acceso a los bienes. Frente a lo indeterminado, tienen en común que están estructurados por un contexto de abundancia y por el carácter competitivo y diferenciador de los bienes de consumo. Ambos son dos parámetros estructurantes, ensanchando el mundo simbólico y referencial, emplazado el ideal romántico de la realización personal y del tener una vida propia al ámbito del consumo y del logro individual (Rodríguez, 2012:11).

La autorrealización se puede percibir como efecto de las decisiones tomadas a lo largo de los años y como un camino personal y por tanto, las excusas ya no tienen cabida, porque se sitúa la culpa en el “yo”. En ese sentido la razón neoliberal que enfatiza con el individualismo se olvida u oculta otras cuestiones que pueden estar influyendo, como los apoyo de otras personas, el dinero o la protección familiar, que permite autorrealizarse, en mayor o menor medida, al margen de otros problemas personales.

Sinceramente, la vaguedad absoluta de darme igual todo, era un pasotismo absoluto pero hasta que no trabajas en algo que no requiere estudios te das cuenta y te preguntas porqué no estudiaste. Es que tener estudios te posibilita dos opciones para trabajar de tus estudios y de los demás, aunque yo era muy vago. Cansé ya de ponerme excusas de porqué no estudio, además, tengo una amiga que quería hacer Bellas artes en Madrid y a la vez trabajaba de camarera para pagarse los estudios, es muy cómodo quejarse y no hacer nada, en el trabajo me decían cómo te pones a estudiar ahora, y yo decía que con sacrificio y después de que quedara sin trabajo ya no tenía excusa alguna para no estudiar (Pablo, 2017).

Los individuos han centrado la lucha diaria en la búsqueda de una vida propia, única e irrepitible, por lo que la ética de lo personal y genuino, lucha que ha impregnado la vida común de occidente en ese marco la autorrealización y los estilos de vida, es la

única potencia posible. Todo tiene que ser propio, intentando diferenciarse del resto; los cambios colonizan las vidas en occidente y el sujeto de clase media o media-alta se ha convertido en una marca desde la cual frenar el vacío existencial determinado por el individualismo opresor. Las narrativas siempre están escribiendo sobre los hechos que nos conforman como sujetos de éxito y de fracaso, los acontecimientos más objetivos han perdido fuerza, solo cabe la posibilidad del “self-made man” (figura central del sueño americano, hombre de bajos recursos que ante toda adversidad y debido a su esfuerzo y trabajo duro consigue el éxito monetario).

El riesgo viene determinado por el modelo neoliberal de sujeto, que desde una supuesta abundancia de posibilidades tiene que elegir y tomar decisiones. Las elecciones y las decisiones se enmarcan en el plano de lo individual, así que si algo sale mal en el plano de lo personal, no hay posibilidad de queja, hay que seguir adelante - como todas las estructuras alienantes de desarrollo y progreso impuestas por la modernidad nos marcan-, nunca se debe mirar atrás ya que el hacerlo, significaría relegarse a la miseria. En palabras de Rodríguez (2012), la toma de decisiones no se encuentra tan solo en el plano individual, tienen que ser vinculantes dado que el sujeto se enmarca en una sociedad y cultura que limita esas posibilidades. El problema está en que las personas piensen que el éxito y el fracaso son meramente una cuestión personal, y no perciban que existen unas estructuras externas a las acciones individuales y que en muchos casos impiden el llegar al lugar que se desea llegar.

Si en un contexto consumista, las biografías dependen de las elecciones, vivir nuestra propia vida alberga un elemento de riesgo. En cualquier momento, puede quebrarse. En ese sentido, en la sociedad del riesgo, el relato biográfico –o mejor autobiográfico– cobra una enorme relevancia, pues es la crónica que recoge esta permanente adaptación del yo a las contingencias permanentes –menores o mayores– de un sistema con regulaciones múltiples e insuficientes (Gil Villa, 2001: s/p).

Desde la cultura del riesgo siempre se está en la cuerda floja. Sin ningún tipo de protección, -dado que el debilitamiento de los estados modernos hace que ya no existan estructuras ni instituciones suficientes para frenar la masacre de la precariedad-, cualquier acontecimiento puede llevarnos a caer. Además, el sujeto precario se forma bajo el estigma de un individuo vago, no-activo, incapaz. Esta es una de las cuestiones que más recalcan las personas participantes sobre cómo sus amigos y familiares les decían que cómo habían empezado a estudiar siendo tan mayores. Esta mirada es generada por los “etapistas”, que son esas personas que creen que las edades ya vienen

dadas a priori y que ya han pasado la época del estudio, y, por otra parte, estarían el pensamiento neoliberal de quienes ven que no genera dinero y, por tanto, es una pérdida de tiempo.

Los sujetos de la precariedad se construyen como riesgo, en consecuencia, las posibilidades de que la biografía se deslice y se venga abajo están siempre presentes (Beck, 2001: 236). Contra la fatalidad, la autorrealización habilita disciplinalmente el frágil mundo de las decisiones personales que rigen el tener una vida propia satisfactoria. Si uno logra una vida propia autorrealizada es por sus decisiones; el fracaso también es propio y remite, por tanto, a decisiones equivocadas (Rodríguez, 2012: 13).

La precarización, en sí misma, incluye la idea de riesgo de la no autorrealización del sujeto fragmentado, no completo, esclavo de sus decisiones: la precariedad es el nuevo control suave de los cuerpos, cuerpos que sobreviven, cuerpos que piensan al día, cuerpos sin futuro, sujetos que pierden el derecho a elegir, creyendo que están eligiendo, que no pueden ya cultivar el hedonismo y se anclan a un modelo moral que es el de la incertidumbre. Sus estilos de vida son *low-cost*, sólo pueden cuando tienen; se vive a la espera de un mejor momento a nivel económico, esperan que la suerte les sonría, pero, en realidad, saben que sus sueños y expectativas nunca se van a cumplir. Son personas resignadas, determinadas por una permanente limitación y penalización de las expectativas-experiencia.

4.1.2 Una imposible salida a la precariedad desde la teoría de Erich Fromm sobre el ser y el tener.

La teoría de los modos de ser y tener de Erich Fromm, nos resulta interesante para ver cuál de los dos modos se ha impuesto en la sociedad globalizada capitalista-patriarcal-occidental y blanca. Desde este análisis explicaremos como influyen los dos modos en el sujeto moderno y como el tener se ha convertido en el modelo hegemónico.

Modo Tener

En el modo tener, a los seres humanos tan sólo les importa la ambición, el dinero, el poder, el lucro; por tanto, nuestras perspectivas respecto a todas las cuestiones acaban siendo instrumentales y economicistas. Las posesiones y el adquirir sin límites son derechos sagrados e inalienables de los individuos en la sociedad industrial. El centro de estas sociedades viene definido por la sociedad privada, que se disfraza como una categoría natural y universal, pero que, sin embargo, constituye la excepción en la

historia y culturas humanas. En palabras de Fromm, este tipo de relaciones, de privar a los demás de nuestras posesiones, también generan un tipo de carácter:

Las normas con que funciona la sociedad también moldean el carácter de sus miembros (el carácter social). En una sociedad industrial, éstas son: el deseo de adquirir propiedades, conservarlas y aumentarlas; o sea, obtener ganancias, y los propietarios son admirados y envidiados como seres superiores; pero la vasta mayoría no tiene propiedades en el sentido real del capital y de los bienes de capital. Se plantea una pregunta desconcertante: ¿cómo pueden satisfacer o aun enfrentarse a su pasión de adquirir y conservar las propiedades, o cómo pueden creerse propietarios los que no tienen propiedades? (2008: 77-78).

Hay que recordar, en este sentido, que el modo de tener es excluyente y separa a la sociedad: nadie piensa en los otros, sólo se piensa en la acumulación personal. No se necesita ningún esfuerzo en conservar las propiedades, ni en que estas tengan que ser productivas ya que pertenecen al individuo, desde esta perspectiva todo se puede instrumentalizar y convertir en objeto, porque todo se puede comprar y poseer.

Modo de ser

Parafraseando a Fromm, el modo de ser tiene otras categorías y otras ideas que lo conforman; en el centro estarían la independencia, la libertad y la presencia de la razón crítica. El tener en el modo ser se fundamenta en el estar activo, pero no como actividad exterior sino interior, hacer un uso creador y creativo de nuestras facultades, el talento y la riqueza de los dones que tienen (aunque en varios grados) todos los seres humanos. Esto significa renovarse, crecer, fluir, amar, trascender la prisión del ego aislado, estar activamente interesada, dar. Desde esta perspectiva, las personas no son recipientes del habla sino de la experiencia común, son lugares de praxis, de acción, no tanto de dicción: no sirve decir te quiero, hay que demostrarlo con acciones y hechos (2008, p.92).

En el momento en que expreso lo que siento, exclusivamente con el pensamiento y las palabras, la experiencia desaparece, se seca, muere, es sólo una idea. Por ello ser constituye algo que no puede describirse con palabras, y sólo es comunicable si alguien comparte mi experiencia. En la estructura de tener, dominan las palabras muertas; en la estructura de ser, domina la experiencia viva e inexpressable. (Desde luego, en el modo de ser también hay un pensamiento vital y productivo) (Fromm, 2008: 92).

El alumnado del centro de personas adultas tenía esa disyuntiva de buscar una condición mejor en la vida estudiando; otras, sin embargo, estudiaban por cuestiones de

crecimiento personal para que el saber inundara sus vidas y, de esta forma, buscar cada vez más fuentes de sabiduría; otras porque les atraía determinada asignatura; y, la mayoría, por las dos cuestiones, para promocionar en sus vidas y como una mejora personal.

Una salida al problema de cómo el imaginario social nos presenta lo que es el éxito social sería la que nos propone Fromm a partir de la lectura de los escritos del maestro Eckhart:

Eckhart enfoca los problemas de tener en otro nivel cuando examina la relación entre la posesión y la libertad. La libertad humana se ve restringida en el grado en que estamos atados a las posesiones, a nuestras obras y finalmente a nuestros egos. Por estar atados a nuestros egos (Quint traduce el original alemán medieval *Eigenschaft* como *Ich-bindung* o *Ichsucht*, “estar atado al ego” o “egomanía”), nos estorbamos y no podemos dar frutos ni realizarnos plenamente (Quint D. P. T., Introducción, p. 29). Creo que D. Mieth tiene razón cuando afirma que la libertad como condición de la verdadera productividad sólo consiste en renunciar al ego. (...) La libertad en el sentido de no tener impedimentos, de verse libre del anhelo de tener cosas y del propio ego, es la condición para amar y ser productivo. Nuestra meta humana, según Eckhart, es librarnos de las cadenas que nos atan al ego, al egocentrismo, es decir, al modo de tener de la existencia, para llegar a ser plenamente (Fromm, 2008: 72).

4.2 Acontecimiento

"Lo que nos interesa -dice Deleuze- son aquellos modos de individuación distintos de las cosas, las personas o los sujetos... La individuación, por ejemplo, de una hora del día, de una región, de un clima, de un río o de un viento, de un acontecimiento". La irrupción intempestiva del acontecimiento pone en suspenso a la historia. El acontecimiento es un movimiento no histórico, es un devenir no histórico, es una singularidad sin modelos o esencia presupuesta; pues la originalidad de todo acontecimiento resulta ser el movimiento a partir del cual lo nuevo emerge, lo no previsto irrumpe en la realidad y escapa de los límites de la historiografía porque en todo acontecimiento hay un resto no histórico, inaprehensible, que excede los límites discursivos (Juan pablo Esperón, 2014: 287).

Para entender en qué medida el sujeto es constituido o es constituyente de su propia vida se puede hacer mención a dos teorías; la primera de ellas sería la de Sartre que como dice Alain Badiou:

La posición de Sartre es que el sujeto es constituyente. Aún muy tarde, en la “crítica de la razón dialéctica”, Sartre todavía sigue otorgando a lo que llama la praxis una función constituyente. Las estructuras que analiza Sartre, es decir sucesivamente, el grupo en fusión, el grupo jurado y finalmente las

instituciones, esos grupos son analizados a partir de la capacidad constituyente del sujeto. Es a esto, evidentemente lo que él llama la dialéctica, es este proceso de construcción subjetiva de las estructuras. (Badiou, 2000: s/p).

En el otro extremo estarían las teorías estructuralistas, en las que el sujeto no tiene ningún agenciamiento sobre su propia vida y estaría sujeto a los agentes de socialización como son la familia y las instituciones: “La crítica de Lévi-Strauss es proponer una lectura objetiva de la estructuras. Para Lévi-Strauss se podría decir que el sujeto es constituido, antes que ser él el constituyente. Lo primero es la estructura objetiva” (Badiou, 2000: s/p.).

Una tercera salida sería la propuesta de Badiou, desde la que el sujeto es un surgimiento, no preexiste al acontecimiento, por lo tanto, la estructura no constituye por completo al sujeto, más bien es una ruptura o una disfunción de la estructura. El sujeto es, por tanto, una verdad que se crea en la situación a partir de los efectos de un acontecimiento en la situación (Badiou, 2000: s/p).

El sujeto, por tanto, es constituyente, constituido y con posibilidad de fuga hacia lugares donde puede ser otra vez constituyente o constituido. En ese sentido es en el que proponemos el desarrollo de determinados acontecimientos que las personas que participaron en el estudio sufrieron, y a partir de los cuales sus experiencias fueron transformándose y tomando nuevos rumbos.

Es curioso como Blas, una de las personas que fueron entrevistadas, define lo que para él es un acontecimiento (que puede ser definido desde la no existencia del mismo o desde un supuesto contrario a la monotonía). Curiosamente el acontecimiento no se percibe cuando uno está dentro de él, podríamos decir que es ese tiempo que está cambiando a la persona sin que ésta lo perciba. Además, dependiendo de la edad en que suceda un acontecimiento parece que cuesta más revertir la situación a la que avoca, ya que el margen de mejora es menor y el lastre parece que va a acompañar a lo largo de la vida de la persona Si el acontecimiento se ve como ese cúmulo de hechos que hacen que la vida ya no vuelva a ser la misma, es lógico pensar que tales acontecimientos puedan ser negativos, positivos y ambiguos en la mayoría de los casos. Incluso, desde un imaginario social que nos normativiza y nos construye, situaciones que a priori parecen negativas, pueden resultar provechosas y positivas para quienes las experimentan.

Yo ya me estaba separando entonces yo pedí el cambio de taller para ir a otro por el tema de ganar un poco más porque sabía que me iba a quedar poca

pasta que tenía que pasar pasta al guaje, todo ese rollo. Entonces yo cambié de sitio, entonces fui para este sitio que tenían gente allí que yo ya había estado y que pagaban algo más porque estábamos a turnos porque pagaban tóxicos y una serie de cosas porque yo era para pintar (Blas, 2017).

El acontecimiento se forma a partir de decisiones personales y también por contingencias sobrevenidas sobre las cuales hay menos control. Por ejemplo, en el caso de Blas, cuando solicita el cambio de puesto de trabajo para pasarle la pensión alimenticia a su hijo después del divorcio. El resultado de ese cambio en el puesto de trabajo no fue sólo la peligrosidad intrínseca del propio puesto, sino la peligrosidad relacional con el “otro” desconocido:

Es que eso tiene mucho sentido, con este hijo puta, bueno fue como una crónica de una muerte anunciada porque cuando iba yo pal trabajo iba en coche a veces aunque vivía cerca pero a veces iba en coche y el tío siempre me lo cruzaba donde el paso de peatones. Decía, “joder Blas, no sé porque me da que te vas a pelear con este tío” (...) oye, me peleé con él ¡me cago en diez! Nos hablábamos poco porque el tío ya empezaba a hablar por detrás y a buscar problemas de que si yo no quería trabajar y era mentira. ¡Joder!, el tío era un bandas de su puta madre (Blas, 2017).

Las corazonadas deben verse como el pasado experiencial que nos ayuda a anticipar las acciones, con la clarividencia de quien, por determinadas causas, es capaz de predecir cómo pueden evolucionar ciertas situaciones, precisamente porque sólo lo vivido es lo que nos ha influido. No puede influirnos el futuro por ser acciones que están por llegar; es en el presente en el que se van constituyendo las experiencias, influidas por otras experiencias del pasado que, consciente o inconscientemente, han sido aprehendidas por los sujetos. Es cierto que Blas, a partir de ese incidente, siguió en un acontecimiento que le marcaría para el resto de su vida por dos decisiones: una suya propia, de dejar el trabajo, y otra, impuesta por el derecho penal que castiga a la ciudadanía por unas faltas que recoge como punibles, con su entrada en prisión.

Desde la perspectiva de Blas, determinada por su experiencia, cualquier situación puede ser ambivalente o ambigua y, por tanto, ser provechosa. Incluso como en el caso de Blas, la entrada en prisión como acontecimiento que en principio puede verse como algo negativo, se fragua antes y sigue desarrollándose sin que los actores principales sepan que va a ocurrir, y ni siquiera sepan que están inmersos en un acontecimiento que va cambiando sus vidas. Es decir, en la vida humana el acontecimiento se presenta a un sujeto privilegiado en el sentido de protagónico y no de mejor situado en relación a una cuestión ya que esto implicaría *tener poder sobre*, porque, como ya vimos, los

acontecimientos pueden ser negativos. Es así como la historia de Blas nos revela como sucedió el problema de la fábrica:

Me tocó bien los cojones. Un día me empezó por la mañana tal, entonces se metió por mí medio escupiéndome. Yo me puse nervioso, pensé que me iba a pegar y le pegue una hostia y bueno, luego todo lo demás y tardó mucho en salir el juicio, el juicio tardó igual en salir dos años o por ahí, no sé las fechas exactas. Las fechas tendría que matizar mucho, pero bueno, tampoco es importante y luego a los dos años salió el juicio y yo en el juicio, buf,...ya tuve también la cosa esta de que no me perdonaron nada. Me cayeron los cuatro años. El máximo que me pedía cuatro años, cuatro años me pidieron luego no sé si fueron casi treinta mil euros, es que no me acuerdo tampoco; los compañeros me pusieron un dinero, me ayudaron mucho, pero bueno tuve que pedir un crédito y nada, bueno pasó un tiempo, al final ya no hubo remedio me dijeron: “no pelees más porque ni supremo ni hostias, déjate de rollos y yo que tú cumplía”. Cogí la cosa, pagué lo que tenía que pagar, fui al banco, pedí un crédito de esos personal como si fuera para un coche y un día en marzo pues cogí una bolsa de deportes con ropa y vino la moza conmigo y fui a Villabona. Estuve cuatro meses lo que es el modulo de las UTEs estas, luego allí ya me hicieron una revisión y me sacaron a fuera y estuve en el CIS mucho tiempo, igual estuve -tendría que mirar las fechas también- pero entre uno y otro, más de dos años (Blas, 2017).

Como vemos en el testimonio de Blas, además de que el acontecimiento necesite de ese sujeto privilegiado, un sujeto sobre el que recae, por así decirlo, más peso en un determinado acontecimiento tanto para bien como para mal, también es necesario en cada acontecimiento que éste se sitúe en un contexto en el cual tenga sentido. Un golpe a otra persona en otro grupo cultural puede abordarse de otra manera distinta pues depende de la legislación existente en el territorio o la forma de abordar conflictos, y no tendría que significar cuatro años de condena en prisión.

El acontecimiento no es jamás “objetivo”, como puede serlo el hecho, no se presta a ninguna observación imparcial: el que comprende lo que sucede como sucediéndole precisamente a *él-mismo* está *ipso facto* comprometido en lo que comprende, de modo que comprender el acontecimiento y hacer de él la prueba insustituible, experimentarlo directamente sobre uno mismo como destinado a sí y a ningún otro es una sola cosa. Hay aquí una implicación estricta de aquel que comprende en el acto mismo de comprender: sólo puede comprender un acontecimiento como estándome dirigido si estoy en juego yo mismo en los posibles que él me destina y por los cuales hace historia abriéndome un destino (Claude Romano, 2016: 60).

Es ese cambio de rumbo el que condiciona las historias personales, cómo a partir de un desencuentro con un “otro” puede variar tanto la vida. A veces se sufre como una pérdida del timón de tu propio destino, una puerta que se puede abrir o cerrar, la

imposición de un límite por alguien ajeno a ti, o algo insalvable como sería la muerte. En este sentido, el ser humano es un ser acontecional por antonomasia, un acumulador de experiencias -sobre todo a partir de mediados del siglo XX-, es un ser proyectado a un devenir de incertidumbre y en una búsqueda constante de un algo que nunca se va a realizar en su plenitud. Blas es un ejemplo claro de cómo un acontecimiento no se sabe cuánto puede influir a lo largo de una vida. A partir de su entrada en prisión, conoció a dos profesores que impartían filosofía con los que despertó y aumentó su necesidad de aprender y saber. Esto le llevaría a matricularse en el CEPA y darse cuenta de que quería estudiar y tomar otra dirección en su vida, abandonando el trabajo de la fábrica en el que tan joven había entrado en un momento de inestabilidad laboral.

Mientras que el hecho intramundano no se produce propiamente hablando *para nadie*, son muy diferentes estos acontecimientos que sobrevienen en la aventura humana de modo que conciernen a mí-mismo en *particular*. “Acontecimientos” en sentido “propio” ya que etimológicamente, “acontecimiento”, *évément* en francés, viene del latín *evenire*, que no significa solamente “suceder”, “producirse”, “realizarse”, “cumplirse” sino igualmente caer en suerte, *alicui*, a alguien. Un duelo, un encuentro, una enfermedad. Son acontecimientos que sobrevienen a cada uno incomparablemente, haciéndolo por ello mismo incomparable a cualquier otro y dándole así una historia. Ciertamente, el acontecimiento en sí mismo es *neutro*: de él conviene decir que él sucede o más bien que *aquello* sucede, distinguiendo rigurosamente lo que sucede de *aquel a quien* aquello sucede (Romano, 2016: 60).

Las personas entrevistadas han experimentado, en su mayoría, acontecimientos que cambiaron sus vidas. Es necesario que esos acontecimientos tengan vinculación con el recorrido académico posterior o con su paso por la escuela, ya que ese cambio que condiciona una nueva actitud de cara a la vuelta al estudio. Esto puede entenderse, incluso, desde una influencia de una persona amiga, una pareja o una profesora. Es ese punto contextual e histórico el que es difícil de relacionar con esos cambios cognitivos y esa nueva forma de pensar sobre la necesidad de formarse; por ello, vincularemos este apartado con acontecimientos que tienen una clara relación con la vuelta al estudio.

Es en este sentido en el que Alicia describe su infancia como una búsqueda total, casi como una necesidad, de ser reconocida por su saber por las personas adultas o hermanos mayores que la evaluaban constantemente o cuando le hacían competir con su prima por ver quién sabía mejor la lección. Esos *referentes presentes*, personas con las que coincidimos en cuerpo y que ejercen una gran influencia, son distintos a los *referentes ausentes*, que serían las personas famosas o no famosas a las que nos queremos parecer

al menos en algunas de sus cualidades o habilidades pero de las que nunca podremos aprender directamente. Serían, más bien, como la figura de un ídolo, cercana a la mitomanía. El referente presente sería, por ejemplo, un profesor del centro de personas adultas, que ha calado muy hondo en varias personas que han pasado por sus clases.

En su esencia, un acontecimiento no es algo que ocurre en el mundo, sino un cambio del planteamiento a través del cual percibimos el mundo y nos relacionamos con él. En ocasiones, dicho planteamiento puede presentarse directamente como una ficción que no obstante nos permite decir la verdad de un modo indirecto. Un ejemplo excelente de una «verdad que tiene la estructura de una ficción» son esas novelas (o películas) en las que una obra de teatro representada por personajes (como parte de la trama) refleja los enredos amorosos de la vida real de los personajes (Žižek, 2014: 23-24).

Para Alicia, esa figura o, más bien, ese acontecimiento que fue a su vez el detonante que condicionó su interés por los estudios fue la competencia por el estudio con su prima. Aunque en la actualidad se arrepienta de haber utilizado parte de su infancia para estudiar, es curioso el afán despierto que posee de siempre querer saber sobre más cuestiones.

De casa y a veces de la biblioteca pública, para leer y ya te digo, yo a lo mejor, me decían “ya, pero es que lo que tú explicaste no me quedo muy claro”, no sé que, por que mi prima a lo mejor hablaba y le decían “porque tu prima lo explicó y entendimos mejor lo que pasó”, o al revés, entendían mejor lo que explicaba yo, entonces claro, eso nos motivaba para intentare hacerlo cada vez con mayor claridad o buscar palabras. Yo me acuerdo una vez de coger un diccionario y buscar palabras, “¿qué palabra puedo utilizar para que me la entendieran bien?”, a lo mejor me ponía enfrente al espejo y estaba intentando explicar lo que acababa de leer pero había una palabra que no me gustaba entonces buscaba en un diccionario los sinónimos; o sea, hasta ese punto llegábamos y estábamos a lo mejor en segundo de primaria. (...) ellos en realidad lo hacían porque nosotras se lo pedíamos, llegábamos: “oye, sabes que leí un libro de esto”, entonces se quedaban así y a veces nos veían pero les dábamos el coñazo yo creo. “Bueno anda cuéntalo, a ver...”, a ver, por no hacernos el feo por ser niños pequeños y tal. Entonces nos escuchaban por escuchar, pero ya te digo que no lo hicieron con esa intención de enfrentarnos más y yo recuerdo de...”mirar mañana tengo clase de sociales y vamos a dar ese tema”, yo buscaba información porque cuando llegara a clase el día siguiente yo tenía que saber, de que iba el tema para yo poder levantar la mano y participar (2018).

Incluso habiendo sido una niña becada en su infancia y llegando a la universidad, donde intentó hacer dos carreras a la vez, los acontecimientos fueron otros: conocer a su pareja muy joven y, a la vez, haber sido madre. Esto cambió el rumbo por completo de

su vida de adulta, en una serie de acontecimientos que se van concatenando los unos con los otros y que dificulten el poder estudiar.

Terminé estudiando administración que no era lo que yo quería estudiar en principio porque yo quería estudiar ciencias políticas, no administración, pero para ciencias políticas tenía que desplazarme, tenía que cambiar de ciudad porque donde yo vivía no tenía esa carrera y como ya me había casado cuando empecé en la universidad, por no marchar sola entonces (Alicia, 2018).

Más tarde, empieza a trabajar en la empresa de su marido, sin acabar los estudios. En el trayecto al banco sufre un robo que le hace plantearse venir a España, después de haberse criado y trabajado en Venezuela. Alicia nos relata, el suceso y porqué decidieron dejar su país:

Yo un día cogí miedo porque tuve que ir al banco a hacer unas gestiones. Llevaba un dinero que tenía que depositar en el bolso e intentaron atacarme, entonces fue cuando me dieron una paliza tremenda y me rompieron la boca (...) Yo lo que siempre decía a mi familia es que el día que los vayan a atracar o lo que sea que dieran lo que tuvieran, pero como nunca sabemos cómo vamos a reaccionar el día que me fueron a atracar a mí, yo dije “y un jamón me van a atracar a mí”, y me puse a pelear, entonces yo me enfrente al chico al atracador y no le di opción. Haber él pensaría que era muy fácil, “esta va ahí y es delgadita la cojo y ya está”, pero claro yo me enfrente y me empecé a pelear con él y entonces fue cuando el intento sacar un arma que llevaba, vamos un arma blanca, pero claro yo no le daba opciones y peleando con él después vino otro que por lo visto era el compañero de él que vino entonces un señor que estaba en una tienda estaba viendo toda la pelea. Él estaba viendo que me estaban pegando, pero él estaba parado en la puerta; él después la disculpa que me dio fue que él pensó que podía haber sido el marido y él dice “en peleas de marido y mujer yo no me meto” y él pensaba que a lo mejor ese era mi marido y que me estaba dando una paliza, pero “cuando veo llegar al otro y que le empieza a pegar también, digo dos maridos no tiene”. Era un señor que creo que era de aquí de Santander, que tenía una zapatería allí entonces claro él estaba armado y él sí que sacó el arma y disparó al aire y fue quien los ahuyentó (...). Luego cuando fui al médico que tuve que pasar un examen de reconocimiento, fue cuando el médico me dijo, “bueno por lo menos no perdiste el bebé”. A mí me cayó el alma a los pies, porque yo no sabía que estaba embarazada, era la cuarta niña que iba a tener y yo no tenía ni idea de que estaba embarazada y ahí fue cuando a mí me dio miedo y dije “no, no” (...) y ya vinimos de vacaciones y ya nos quedamos aquí (2018).

Cuando llega a España le comentan todo el proceso de homologación de los estudios porque quería continuar con la carrera de ingeniería de sistemas que había comenzado en su país; sin embargo, le proponen que empiece de cero, que va a ser todo más rápido, y es en ese momento cuando se pone a preparar la prueba de acceso a la universidad para personas mayores de veinticinco años. Alicia consigue estudiar becada. Cuando

viene al centro conoce al profesor de historia, eso hace que se despierte en ella el gusto por esta asignatura hasta el punto de que se matricula en la universidad y acabe consiguiendo el título. Siempre buscó ese reconocimiento y motivación en los “otros”, y por eso, está muy agradecida:

Hubo una persona que además le tengo mucho aprecio, que yo veía cómo daba las clases, él daba las clases de historia y yo veía cómo daba las clases y yo dije “mira ahora quiero hacer historia”, y gracias a lo que yo viví aquí con el profesor en sus clases fue por lo que yo me decidí a hacer historia. Sí, ese cambio, la verdad, que no me arrepiento para nada, porque la verdad que la historia fue una cosa que me gustó muchísimo y no me arrepiento para nada (Alicia, 2017).

Como estamos viendo en el plano personal, los acontecimientos funcionan como el aire para una pluma que con sus corrientes acaba depositándola en un determinado lugar, que no está pactado de antemano, así es como esas sinergias que nos ocurren en la vida nos van colocando en determinados lugares. Alicia reconoce cómo le marcó el acontecimiento de su infancia, identificando lo sucedido con no saber disfrutar del estudio, reconociendo que se arrepiente por ello. Por suerte, en esta etapa en la que estudió en el centro de personas adultas, su recorrido fue más pleno.

Yo creo que si volviera atrás no lo haría, no lo haría de esa manera, disfrutaría más de lo que aprendía y de lo que leía, era una obsesión, entonces yo creo que no, además tampoco fue del todo, mira que siempre me llevé muy bien con ella, pero había momentos que la veía como mi enemiga, y entonces yo creo que si volviera atrás no lo haría de la misma manera, disfrutaría más (Alicia, 2017).

Para otras personas un acontecimiento puede ser incluso practicar o profesar una religión que sirve de guía para no volver a equivocarse. Analizando un periodo en su juventud, Fátima nos recuerda cómo la religión cambió su vida, evidencia axiomática de que ese paso es y fue un acontecimiento que sigue calando hondo en su trayectoria vital.

Sí, a cansarme de todo y decir... Me afectaba todo demasiado a partir de los quince años, fue todo buscar donde no tenía que buscar, aunque sí conseguía cosas, por ejemplo, a los diecinueve años me saqué la ESO y otras cosas que yo quería conseguir las conseguí. Con amigos. Muchas cosas. Tampoco quiero entrar mucho. Yo empecé a salir un poco adelante, bueno bastante. Yo a los veintidós yo ya estaba muy harta de todo, de la vida. No, no, era horrible. Yo no era cristina, porque nadie nace cristiano, puedes ir a una iglesia pero no tienes que ser cristiano necesariamente. Y a partir como de los veintidós fue como “¿y esto qué es?” Y no quería nada y me echaba en la cama y decía “mañana no me quiero despertar”, no quería. Simplemente era algo que no quería vivir, decía “para qué si siempre es lo mismo, siempre estoy igual, da

igual lo que haga” Y entonces, aunque no era cristiana, tenía yo mi fe, aunque tampoco era fe, no sé, yo le decía “Dios no me despiertes”, pero si no me llevo a despertar en ese tiempo no hubiera estado a lado de Dios (Fátima, 2017).

El acontecimiento en sentido acontecencial en palabras de Romano (2016) “es lo que esclarece su propio contexto y no se reduce a él; en ese sentido, él significa rigurosamente para el que lo experimenta el advenimiento de un mundo nuevo”. Como vimos anteriormente en el caso de Blas, a Fátima con la religión le ocurre un fenómeno singular porque puede estar presente de manera continuada en las vidas y, además, su propio contexto es casi omnipresente, ya que el ser humano busca respuestas sobre la vida en la propia espiritualidad y fe metafísica que conforman las distintas religiones, a la vez que la propia doctrina le acompaña en cada paso que da, y determina sus acciones.

A partir de esa nueva situación acontecencial, se abre un nuevo panorama que rompe con el pasado, en este caso, de manera voluntaria y en contraposición con la situación de Blas, que había sido sobrevenida y producida por otras personas ajenas a él que pidieron la pena máxima por una agresión a un “otro” desconocido. En el caso de Alicia, se aprecia cómo los acontecimientos del pasado están siempre orientándola sus decisiones en el presente y parecen reforzar la imposibilidad de lograr su objetivo de estudiar constantemente, sin encontrar quizás un lugar desde el que lograr un empleo. Estudió historia por placer, y, en el momento de la entrevista, estaba intentando matricularse en el ciclo de auxiliar de enfermería, porque se había despertado en ella una atracción hacia el cuidado de personas ancianas; sin embargo, el peor de los acontecimientos vividos como pudo ser el intento de robo, determinado por un “otro”, le lleva a plantearse la vida lejos de su país de origen lo que supone un gran cambio en su vida que le acaba permitiendo llegar a estudiar en la universidad.

Fátima, a partir de esa epifanía, cambia el rumbo de sus decisiones y acaba desarrollando labores de educadora voluntaria en un centro. A partir del encuentro con Dios y del encuentro con los y las menores descubre lo que le gusta hacer que es dar clases. Acude al centro de personas adultas a informarse qué debe hacer para poder cursar un ciclo de grado superior de educación infantil. Además, ser construida desde su nacimiento como sujeto racializado (en una sociedad que tiene un imaginario social de odio con determinados fenotipos y pueblos), creó en ella una conciencia sobre todas las

dificultades con las que se tenía que enfrentar en la vida y todas las barreras sociales contra las que iba que tener que luchar

Claro, y era difícil. Y aparte, pues al ser pobre pues también decía...”Es que claro soy pobre”. No sé cómo decir, que era como que se juntaba todo. Y yo lo que quería pues...siempre tuve en mente pues, querer tomar otro camino para demostrar...siempre tuve eso en mi cabeza de que no quiero... ¿cómo es? Quiero derribar todos los estereotipos que haya en contra de mí por ser gitana o por haber nacido pobre. En una familia pobre. Claro. Es que tienes que hacer el doble (Fátima, 2017).

A parte de su apuesta por Dios, todo eso también denota un esfuerzo personal magnífico, quedando la religión como esa apoyatura necesaria para cambiar el mundo, o como un punto de apoyo para no decaer a nivel de autoestima y seguir luchando desde su punto de vista por un mundo mejor.

A ver. Es que el ser gitana o gitano, pero sobre todo gitana, eh...te condiciona en muchas cosas de la vida, tanto cara a la sociedad mayoritaria, por el racismo, y por no sé qué y no sé cuantas, bueno, lo que se sabe, pero internamente, los propios gitanos pues también....se supones que tú tienes que ser esto y hacer esto y lo otro, y no sé qué...A ver, yo entiendo que son tradiciones, que son costumbres, y que están arraigadas, pero....uff....a veces las costumbres hay que....hay que cambiarlas un poco. A ver que no digo que todo sea malo, porque además hay muchas cosas buenas. A mí me gusta mucho...de los gitanos me encanta muchas de las cosas que me han enseñado, como es el respeto a los demás, a la gente mayor, pero...hay cosas que yo pienso que tendrían que romperse (Fátima, 2017).

El hecho se apoya en posibles previos que están ya prefigurados; por eso es sencillo darle una explicación causal. El acontecimiento, sin embargo, no se puede reducir a su contexto, trasciende su propio ocurrir desde el momento en que no tiene ningún apriorismo ni antecedente; es por ello su propio origen desligado de todo condicionamiento.

Inaccesible a cualquier explicación, el acontecimiento sólo se abre pues a una comprensión que capta el *sentido*; ese sentido sólo es comprensible desde ese horizonte que el acontecimiento mismo abrió; sólo es accesible a partir de su posteridad, según un “retraso” estructural cuyo sentido habremos de elucidar más adelante (Romano, 2016: 79-80).

Para Fátima, encarnar los acontecimientos de “otros” ha sido un hándicap a lo largo de la enseñanza. En la actualidad, los sistemas normativos occidentales tienen una configuración que adopta el fenotipo blanco como el universal arquetipo de lo que es un “ser humano”, ya sea en las artes, en las ciencias o en los medios de comunicación. La

diferencia que debiera ser un valor o, al menos, no un infravalor, choca contra la cultura hegemónica que subalterniza y aniquila la pluralidad, creando y generando estereotipos que construyen un estigma social a los subalternos. La diferencia no puede seguir viéndose como algo nuevo en pleno siglo XXI, pero, sin embargo, como dice Žižek, puede convertirse en un acto revolucionario ya que trastoca todo el imaginario anterior porque sólo el hecho de estar ahí hace que el resto tengan que modificar su identidad.

Lo que parece destacarse aquí es la idea de que la radicalidad de un acto que emerge desde el orden del ser es tal cuando cambia fundamentalmente dicho orden o, como Žižek lo ha consignado, “sólo un gesto ‘imposible’ de pura gratuidad puede cambiar las propias coordenadas de lo que es estratégicamente posible dentro de una constelación histórica” (Judith Butler et al. 2000:145).

Es necesaria su reivindicación por parte de Fátima como parte cambiante del contexto y, además, desde el más absoluto altruismo, que no es otro que el que se acompaña de sufrimiento. Cambiar a los otros teniendo que estar objetivada, estigmatizada y estereotipada, sin que nadie llegue a comprender un mundo diferente al hegemónico:

Yo soy gitana ¿y qué? No voy...y yo sabía que no era peor que ellos. Es que lo sabía, porque bueno, hay gente que a lo mejor se deja influir o lo que sea, pero no, yo siempre tuve muy claro que no era peor que ellos, y no entendía por qué ellos pensaban que era peor, no sé, es como algo...no sé, no sé,... pues no sé, yo...yo casi no hablaba de ello. No bueno, alguna vez podía decir pues “me paso esto”, pero... Yo no me culpabilizaba. Yo sabía que el problema lo tenían ellos. Yo para nada. Yo claro, a ver, soy gitana y soy gitana. Lo que sí puedo decir también, aparte de lo de gitana, (...) a ver, sabía que tampoco tenía yo mucha culpa de eso ¿no? Pero si lo que quería era...quería que ellos vieran que yo no era como el estereotipo que les habían inculcado a ellos (Fátima, 2017).

Los acontecimientos que suceden en la infancia tienen especial significado para muchas de las personas que han participado en esta investigación; de hecho, el cúmulo de acontecimientos parece recorrer la vida tanto de Pablo como de Juan. Los acontecimientos son esos picos dentro de nuestra propia experiencia, y es a partir de ellos desde donde empezamos a analizar lo que nos sobreviene. Esto explicaría cómo un acontecimiento sería ese empujón o ese ímpetu que nos hace modificar la velocidad y la dirección, girar de manera autónoma y monótona representaría lo cotidiano, todo aquello que muere de repetición.

Este cambio en nuestra comprensión del movimiento, del ímpetu a la inercia, modifica fundamentalmente cómo interaccionamos con la realidad.

Como tal, se trata de un acontecimiento: “A menudo, en una narración, sólo entendemos de qué va realmente la historia mediante un cambio similar de perspectiva” (Žižek, 2014: 25).

Lo importante en todo acontecimiento es la carga de posibilidades que a partir de su aparición pueden crearse. Esa infinidad de caminos se produce precisamente porque el acontecimiento parte desde él, sólo se hace posible cuando aparece y a la vez posibilita lo que adviene; por eso, el acontecimiento es anárquico en su surgir, su esencia es conmocionar al mundo reconfigurándolo. En el caso de Pablo, su historia con los acontecimientos empieza muy temprano y tiene relación *a posteriori* con la educación. En una visita a la empresa en la que su padre trabajaba, es atacado por uno de los perros que en ese momento estaban allí.

Pues nada, yo iba con mi padre muchas veces a la fábrica de muebles donde trabajaba. Yo acompañaba mucho a mi padre al trabajo a repartir muebles, nos llevaba a mí y a mi hermano (...) Un día estaba mi padre dentro en la fábrica haciendo cualquier cosa y yo me quedé afuera jugando con los perros como cualquier otra vez porque muchas veces iba y jugaba con los perros y eran un pastor alemán y un rottweiler, y estaba jugando a tirarles el palo y en una de estas intente sacarle el palo de la boca, pero el pastor alemán hizo un gesto como no, es decir me gruñó y entonces solté, no por miedo sino simplemente solté y cuando soltó el palo me saltó a la cara, me mordió en la cabeza, en los hombros y en los brazos, me arrastro, o sea, me dejó hecho un cristo. Me acuerdo que mi acto reflejo fue tirarle algo a la cara pero lo único que tuve al alcance fue grava y entonces al momento me soltó y yo me levante y corría hacia la fábrica, estaba solo y no había nadie fuera y empecé a gritar a dar voces pero no se enteraba nadie (...) Cuando entré para la fábrica notaba como un escalofrío por el cuello, apoyé la mano en la nuca y de repente la tenía toda cubierta de sangre parecía una película de terror, mi padre me metió debajo de un grifo y venga a salir sangre me desinfecto con alcohol directo en la herida y no notaba nada por el dolor, nada y llamó mi padre a mi madre (...) y me llevaron a urgencias y no me pudieron poner puntos porque pasaba cerca de la mordedura una vena que riega el cerebro, tuvo que curar al aire libre, me quedaron cicatrices tan sólo en la cabeza, porque fue por la parte que me grapó el perro y tiró de mí, aunque creo que no debió morder tan fuerte porque me agarró el cuello, un hombro y un brazo y no me quedaron cicatrices, eso sí, tuve muchas postillas antes de que curara (Pablo, 2017).

Es ese momento, que proviene de la nada el acontecimiento, el que desajusta lo anterior y es el que propicia cambios a todas las personas: al protagonista y a los personajes secundarios. Por ese percance, Pablo tiene que acudir al psicólogo y tarda un mes y medio en incorporarse al aula. Aunque las personas que lo rodean lo intentan acompañar, su recuerdo es de sufrimiento; además, ese acontecimiento está influyendo directamente sobre sus resultados académicos:

Durante la recuperación estuve en casa y me enviaron una carta los compañeros de clase, idea de la profesora, con sus firmas y eso me animó mucho, vinieron a verme también y me trajeron VHS, películas de Disney, ... Suena a cuerpo de rey, pero yo recuerdo que no era así porque no me podía mover, no me podía apoyar en nada porque tenía la espalda destrozada, estaba todo el día llorando, dormía boca abajo durante un mes y medio, tenía pesadillas con los perros, amaba a los animales incluso quería ser veterinario pero a partir de ahí, ¡qué va! Recuerdo que el primer día que me incorporé a clase en el recreo me puse malo como que me entró agobio, sentía angustia (Pablo, 2017).

A partir de ese momento, en el aula, nada iba a ser como había sido anteriormente. Ese mes y medio sin acudir a la escuela repercutió sobre su carrera académica. Es significativo también cómo derivó a que a partir de ese acontecimiento tuvo que estar bajo tratamiento psicológico. Eso generó en relación a sus compañeros que, desde el prejuicio y el estereotipo, construyeran imágenes de problemas mentales, sin pensar que puede haber otros problemas que no sean enfermedades, como puede ser el caso de las fobias:

Me acuerdo que me entró el agobio porque había un pastor alemán del bedel, pero estaba encerrada siempre. Alguna vez salía. Era una pastora alemana. Me agobiaba mucho con el tema del perro aunque ella nunca había mordido a nadie, no salí del aula, me eché encima de la mesa de la profesora, me hice una bola y empecé a vomitar, a vomitar sin parar. Cuando llegan está todo vomitado, me mandan para casa, dicen que puedo estar sufriendo un estrés postraumático, me mandaron al psicólogo, estuve en el psicólogo un año y a partir de ahí empeoré en los estudios y yo no sé si por eso me estaban haciendo demasiado caso y me sentía el centro de todo, el caso es que bajé en los estudios (Pablo, 2017).

La infancia de Pablo pasa por sucesos muy graves que le generaron una anestesia mental ante sucesivas muertes en su familia. Nos relata cómo le influyó la muerte de un primo muy joven cuando él era niño, y de cómo era un primo al cuál idolatraba:

También me acuerdo que tenía un primo que murió, tuvo un cáncer o una infección muy grave que le entró, muy agresivo que lo destrozó, por un brazo. Era la hostia ese tío, era surfista, llevaba rastas, llevaba un estilo de vida surfista, era un cacho de pan y tenía bastantes amigos. Creo que debía ser buena persona porque tenía amigos en todos los lados. Yo sé que una vez lo vi en Noreña con mi padre y tenía un aparato muy raro en la mano, como una tensión en los dedos y fue porque se había mancado en Murcia trabajando. El caso es que era bastante raro porque era una lesión bastante seria, pero como le estaba curando de mal ya pintaba mal entonces, vino una especie de infección que se le extendió muy rápido que ya tenía y al mancarle se dieron cuenta que algo le estaba destrozando los músculos, llegó a los ganglios del sobaco, era muy raro. Sus padres dejaron un montón de pasta porque lo tuvieron en la privada de

Madrid, tardaron en darse cuenta que era, pero al final tenía un nombre, aunque era poco común y agresivo, pero no era lo raro que era al principio. Enviaron muestras a Barcelona para que las examinaran, pero fue muy negativo (Pablo, 2017).

Ese trauma, con el que tiene que lidiar toda la familia, se convierte en un acontecimiento que dificulta el continuar, ya que un duelo de esa índole es un proceso largo de intentar recuperarse de algo irrecuperable como es la muerte de un ser querido; se minimiza el dolor, pero no la nostalgia, ni la angustia. Pablo, durante esa época, se insensibilizó.

De aquella coincidieron varias muertes en nuestra familia y, aunque suena dura, ya con tantas muertes como que te acostumbras e ibas a los entierros y no te parecía tan chocante. La primera vez lloré pero a los siguientes entierros iba y te ponías triste pero... ya no sé, coincidieron tantos seguidos bastante cercanos que lo veáis como normal, pero decías “bueno hombre, ¡qué vas a hacer!” Te daba pena pero bueno... (2017).

Pero la muerte de su primo, una persona tan joven, fue una muerte trágica que dejó huella en su historia personal. Cuando el acontecimiento es la muerte, es difícil integrarlo como una nueva forma a partir de la cual tu vida cambia, es el giro radical de la aparición de un nuevo vivir; hacer frente a la pérdida se torna un proyecto configurado desde la ausencia, es el único acontecimiento en el que las personas tienen menos posibilidad de hacer frente y buscar una salida ventajosa. Desde el acontecimiento de la muerte no se dirige el rumbo hacia ningún lugar sino que ese lugar deja de existir, con la desaparición del otro, sólo queda el recuerdo.

Sin embargo con Diego a mí me destrozó. Yo era joven, pero no igual que de adulto que sabes que era una persona joven y empatizas más pero los padres estaban destrozados, me abrazaron tan fuerte que nunca lo olvidaré. El padre que ye un cacho pan se abrazaba a mí y a mi hermano ¡dios! Como si quisieran... Era buen tío (Pablo, 2017).

Más tarde llegaría el divorcio de sus padres, que va marcando otro itinerario distinto al preestablecido. Al tener la custodia compartida, los cambios en su vida se acrecientan. Nos comenta que a su padre le cuesta mucho superar ese suceso. Además, se tienen que adaptar tanto él como su hermano a convivir con la nueva pareja de su madre.

Al poco de esto fue cuando se separaron por infidelidad de mi madre (...) Fue un divorcio amistoso, cada quince días íbamos un fin de semana con mi padre pero podíamos verlo cuando quisiéramos, mi padre lo llevó fatal (...) mi padre estaba gordo, y perdió muchos kilos, tuvo mucho estrés, se venía abajo

constantemente y cuando ocurría eso mi madre no quería que fuéramos con él, porque mi madre le decía “van contigo los nenos y estás llorando, estas destrozado”. Mi padre lo paso fatal (...) Así y todo nosotros lo llevamos bien, yo me sentía extraño viviendo con el novio de mi madre pero así y todo nunca tuve ningún problema, lo que tuvo que aguantar al mi hermano porque yo agacho la cabeza pero el mi hermano tiene mucha sangre, le llamaba de hijo puta para arriba y le plantaba cara cuando tuviera que plantarse cara con él (Pablo, 2017).

En palabras de Claude Romano, los hechos intramundanos se dirigen a un sujeto privilegiado, sobrevienen porque necesitan alguien para aparecer como tales, pero ese alguien no necesariamente está puesto en juego; en su *ipseidad*, él es “puro espectador”, implicado sin duda en el espectáculo, que le puede afectar también, pero sin poder comprenderse él mismo a partir de dicho acontecimiento, *que así le sobreviene*. (Romano, 2016: 59). Lógicamente, cuando de una muerte se trata ya se sabe quién es el protagonista, al igual que ante un divorcio; pero ser espectador de tantos sucesos, acaba por influir en uno mismo de tal forma que también trastoca en parte la vida de quienes rodean a los protagonistas de estos hechos, más si cabe siendo niños.

Después de tantos sucesos consecutivos en la vida de una persona por simple ósmosis, siempre queda alguna partícula que nos sigue influyendo. Pablo determinado por su historicidad, no iba a ser un sujeto al que el cambio de colegio le fuera a ir bien. Los cambios tanto en la niñez como en la adolescencia, no suelen convertirse en situaciones favorables más adelante y pueden tornarse en situaciones desagradables si el entorno nuevo no sabe recibir a las personas que llegan que requieren un proceso de adaptabilidad a la nueva realidad.

El cambio de centro educativo es complejo en todas sus posibilidades: desde la llegada a un pueblo en el que pareces un forastero, a una clase en la que el profesorado ya tiene a sus favoritos, hasta el propio alumnado que hace su propia evaluación. Ser un extraño es una condición del cambio de contexto, hay que ganar la confianza de quienes llevan años frecuentando el mismo lugar. Eres el forastero sobre el que siempre recae la duda de cómo se va a comportar y qué actitud será la que nos encontremos.

La novedad es una cuestión que muere en el momento que aparece otro que llega más tarde que el último; la curiosidad entre las personas a veces se convierte en prejuicios y estereotipos; intentar controlar las respuestas de los nuevos y anticipar como se van a comportar es una actitud de supremacía que, además de generalizar,

esencializa a las personas, pero el culmen de toda supremacía es anticiparse a que el sujeto se muestre y estigmatizar a una persona antes de relacionarse con ella, para contarles al resto quien es sin dar margen a conocerla. Es ocupar el espacio del otro, usurpar su identidad, anular su presencia; en resumen, es crear una identidad imaginada desde la perspectiva de la hegemonía suprema. Hacer al otro como tú quieres desde un relato mistificado cargado de mentiras, genera totalitarismos en vez de pluralidad. Así es que Pablo nos relata cómo el cambio de centro educativo no fue un camino de rosas:

Mira, cuando llegué a la Pola me pregunto un chaval, “¿qué vienes del Berrón o de Noreña?”, “de Noreña”, “¿conoces a un chaval que se llama Alfredo y Juan los gemelos?” Pues resulta que dio la casualidad que yo iba a clase con un Antonio y Juan que eran gemelos y esta casualidad me hizo llorar mucho y pasarlo mal, pero eran otros, no eran los del Berrón, riza el rizo. Entonces pensé que Antonio podía ser Lolo, total que dije que sí y saltame él “tú vienes de ahí, tú yes al que llaman *Mocu* ¿no?” Y yo “no”, dice él “sí, que te comes los mocos”, y ala haciéndome todo el día la gracia, “*Mocu*, *Mocu* que te comes los mocos”. Nada más llegar en la primera semana, ¡menuda coincidencia!, ¡qué posibilidades puede a haber!, y después dos años con esa tontería y me acuerdo muy bien quien fue el cafre que me puso el apodo, un tal Isidro. Entre que me costó mucho hacerme amigos, encima me ponen la vitola de *Mocu*, fue horrible, nunca me pegaron (Pablo, 2017).

Ese acontecimiento supuso tener que convivir con un acoso psicológico, el que en ningún caso se puso remedio por parte del profesorado. Y fue él quien, con el paso del tiempo, enfrentándose a su acosador, le puso final. No debemos olvidar que la escuela es un lugar de acontecimientos que quedan, en la mayoría de las ocasiones, en sus protagonistas -ya sean alumnado acosado, acosador o cómplice-, pero que, sin embargo, siendo un lugar en el que los espectadores –profesorado- están constantemente evaluando con su mirada u no son capaces de observar algo tan evidente como es el acoso. El acontecimiento no es como las acciones que se hacen que en sí tienen alguna finalidad, el acontecimiento tiene sus causas que a su vez remiten a otras causas que se encadenan en un contexto que les da sentido: “la cuestión de una causa primera de un *arjé*, de un principio, no está aquí en juego, tampoco la cuestión de un fin último de la acción humana” (Romano, 2016: 72).

Otra persona entrevistada pasó bastantes problemas en la infancia, tanto en la escuela como en su familia. Queremos introducir la vida de Juan con esta cita de Claude Romano, porque sin la institución escolar estas situaciones de humillación y vejación no serían tan comunes.

Todo acontecimiento singular precisamente como singular, sólo puede ser identificado en el interior de un contexto; no tiene solamente una causa sino causas en número indefinido, que dependen de la multiplicidad de acontecimientos que articulan ese contexto, y su casualidad se muestra en consecuencia inagotable *de hecho*, incluso si ella puede ser recorrido, *por derecho*, en la infinidad de sus ramificaciones (Romano, 2016: 72-73).

En este caso, los hechos que ocurren en el aula suelen ser de la misma índole; a veces, el profesorado es el peor cómplice. Juan sufre mutismo selectivo que le llevó a tener muchos problemas a la hora de comunicarse. Como ya vimos anteriormente, a las personas diferentes siempre se las juzga porque se cree que todo lo que se sale de la norma es punible públicamente, y, por ello, ocurren hechos como el siguiente:

Era una frustración que tenía muy grande y bueno, cuando tienes un desarrollo normal en la cabeza y no puedo expresarme... yo creo que la gente, bueno me sentía como que la gente de hecho me trataban de menos, como no hablaba, no opinaba. Lo único que recuerdo, la única comunicación que tenía..., no es que no me comunicara, yo sí que me comunicaba si no era por gestos por escrito, con mi madre, en clase lo que pasa que no verbalmente, de hecho me acuerdo que con el tiempo ya cuando tienes ocho o nueve años por gestos me comunicaba, pero eran tres cosas muy sencillas, “dame en esta mano sí, en esta no”, claro cuando había preguntas más...eso me liberaba un poco, tienes una opinión pero muy limitada porque no todas las preguntas van a ser un sí o un no. Si quería no podía dar una opinión, me decían “no respondes si sí o si no”, como que era tonto y eso frustra mucho en la vida, era una época muy difícil (Juan, 2017).

Además, cuando existe alguien diferente, todo el mundo toma la iniciativa de experimentar con esa persona como si el otro desvalido fuera un cuerpo sobre el cual se tuvieran todos los derechos. En la escuela, las ciencias que más han penetrado son la pedagogía y, sobre todo, la psicología, acostumbrada a experimentar sobre inteligencias y procesos de aprendizaje. Este poder sobre los otros inferiores que otorgan las instituciones jerárquicas se ve plasmado en el siguiente experimento-acontecimiento que perjudicó mucho la autoestima de Juan, al invadir la poca libertad que aún poseía, como era su voz oculta y su hogar.

Lo único que recuerdo fue en tercero de primaria a la profesora que era psicóloga se le ocurrió la idea de grabarme en casa en una grabadora, en mi casa a escondidas, que lo hicieran mis padres y le dieran la cinta para ponerla en clase. Yo creo con el cometido o con el pensamiento de si ven que le han oído hablar ya no le importara, claro si ya lo han oído, “hala, venga, te vas a quitar la vergüenza”, así como así. Pero el problema era más grave, al punto de que cuando estábamos en clase y la profesora puso esa grabación mía, la vergüenza, que además era una grabadora mía que me habían regalado por la comunión y no me gustaba que la tuviera nadie. A partir de ahí lo recuerdo como si fuera hoy, dijo “va a leer una persona”, nadie sabía quién era, estaba

un poco avergonzado pero bueno, empezó a preguntar “¿Quién es? Es esta, es esta chica, pues es David”, lo recuerdo como si fuera ayer de la vergüenza que pasé me eché a llorar, me tapé, no me había gustado nada, me disgustó muchísimo y, a partir de ahí, fue peor, me cerré más en banda (2017).

A día de hoy, David define el problema del mutismo como un hándicap para sus relaciones actuales. El poder se ejerce sin ninguna sensibilidad hacia el otro, el opresor no tiene que pensar en los resultados de sus actos, precisamente porque su ego es el de un protagonista que no se equivoca. El ser humano también puede generar determinados acontecimientos a raíz de sus actos que, *a posteriori*, perjudican la vida de los otros.

Era el hecho de juzgarme por la voz, cualquier voz, me sigue pasando hoy. Tengo pocas relaciones sociales, y si hablo con alguien esa noche igual ni duermo por darle vueltas y vueltas qué habrá pensado de mí, lo típico. Yo sé que todavía lo tengo, poco a poco vas. Pues eso, es una historia gordísima, a veces en relaciones con cosas que no merecen la pena, me rompo la cabeza o igual con gente que no merece la pena y me rompo la cabeza y porqué habrá hecho esto. Me daba la perspectiva de sentirme distinto extraño, aunque tenía algún amigo que otro. No es que haya sido una marginalidad extrema pero bueno...gracias a un amigo íntimo y luego tuve otros dos que sabían que yo tonto no era. Bueno, eran un poco distintos y les caía bien, nos llevamos bien, jugábamos y era un poco lo que me liberaba (Juan, 2017).

Como ya vimos anteriormente, la muerte de un ser querido, en este caso una madre, influyó totalmente sobre la infancia y el presente de Juan. Debemos entender que el proceso de la enfermedad de la madre coincidente con el mutismo selectivo duró doce años, desde los tres años hasta los quince. Este acontecimiento no se extingue nunca e influye en su historia personal. El acontecimiento se convierte en una prórroga insensible, determinado por una latencia silenciosa que no se agota con la enfermedad, ni con la muerte, pero que sí influye en aquél que éramos. Y enfrentarnos a él no tiene otra salida que nuestra propia transformación.

La diagnostican cuando tenía tres años. Estaba embarazada de mi hermano. No sé cómo te comportarás, pero si me lo diagnostican a mí...Me imagino que se comportaba normal pero yo estaba presente en las depresiones, no es que fueran muy fuertes, pero a veces la oía llorar y porqué si estaba normal, pues te deprimes un poco; además, yo eso como que lo he heredado, de pequeñito un poco y baja autoestima y estás así y algo te influirá pero yo no lo noté hasta ya los últimos días. Además he estado haciendo memoria y me acuerdo que es a lo último cuando ella...Empiezo a ver una cosa que no me gusta que ya empieza la persona a degenerar mucho y avanza fuerte, porque hasta el momento que se prejubiló por osteoporosis en los huesos y en la peluquería ya no puede estar de pie ni mucho menos y se prejubiló con cuarenta y un años y cuidaba de nosotros todavía como que no lo queríamos ver. Tiene un problema, se ha prejubilado pero como siempre habíamos convivido con ello o no éramos muy

conscientes o no le damos mayor importancia o tampoco nos hablaron mucho de lo que podía pasar, creo que será difícil contárselo a un niño. Yo tenía once años y ya los últimos años que lo he memorizado y fueron dos años que ya ves que empieza a debilitarse mucho la persona y las últimas semanas ya la veía en una silla de ruedas. Eso me pasó muy rápido y ya es cuando después de estar una semana hospitalizada la mandan para casa, le dijeron “no hay nada que hacer y mejor que estés en casa”. Mis familiares no querían que se quedara en el hospital aunque el médico creía que era lo mejor. La cuidaba mi hermana mientras ella estaba en la cama. Yo tenía quince años, mi hermana cinco más, a mi hermana la afectó más si cabe. Me lo dijo mi abuela de mala manera y, lo dicho, no es como un accidente de coche pero yo sí sabía que pasaba algo pero no era consciente de eso...un choque total. Luego ya es cuando empiezo a repetir porque ya no me centro en los estudios. En cuarto no era capaz de centrarme, estás pensando en eso y... (Juan, 2017).

Las personas adultas que han participado en la investigación siguen viviendo determinados acontecimientos que han cambiado sus vidas: conflictos familiares, tener que enfrentarse a la crianza de sus hijas sola como es el caso de Beatriz que, cuando estábamos realizando la entrevista, estaba pendiente de que la despidieran de su trabajo; de Juan que, por las incesantes discusiones con su padre se vino a vivir a Asturias, desde Cantabria; también Blas que no podía visitar a su hijo porque ni el niño ni la madre le querían ver. Estos ejemplos muestran cómo los acontecimientos están presentes en el devenir de las vidas de las personas adultas que arrastran cuestiones irresolubles que determinan el carácter y estado de ánimo para buscar nuevas metas.

No, no, ni le voy a buscar, ya es adulto. Ni le voy a buscar, cuando quiera venir, vendrá y genial. Será como aquel, como decíamos ayer, será así pero yo no voy a buscar a nadie porque me pasa a mí con mi padre, yo no quiero que mi padre venga a decirme nada, ¿entiendes?, entonces si él algún día quiere y cambia de opinión genial pues, no sé, lo tendré en cuenta... (Blas, 2017).

Es curioso como personas que han tenido tantas circunstancias desfavorables en sus vidas siguen luchando por mejorar. Beatriz nos descubre como un acontecimiento se enreda en esa temporalidad que llega hasta día de hoy: su pareja la abandona justo antes de dar a luz, sin embargo, el nacimiento de su hija ha generado a lo largo de los años que en ella se haya despertado la ilusión por volver a estudiar siendo adulta.

Sí, yo creo que sí, porque me doy cuenta de que, a ver, yo siempre tenía claro e intentabas con ella eso, y desde más pequeña o a hacer juegos, o yo que sé. Leerle todas las noches, pijadas de este tipo que te dicen que son buenas, que yo no sé si son buenas o no, a mí por ejemplo no me resultaron, pero sí es una cosa que siempre intente hacer. Estas cosas, dibujos animados pues que los vea en inglés o leerle todas las noches, todas las noches un cuento, cosas de este tipo que sí considero que bueno, a mi parece que, es más, pues aprender o

más entretenidamente sin darte cuenta de que es una carga. Si cuando te pones con ella ya a estudiar, porque tú primeramente no estudias con ella porque tampoco tiene deberes (Beatriz, 2017).

Lo que, por tanto, caracteriza las vidas de las personas participantes es la capacidad de responder del acontecimiento que Romano lo denomina *responsabilidad*.

Que no habrá que confundir de ningún modo con la imputabilidad ética o jurídica. La responsabilidad significa aquí esa posibilidad del adveniente de estar abierto al acontecimiento y de relacionarse con esa apertura respondiendo de su historia. Esta capacidad de relacionarse *en persona* con su apertura y de apropiarse de lo que le sucede redespiegando el mundo que el acontecimiento configuró según un nuevo proyecto es otro nombre de la ipseidad en su sentido acontecencial. La responsabilidades para el adveniente la posibilidad de responder de su pasibilidad, es decir, de lo que es también par él radicalmente inasumible, de la exposición primera y sin medida al acontecimiento de su propia aventura (Romano, 2016: 142).

Por eso la responsabilidad pasa por esa resiliencia, el tener que tomar decisiones ante los acontecimientos personales que nos transforman porque se producen en el tiempo. Esas decisiones, que parecen pensarse desde tiempo atrás, son verdaderos acontecimientos cuando se enuncian y se efectúan.

La apertura humana es pues la temporalidad. Es por lo cual el adveniente no es jamás un *terminus a quo*, sino un *terminus ad quem*. El mismo no “es” más que le acontecimiento siempre ya advenido y todavía en suspenso de su propia aventura. (...) El adveniente sólo “es” lo que *sale a la luz, adviene o sobreviene* a partir de acontecimientos: él sólo “es” el proceso continuamente en instancia de su propia “subjetivación”. Los “acontecenciales” son entonces los modos fenomenológicamente diversificados según los cuales esto se produce. Ahora bien, tales procesos de subjetivación son ya de parte a parte *temporales*. O, más bien, para el adveniente advenir así a sí mismo es ya abrirse al tiempo y abrir tiempo como tal, En efecto, por una parte el tiempo no es algo que sería , por así decir, “añadido” al acontecimiento, una simple propiedad de este, sino que el acontecimiento sólo puede sobrevenir temporalmente, él “es” intrínsecamente tiempo (Romano, 2016: 91).

Parafraseando a Claude Romano, existen tres momentos fundamentales para esclarecer el fenómeno de la ipseidad: el primero sería abrirse al acontecimiento en general, como posibilidad del adveniente; después, vendría la implicación del adveniente en lo que le sucede a él mismo, la cual se enraíza, a su vez, en la pasibilidad de su exposición impersonal a los acontecimientos y es indisociable de ella; y, como tercer momento, después de los otros dos, sería la posibilidad de advenirse singularmente a cualquier otro, a partir de posibles neutros que articulan su historia en lo que ella tiene de incomparable (Romano, 2016: 140).

4.3 La persona adulta y el ser alumnado

El contexto de la educación viene determinado por el medio económico y por las relaciones sociales que se producen en el seno de la sociedad y de los lugares de producción. Una educación de adultos que no tenga en cuenta dicha dinámica es insuficiente para el análisis, así como para dar su propuesta de actuación. Los adultos participan en las actividades educativas cuando resulta evidente la relación de las mencionadas actividades para su desarrollo personal, social, económico y cultural. Actividades de formación puntuales implican de manera limitada, en el tiempo y en el espacio, a los adultos: es necesario, quizá, transformar la expresión “educación de los adultos” en “educación por los adultos y para los adultos”. Es obvio que este cambio se opone a una educación que considera a los adultos como recursos humanos (Gelpi, 1998: 116).

La educación de personas adultos es una disciplina dentro de la propia pedagogía. En la actualidad es una asignatura algo denostada que se ofrece en las universidades públicas como asignatura optativa o de libre configuración. Con esta investigación se pretende poner en el centro la educación de personas adultas a través de las citas de las personas entrevistadas que, desde su experiencia, nos han permitido construir otra relación con la educación de personas adultas que va desde lo cotidiano a la interpretación académica de la misma. Haciendo una breve historia política de la educación de personas adultas, vemos en palabras de Ettore Gelpi que:

La historia de la educación de adultos no empieza con la presencia de profesionales o pseudo profesionales. La educación de adultos ancla sus raíces en siglos de luchas políticas y culturales que se transforman en experiencias educativas. Este patrimonio es fundamental para crear una educación de adultos útil para la población. En varios países, durante los siglos XIX y XX, la educación de adultos ha sido un instrumento de emancipación de las clases populares, privadas parcial o totalmente de una escolaridad regular durante la infancia y la adolescencia. Los movimientos populares, en su acción sindical, política o cultural, han desarrollado la educación de adultos como instrumento de lucha y de emancipación (Gelpi, 1998: 61).

Las utopías emancipadoras de la propia educación de adultos se fueron diluyendo conforme fue avanzando el tiempo. Las organizaciones internacionales y las empresas se hicieron con el monopolio de la misma. Estas, y no las personas en comunidad y lucha, fueron las que desarrollaron e implementaron como tenía que ser dicha formación y a qué fines debía servir. La educación de adultos tuvo su gran expansión en el siglo XX; tanto para la psicología, y también para la sociología y la pedagogía, la educación de adultos fue una oportunidad para estudiar a un nuevo sujeto en el contexto académico. Las teorías humanistas y las teorías economicistas se han hecho eco de esta nueva circunstancia.

Las personas adultas, sobre todo en etapas de crisis socioeconómica, vuelven al aula a buscar más formación y, con ella, una vida menos incierta y un futuro mejor. Las posibilidades de formación han aumentado derivado de la educación permanente (dentro de la cual estaría la educación de personas adultas), que crea un mercado para engrosar el curriculum para los nuevos estudiantes adultos. “Esta expansión significa también que la educación se ha convertido en un negocio que mueve dinero, a la vez que un juego de influencias de naturaleza ideológica y comercial” (Gelpi, 1998: 61).

Si el sujeto de educación siempre ha sido un sujeto subalterno, mayor razón para que los argumentos del fracaso, de la segunda oportunidad perdida, la tercera, la cuarta y demás eufemismos se ciñan sobre él como único responsable de su situación educativa. De esta manera, se presenta la educación de personas adultas como una segunda oportunidad que va a reparar la condición de ignorancia de esa propia persona; su pasado y su historia cambiarán tan solo con la obtención de un título académico. La institución educativa y el estado promueven la reparación de las vidas por medio de esa obtención de títulos, pero siempre piden el esfuerzo al alumnado, nunca hacen autocrítica de sus prácticas, de lo que se enseña y de cómo se enseña.

La lucha de las personas adultas no tiene nada que ver con los y las estudiantes arquetípicos; es decir, los que van pasando pruebas consiguiendo sus objetivos o logros a la edad que correspondería en relación a los planes educativos estatales. Son personas en las que prima más su experiencia cotidiana y laboral que los saberes académicos, impuestos por una institución supuestamente aséptica e imparcial que, sin embargo premia un determinado tipo de saberes en detrimento de otros considerados con menor valor. ¿Qué sujeto de educación es una persona adulta?, ¿qué intereses le mueven a volver a estudiar?, ¿qué arriesga al plantearse esa vuelta al estudio?, ¿cómo es visto por la sociedad?, ¿qué cree que va a hallar en ese camino?

La *transgresión*, en contraposición a la *norma*, es una característica singular que muchas de las personas adultas contienen en ese afán de cambiar sus vidas. Dice Giannini que la transgresión:

Podemos entenderla, con Goffman, como cualquier conducta que se sale del marco (*frame*) pre-definido de una “ocasión social”, y que “descoloca” a los otros respecto de los roles habituales por los que debían reconocerse mutuamente en esa ocasión-tipo (Giannini, 2006: 46).

Una cuestión que afecta a las personas adultas cuando vuelven a estudiar es la falta de confianza en su propia inteligencia, determinada, por lo general, por sus recorridos académicos y por el supuesto deterioro cognitivo y anquilosamiento memorístico derivado de una latencia educativa. Ese parón entre la educación secundaria y la educación de personas adultas parece ser uno de los frenos para que las personas adultas apuesten por hacer estudios superiores, ya que se presenta en el imaginario social a la universidad como un lugar de erudición que no está al alcance de todos, en el que se necesita mucho esfuerzo y sacrificio para titular, cuestión que puede ser discutible. Se ve como un riesgo menor realizar ciclos formativos o carreras construidas históricamente como más fáciles y asequibles (ciencias sociales y ciencias de la educación).

Toda persona es inteligente, ya que la inteligencia se desarrolla de manera contextual. El problema de la mayoría de las personas adultas es acumulativo, en el sentido de que al acumular varios “fracasos formativos” la persona se sumerge en una sensación de imposibilidad de “éxito” y siempre se coloca ella misma desde un pesimismo futurible, que rehúye de situaciones que pueden llegar a ser frustrantes y dramáticas. Además, los espacios de éxito son tan efímeros que cuesta aprender a celebrar sus conquistas, es la sensación de no tener derecho a disfrutar de cuestiones que ya otros han realizado y disfrutado en la *edad correspondiente*. Varias personas entrevistadas cuentan con amistades que ya tienen títulos académicos, otras personas tienen a sus hijas e hijos estudiando en la universidad y otras no tienen ese tipo de influencia. Las personas adultas, derivado de la falta de autoestima, se comparan desde el propio menosprecio y piensan que si todos lo consiguen será porque es fácil. Aunque compararse con el otro en sus logros permita intentarlo, es cierto que derivado de la baja autoestima, el sujeto adulto que logra algún objetivo tiende a interpretarlo como algo más fácil, que en su primera comparación, determinado por la forma de percibirse con menosprecio dentro del “campo” del saber o de la epistemología académica. Y también le influye el no reconocimiento de los otros cercanos que han criticado la vuelta al estudio desde su comienzo y que siguen pensando que no sirve de nada.

Cuando trazamos la historia de vida de una persona que ha pasado por la educación de personas adultas, pocos son los casos que no corroboran las dificultades que atraviesan para conciliar sus vidas con la educación; los esfuerzos, por regla general, son mayores y los objetivos suelen estar más claros. Pocas personas adultas habitan la

educación estatal sin ningún tipo de deseo y fin. El mundo construido a base de una falsa “meritocracia” condiciona las nuevas formas de trabajo. En ese sentido, los “títulos” se han convertido en el salvoconducto para una vida mejor o eso, al menos, es lo que el neoliberalismo nos ha hecho llegar desde su discurso sobre la persona que se hace a sí misma. Estos aspectos, que a simple vista parecen superficiales, es necesario que no se invisibilicen y que se desarrollen investigaciones que los aborden.

El concepto de “segunda oportunidad” debe analizarse desde el fracaso de la “primera oportunidad” y no desde el paternalismo estatal que siempre provee de opciones para que las personas se realicen. La educación de personas adultas se muestra como un compartimento estanco en el que ya no tiene tanto peso quién eres y de dónde vienes, dado que el alumnado que acude a los centros vienen en busca de esa “segunda oportunidad”, aunque, en realidad, los capitales que Bourdieu desarrolló en sus teorías siguen estando presentes a lo largo de sus vidas. Cuando alguien titula consigue una mercancía material que es el título, que le abre paso a otras posibilidades que están estructuradas de antemano por lo que va a ser difícil acceder a ellas. El peso del pasado y su historia de vida marca su devenir, y si en su juventud fue un subalterno u oprimido, esa impronta personal va a estar presente a lo largo de su recorrido vital; nadie es capaz de olvidarse quién fue, de tener que demostrar cada día que no se equivoca, o de tener que demostrar a la sociedad que no fue tan “tonto” como en su momento determinaron sus notas académicas. Hay, en este sentido, tres aspectos que después de realizar las entrevistas tienen mucho peso a la hora de tomar la decisión de volver a estudiar: el primero, sería la baja autoestima a la hora de enfrentarse a los estudios en la mayoría de los casos; el segundo, sería la deuda social ya que piensan muchas veces que la ayuda o servicios que reciben en los centros de educación de adultos es un privilegio que deben a otras personas que trabajan para contribuir con impuestos a esa “otra” educación pública; y, en tercer lugar, y contrarrestando el anterior punto, estarían todos esos apoyos que reciben de sus personas más cercanas (parejas, amigos, familia) que sirven como efecto de moral para conseguir sus logros, sin olvidar que estas mismas personas también pueden criticar sus decisiones y hacerles mucho daño. También sucede que, en personas que han ido a contracorriente toda su vida, la falta de apoyo puede servir de aliciente para trabajar más de cara a conseguir sus objetivos. En esas múltiples posibilidades, aparece lo que Marina Garcés llama la “potencia de la situación”:

La potencia de la situación, de cada situación como una conjunción concreta de cuerpos, sentidos, silencios, alianzas, quehaceres, rutinas, interrupciones, etc. Que dibujan un determinado relieve y no otro. La potencia de la situación no es un mapa de posibilidades pero tampoco una potencia en sí, ilimitadamente abierta. Como relieve, es más bien una determinada relación entre fuerzas, entre consistencias e inconsistencias, puntos altos y bajos, movimientos, perspectivas, luces y sombras. La potencia de una situación se levanta como una exigencia que nos hace pensar, que nos pone en una situación que necesita ser pensada. Pensar no sólo es elaborar teorías. Pensar es respirar, vivir viviendo, ser siendo. Para ello hay que dejar de contemplar el mundo para reaprender a *verlo* (Garcés, 2013: 12).

Aunque más adelante ampliaremos el tema del trabajo, no podemos desarrollar la educación de personas adultas sin nombrar al trabajo y su influencia en la educación. Al hablar de trabajo parece que estamos hablando de educación y viceversa, porque el objetivo de ambos es construir sujetos que tengan una vida útil en el mundo de la producción capitalista, que se vayan adaptando a los cambios de los sistemas productivos y que, a la par, tengan más competencias generando con ello más plus valor. Esta forma de producción moderna, cada vez es más veloz al haber superado las fronteras y los territorios gracias al ciberespacio e incluso el tiempo dada su inmediatez, necesita de un nuevo individuo, de la inercia un ser arreflexivo y crédulo como ningún otro, metido en una rueda de inercia y estrés de la cual no es capaz de salir. El mundo laboral actual ha creado la incertidumbre como forma de probar cosas nuevas para las clases privilegiadas y la incertidumbre en las personas más pobres como angustia por llegar a fin de mes. Por eso, la escuela se erige como la adoctrinadora de los cuerpos que luego van a surtir de “competencias” dispares al modelo productivo. Si, con anterioridad, a los cuerpos se les reducía a la “mano” de obra -concepto acuñado en el trabajo fabril, dado que los empresarios solo necesitaban las manos de los y las trabajadoras y no su cerebro para que no pensarán sobre la actividad a la que estaban sometidos y por tanto hacían esa escisión entre las manos y el resto del cuerpo-, en la actualidad, sin embargo, parece que triunfa el modelo de trabajo donde se busca más el cerebro y la personalidad. De esta nueva forma de ver el trabajo aparecen términos como “fuga de cerebros”, acuñado para referirse a esas y esos jóvenes en situación de desempleo que después de haber concluido sus estudios universitarios migran a otros países a trabajar y, por tanto, a depositar en otros territorios los saberes aprendidos en las universidades de su país de origen.

El modelo occidental de trabajo que existe en la actualidad es un modelo productivo que demanda unos determinados títulos para poder emplearse; incluso el título de enseñanza secundaria obligatoria se está convirtiendo en un requisito necesario para cualquier tipo de trabajo no cualificado. Por tanto, la propia institución bajo demanda distribuye títulos formativos con los que determinadas personas pueden acceder a un puesto de trabajo a partir de unos contenidos acordados que, posiblemente, nunca utilicen en su carrera laboral. La propia institución expulsa y acoge según los cambios que se van dando en el modelo productivo; por ejemplo, cuando aparece una crisis económica o cuando se necesita gente mejor formada, con diferentes formaciones o con nuevas formaciones porque los puestos ofertados están bajo un modelo tecnócrata.

Como mencionamos anteriormente, las instituciones académicas y el estado son generadores y dadores de una educación que permite emplearse, ya que sólo las credenciales que aprueba el ministerio son consideradas como legítimas. Otros modelos del saber pueden coexistir en el propio sistema, pero no tienen la misma validez ni peso al solicitar algún puesto de trabajo por carecer de certificación por parte del ministerio o del estado. El saber debiera ser gratuito en todas sus etapas, debiera ser también transversal en la vida de una persona y, los saberes de la vida cotidiana que se aprenden de manera coloquial deberían tener la misma consideración que los saberes científico-técnicos o académicos. Los modelos de educación no formal deben verse no como iniciativas anti-sistema o disidentes, sino como parte de un mundo habitado por la pluralidad y la diferencia: el saber se ha convertido en un negocio.

El sujeto se ha descorporizado convirtiéndose en un cúmulo de títulos y competencias necesarias para hacer funcionar la megamáquina (término que connota la estructura social en su totalidad) capitalista. Son muchas las voces que se alzan críticas contra el trabajo reivindicando otras formas posibles de producción y reproducción de la vida, sin competitividad, sin horarios y con salarios justos para todas y todos, dejando de ser tan dispares, beneficiando a las clases privilegiadas y tituladas en detrimento de quienes están menos cualificadas para el sistema, con menos títulos o con títulos con menor capital simbólico pero que, sin embargo, tienen los mismos intereses cotidianos pero en otra escala de la realidad. El sujeto adulto es visto como ese sujeto al que le falta algo para poder introducirse de nuevo y adaptarse a una sociedad que no para y en la cual ha quedado rezagado; es ese sujeto obsolecente que en la sociedad de la meritocracia ha quedado sin méritos.

La educación de los adultos es un instrumento útil para las diferentes hegemonías mundiales. Este instrumento fue utilizado en el pasado y será utilizado en el futuro, y se da en dos niveles: hegemonía política y hegemonía cultural y educativa. La hegemonía cultural y educativa es hoy muy importante en la lucha internacional: lo fue en el pasado y lo es actualmente. La hegemonía educativa y cultural puede hacer olvidar la pérdida de una hegemonía económica. Pero el problema de la hegemonía no forma parte de ningún debate existente entre los pedagogos de adultos (o andragogos), y muchas veces es prisionero de ésta o aquella hegemonía (Gelpi, 1998: 59).

Ettore Gelpi explica cómo se gesta este control epistemológico sobre los pueblos y cómo se construyen jerarquías de saberes transmitiendo, tan sólo, los que interesan al mercado y obviando todos los “otros” saberes bajo el seudónimo de pseudocientíficos. De esta forma, es fácil mantener la hegemonía sobre los pueblos o culturas subalternizadas, Gelpi en ese sentido lo tiene claro:

La educación de adultos es un instrumento que no tan sólo es útil para aprender técnicas de trabajo y saberes instrumentales sino también para permitir a los mismos participar activamente en la organización de su tarea y de su vida en el entorno social. Este modelo educativo pretende una participación de los adultos en la definición de las políticas educativas y en su actuación práctica. Los adultos no se interesan solamente por observar su entorno social sino que también quieren transformarlo (Gelpi, 1998: 116).

El mensaje que muchos países del Norte envían ahora a los del Sur, a través de la educación de personas adultas está relacionado con los conceptos de democracia, calidad de vida y desarrollo económico. Con mucha ingenuidad, por un lado, y, al mismo tiempo, con no menos manipulación, una serie de encuentros son programados por los ministerios de cooperación, las universidades, las organizaciones no gubernamentales y gubernamentales dedicadas a la educación de adultos, sin tener en cuenta las demandas reales y los intereses de la población. Es evidente que la exportación más importante de esta educación pasa a través de la formación profesional y la transferencia de tecnologías. “Los modelos productivos y tecnológicos imponen contenidos y metodologías, muchas veces con poco respeto por la producción y la economía tradicionales” (Gelpi, 1998: 59-60).

En 1986 se publica el Libro Blanco para la Educación de Adultos, (...) y como áreas esenciales a desarrollar en una educación integral de adultos, fija las siguientes:

- Formación orientada al trabajo: actualización, reconversión y renovación de los conocimientos de tipo profesional.

- Formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas o para la participación social.
- Formación para el desarrollo personal: creatividad, juicio crítico, participación en la vida cultural. - Formación general o de base como fundamento esencial a todas ellas (Pérez, 2001: s/p).

La abundancia de las innovaciones educativas, presentan una serie de problemas que pueden ser de tipo teórico, de contenidos, de estrategias o de políticas educativas. Por lo general, los cambios vienen de afuera y nunca de las propuestas internas del profesorado, alumnado o del propio centro. Por eso, las fuentes de inspiración para el cambio deben extraerse de las luchas sociales, culturales, identitarias y comunitarias que pueden darse a partir de la capacidad creadora y creativa de las experiencias previas de las personas adultas, bien sea desde la vida cotidiana, desde el trabajo o desde las utopías de mejorar cuanto nos rodea. La lucha por el conocimiento se convierte, hoy más que nunca, en una lucha política diaria.

Los y las trabajadoras, como también las personas que no pueden emplearse por distintos motivos, son dueños de determinados conocimientos que no hacen más que sumar. Estas personas anónimas sujetan la base de la sociedad y deberían tener más presencia en los procesos educativos como educadores desde su propia experiencia.

Con frecuencia, la escuela intenta (se ve forzada a) desarrollar actividades educativas paralelas, y gradualmente, se ve persuadida a transformar los contenidos y métodos de su trabajo diario (asambleas, huertos ecológicos, etc.). Incluso en el caso de que algunos educadores hayan sabido comprender la riqueza de la contribución cultural de los trabajadores de otros ámbitos, éstos educadores no cuentan con la suficiente preparación como para poner en práctica programas educativos para estudiantes cuyo nivel académico no sea homogéneo y cuyas motivaciones no estén orientadas hacia una carrera profesional particular, es decir el profesorado tiene un campo de sabiduría muy reducido y que en la mayoría de los casos nada tiene que ver con los intereses del alumnado:

La ocupación de nuevos espacios educativos y el reconocimiento social de éstos ha traído como consecuencia la extensión del uso de la educación como útil también para sectores sociales que han buscado la normativización de los comportamientos o como un muro de contención para situaciones de desequilibrio a nivel social. La educación puede ser entonces un instrumento de mantenimiento

de situaciones de desigualdad. De desviación de la atención respecto a los verdaderos problemas, de difusión e incluso imposición de los intereses de una minoría (Ángel Marzo Guarinos, 1998: 8).

No se puede, por tanto, caer en la educación por la educación, porque aceptar la educación solamente por sus pros consigue normativizar y ocultar las desigualdades tanto internas como generadoras de destinos y de vidas que ocultan los problemas de fondo.

Uno de esos grandes problemas es, sin duda, las diferencias culturales entre quienes acuden a los centros educativos. Si los contenidos sólo se centran en un marco cultural, se están invisibilizando al resto de culturas. Esta situación induce a una mayor exclusión de sectores sociales habitualmente desfavorecidos por el sistema educativo y el sistema social, con lo que aumenta la desigualdad inicial. La educación también tiene el poder de elegir qué quiere hacer y si de verdad quiere ser inclusiva, con un enfoque en el que los contenidos sean diversos, o, por el contrario, quiere contribuir a la segregación de los menos favorecidos, con un enfoque eurocentrado. Participar en los procesos sociales no es nada fácil y, cada vez más, implica un complejo sistema de relaciones que para muchas personas resulta poco accesible.

El afianzamiento de la propia identidad es también una necesidad actual que tiene su traducción en clave educativa. El desarrollo de contenidos alrededor de la lengua o de la cultura propia, así como los relacionados con la ideología o la religión suponen un incentivo para la formación (Guarinos, 1998: 10).

El gran reto de la educación de las personas adultas es superar la propia inercia de la educación *per se*, y olvidarse del mantra de que “siempre será mejor una mala o deficiente educación que ninguna educación”. Para Guarinos:

- La oferta educativa frecuentemente entra en el círculo del consumo cultural como un producto más del aparador social sin que exista una valoración en profundidad de la necesidad y conveniencia de la oferta.
- Se presenta como un escollo importante la aceptación de que todo es apto porque la propuesta educativa es fundamentalmente un instrumento de contención para salvar la mala conciencia respecto a problemáticas sociales no resueltas y, entonces, no es tan importante una oferta de calidad como cumplir con esta función.

- El mismo proceso educativo crea dinámicas de transmisión de contenidos que han quedado devaluados pero que es difícil actualizar por la propia inercia de la formulación. Esta dinámica además conduce a la creación de propuestas educativas más adaptadas que sólo son accesibles a una minoría privilegiada. (Guarinos, 1998: 10-11)

Basándonos en los puntos propuestos por Guarinos diríamos que:

La realidad educativa en el momento actual ha roto el margen de la escolarización, del academicismo, y ha accedido a otros espacios como la empresa, el museo, el barrio, la calle, el campo, la biblioteca, el centro de salud, el consumo... Desde todos ellos se pueden pensar actividades educativas que den apoyo a las personas para desarrollarlas de manera más plena y consciente. (...) que se enmarque en unos parámetros como:

- La salida del círculo endogámico escolarizante y la propuesta de alternativas que resuelvan problemas reales.
- El entroncamiento con la actividad y los procesos cotidianos.
- La búsqueda de los recursos técnicos y de infraestructura que permitan formular propuestas imaginativas.
- La interconexión entre diferentes experiencias.
- La definición de la orientación de cada acción educativa y la gestión consensuada por parte de los agentes que participan en el proceso.
- El uso de la educación como factor no solo de aprendizaje de nuevas estrategias sino también como correctivo de aquéllas que dificultan la adaptación y el progreso de la persona y la comunidad (Guarinos, 1998: 11-12).

Uno de los problemas es que lo que hoy domina es lo macrosocial, lo macroeconómico, las grandes decisiones políticas y todo lo que está alejado y resulta incomprensible para la ciudadanía. La participación social y compromiso ciudadano que asume una responsabilidad consciente y continua, no delegándola a un nuevo acto cuatrienal electoral, parecen hoy actos más bien marginales. El objetivo en la mayoría de las intervenciones, incluso en el campo educativo, sigue siendo el beneficio económico, la búsqueda de influencias, el individualismo y la privacidad.

Los movimientos que promueven lo gratuito, lo voluntario y lo colectivo no se valoran en su justa medida y pueden verse como que están cubriendo una necesidad

inventada y son producto de una mala gestión personal, Por eso, muchas veces la educación de personas adultas se reduce a un acto compensatorio, que parece responder a un mercado que moviliza la oferta desde la demanda. Esta mirada que cree que se debe capacitar a las personas para responder a las nuevas realidades sociales, cae en una instrumentalización y paternalismo totales sobre las personas adultas.

La educación permanente es un constructo histórico del turbocapitalismo que, amparado bajo la idea de desarrollo y progreso, obliga a los ciudadanos a estar actualizados por medio del estudio continuo, de un supuesto reciclaje que no deja de ser una inversión económica y que genera otro espacio de consumo y nicho de mercado, todo ello oculto bajo el mantra del beneficio y de la mejora personal. Esta imposición social es producto de los cambios constantes del modelo productivo y tecnologizado que aumenta exponencialmente la necesidad de nuevas “competencias” deshumanizadas para ejercer determinados trabajos en Occidente.

Para las personas que vuelven a estudiar, la educación se les presenta como la única posibilidad de hacerlo oficialmente. La persona adulta vuelve otra vez a la institución con las consecuencias que eso produce y con nuevas obligaciones. El *deja vu* educativo es una losa para el sujeto adulto que se adentra de nuevo en un lugar del cual no posee un buen recuerdo. Ese espacio vivido como algo nuevo pero a la vez conocido y viejo, hace que la sospecha se ciña sobre lo que se va a enseñar en el centro de personas adultas; la desconfianza hacia la figura del profesorado, extrapolada de las vivencias de la infancia, hace que los engranajes del acto educativo se obstruyan y vayan a trompicones. La prueba o el examen superado es lo que hace que aquel espacio cambie de significado y se vea como el lugar en el que las personas aliadas sean quienes acompañaron en el proceso de educación, y no como la escuela antinostálgica en la que se enseña quienes ostenta el poder y qué lugar se ocupaba como alumnado. El examen para las personas adultas, ha sido en su andadura académica anterior, la prueba que desde la objetividad institucional les ha expulsado del sistema, contra el examen no se puede hacer nada, es la prueba evidente de que no llegamos a unos mínimos académicos que nos permiten continuar y por tanto debemos abandonar la escuela, estudiar se convierte en algo que no se nos da bien.

Hay personas entrevistadas que no han superado la prueba de acceso a la universidad y les cuesta mucho volver a intentarlo, por el esfuerzo sin recompensa, por volverse a

ver en situación de inferioridad, por no sentirse a gusto o tal vez para no flagelarse más ante tantos supuestos fracasos. Determinadas por sus anteriores desencuentros con los exámenes, las personas adultas tienen la sensación de haber preparado poco la prueba de acceso a la universidad y por eso se exigen mucho en relación a la preparación y al estudio, son conscientes de las posibilidades que les otorgaría el hecho de aprobar la prueba.

La persona adulta gestiona con dificultad la vida porque tiene responsabilidades y esas responsabilidades actúan como freno de otros objetivos particulares como puede ser el estudio. La economía es otro aspecto diferencial en relación al estudiante arquetípico favorecido por la institución, ya que siempre está presente la idea de que no cree que pueda subsistir tan solo con becas y entregarse a una sola causa como es el estudio. Es a partir de esta interpretación futurible donde encuentra o surge *la duda* que es la antesala *del freno* en relación *al deseo* que no puede cumplir: queda desprotegido porque presupone que es un sujeto responsable de sí mismo y que necesita un trabajo para vivir, no debe ser un “estorbo social”, un paria y pasar a depender de la falsa caridad del estado con sus subvenciones convertidas en becas, o con sus salarios sociales, ayudas que están vistas desde un estigma social y en las que parece que determinados grupos sociales son los candidatos a percibirlos.

Estos discursos de la dependencia y la limosna están implantados en el imaginario colectivo. Sobre las personas que estudian y no trabajan se ha creado una imagen de sujeto que se aprovecha del sistema, como si el sistema no se hubiera aprovechado antes de él, como si no contribuyera al beneficio social con su formación. Esta visión se acrecienta si, además, se hace fuera de tiempo cuando lo socialmente aceptable es producir y ganar dinero a través del trabajo. Esta condición laboral es protagonista en un mundo en el que el trabajo se coloca en el eje central de la vida y es desde la priorización del empleo desde donde se toman el resto de decisiones.

Otro factor relevante en la construcción de la mirada sobre las personas adultas es que al volver a estudiar atentan e interpelan a dos instituciones sociales: la institución educativa y el estado. En cuanto a la primera, su leve presencia condiciona otra nueva realidad con la que tiene que bregar y con la que no contaba de antemano, pero de alguna forma le tiene que dar salida e integrarla en su mundo. Esa situación lleva a constituir un sujeto en desigualdad de condiciones, que por estudiar “fuera de tiempo”

no puede dedicarse en exclusividad al estudio ni sobrevivir con las ayudas o becas, sino que ha de conciliar su formación con un empleo que le permita vivir y poder estudiar. Cuando se tienen otras responsabilidades (familia, cuidado de personas dependientes), la conciliación es mucho más compleja.

La segunda institución, el estado, promueve leyes y propuestas en las que se recogen secciones que hablan de la educación de personas adultas, pero en la práctica diaria dicha educación es exactamente la misma que se da en los centros educativos de secundaria. Por eso es importante replantearse el modelo de educación de personas adultas y vindicar un modelo que nada tenga que ver con la educación reglada, que aproveche el potencial experiencial del alumnado adulto, y que cree un espacio de aprendizaje común y reflexivo para una mejora de la vida.

La frontera que divide el querer y el poder delimitan las acciones del estudiantado adulto. Esa frontera insalvable frena, a su vez, la posibilidad de promoción de las personas adultas que vuelven a estudiar y que ya tienen detrás de sí una impronta social, psicológica e ideológica que perjudica y beneficia a partes iguales a la hora de saber quién se es en el mundo. Por su parte, los sujetos que estudian a la edad socialmente e institucionalmente más aprobada tienen un recorrido y una carrera más liviana; ellos y ellas son los inmaculados y dóciles sujetos de educación.

Así, la losa que siempre acompaña a la persona adulta es haber tenido una historia pasada con otras experiencias no académicas pero sí educativas, y, por consiguiente, arrastrará siempre el estigma de haber sido un “otro” distinto. Por tanto, esa supuesta baja cualificación que les precede también les conforma como cuerpos marginados que llegan tarde a reclamar lo que la supuesta sociedad igualitaria les arrebató por necesidades del propio sistema. Los demás miran como extraños.

El pecado y el perdón en la cultura occidental son dos losas que siempre nos acompañan. Aunque los estados modernos se cataloguen de laicos y abiertos a cualquier religión y credo, en España el imaginario se formó a partir de iglesia católica y sus mandamientos como órdenes de Dios que debemos cumplir para ser buenos cristianos. En este sentido Fromm nos cuenta que,

En el concepto clásico del pensamiento teológico cristiano y judío, el pecado esencialmente se identifica con la *desobediencia* a la voluntad de Dios. (...) Sin embargo, el elemento común es la idea de que la desobediencia a los

mandamientos de Dios es pecado, sean cuales fueren éstos. Ello no es sorprendente si consideramos que la imagen de Dios en esa parte de la historia bíblica es de una autoridad estricta, modelada sobre el papel de un rey de reyes oriental. Además, no es sorprendente si consideramos que la Iglesia, casi desde sus comienzos, se adaptó a un orden social (entonces era el feudalismo y hoy día es el capitalismo) que exigía para funcionar la obediencia estricta de los individuos a las leyes, sirvieran éstas o no a sus verdaderos intereses. Cuán opresivas o cuán liberales son las leyes y cuáles son los medios para su cumplimiento son cosas de poca importancia en relación con el problema capital: la gente debe aprender a temer a la autoridad, y no sólo a los policías que “hacen cumplir la ley” con sus armas. Este temor no basta para salvaguardar el funcionamiento adecuado del Estado; el ciudadano debe internalizar este temor, y transformar la obediencia en una categoría moral y religiosa: el pecado (Fromm, 2008: 119).

La gente no sólo respeta la ley por miedo, sino también porque se siente culpable si desobedece. Este sentimiento de culpa puede quedar superado por el perdón, que sólo la misma autoridad puede otorgar. Las condiciones para este perdón son el arrepentimiento de la persona pecadora, su castigo, y, al aceptar el castigo, el nuevo sometimiento. La secuencia sería: pecado (desobediencia) → sentimiento de culpa → nueva sumisión (el castigo). Esta estructura lineal consigue que nunca se pueda llegar a ser inmaculado por la condición de ser humano, y así la desobediencia produce un aumento de la obediencia, por el temor a un nuevo castigo. Sólo unos cuantos no se dejan intimidar. Prometeo es su héroe.

Desde la teoría del *habitus tragicus* de Bourdieu, -referida a personas que no entienden los mecanismos de la estructura social en la que viven o a que las propias estructuras que habitan no están creadas por ellas ni para ellas-, la persona adulta busca en un espacio que está creado bajo las demandas estructurales de la historia y por cambios en la producción del sistema capitalista. Por ello, siempre se siente como una extraña que viene a buscar emplear su tiempo para la mejora de su curriculum académico. Esta sensación de no pertenencia puede verse resumida en el conflicto institución- alumnado por el hecho de volver a ella pidiendo una nueva oportunidad.

¿Qué espera el alumnado adulto cuando se presenta ante un “otro” que le evalúa, pero con el cual parece haber un trato más cercano? El rostro se expone ante mí en una cercanía a la vez inalcanzable (oxímoron de lo que puede ser la propia vida, una frontera que queremos superar y que nos pone otra barrera u obstáculo y, así, hasta chocar contra la frontera de la finitud), aunque se es cercano, se está radicalmente lejos; su singularidad se parece a mí. Pero es diferente. “Hay” alguien detrás del rostro y no me

alcanza ninguna definición por ser desconocido; para caracterizarlo, está la presencia de lo que excede. El rostro pide y solicita.

La presencia del otro siempre es débil porque yo decido que el otro sea “otro”; ejerciendo un poder, puedo destruirlo o liberarlo, responsabilidad infinita sobre la debilidad, defender la otredad antes que priorizarse a sí mismo. Hay que abrirse a la otredad. Por eso, la hospitalidad sortea todo lo que puede la mirada de la diferencia, de la otredad. Es la exigencia de pelearnos con nuestra propia comodidad, no dándonos prioridad. La hospitalidad supone estar siempre abierto a lo que otro necesita. La puerta, la valla o la frontera son espacios limidinales y, a la vez, metáforas del encerramiento contra la necesidad del otro; la puerta, la valla y la frontera separan espacios, incluso hacen que se pueda poseer lugares, fragmentan el estar, proponen habitar de una determinada manera. Es la separación del otro o, más bien, la posibilidad de no verlo. Es un límite, un coto. La caricia, sin embargo, no somete; es decir, no existe con ella el sometimiento. Hay una distancia, no hay apropiación, no hay nada propio, supone un reconocimiento. Aprendo del otro conforme lo voy acariciando. Es abrirse a la diferencia. El contacto con el otro es el gesto de la concordia, de la aceptación de las diferencias en el mismo plano; es la hospitalidad.

A partir de la noción de eterno retorno, entonces, se aborda la noción de tiempo en su dinamismo constitutivo y se acaba con las nociones estáticas y abstractas de pasado, presente y futuro. Asimismo, lo que retorna es la diferencia, esto implica que no hay idea, ni unidad fundamental, ni identidades de antemano. El eterno retorno es la potencia del ser del devenir que acontece en su absoluta y radical contingencia. En definitiva, lo que retorna es siempre lo que difiere. No hay sujeto o substrato que subyazca al volver. Tampoco es la diferencia quien regresa como un soporte del movimiento conservándose a sí misma, porque la diferencia no deja de afirmarse, reproducirse y repetirse como siendo siempre otra, por lo cual no hay mismidad ni identidad en donde pueda apoyarse. Por ello, volver es el ser de la diferencia (Esperón, 2014: 305).

La multiplicidad de vidas y alumnado son infinitas y la casuística también: hay personas que tienen un empleo fijo y tiempo libre y quieren estudiar para una ganancia personal, para mejorar en su trabajo; personas ya prejubiladas o jubiladas que lo hacen por un interés personal; otras dejan su trabajo y arriesgan todo por formarse; y las hay más jóvenes que quieren obtener alguna titulación académica. Sí es cierto que la mitificación de los títulos superiores y el estatus que se les confiere, hace que sean más las personas que estudian pensando en una mayor estabilidad y seguridad laboral.

Las personas participantes en la investigación relatan cómo conocieron el centro de personas adultas. A veces la gente que vive en la propia ciudad ya había oído hablar de él; a otras personas se lo comunicaron amigos o personas cercanas; otras, previo paso por academias privadas, se informaron para acudir al centro público; y las más jóvenes lo localizaron por internet.

La entrada en el centro es otra cuestión bastante relevante, ya que cada cual se incorpora cuando llega. Aunque las clases empiecen en septiembre, las personas participantes empezaron los estudios en octubre, en enero o incluso en marzo, porque aunque no les diera tiempo a inscribirse a la prueba para el acceso a la universidad para personas mayores de veinticinco años, les servía para coger inercia de cara al siguiente curso.

Al final encontrarse con el estudio es la única posibilidad de darse cuenta de lo que significa. Tan sólo desde la experiencia existe esa posibilidad. Sara nos comenta que dedicarle mucho tiempo fue quizás una de las grandes dificultades, pero que al final la dificultad de las asignaturas que estudiaba era asumible.

Me costó trabajo, tuve que dedicarle tiempo, a mí me cuesta trabajo retener, estudiar mientras te concentras y uno y otro me llevó tiempo, es que ibas a clase a las tres de la tarde y acabábamos a las ocho y pico de la noche, entonces yo necesito mucho tiempo para estudiar. Yo reconocía que al final ves que no es un nivel tan grande pero era muchísimo temario para poco tiempo y estábamos todas las semanas con exámenes, para ir quitando temario (Sara, 2017).

La persona adulta es crítica. Aunque quizás no sea consciente de que esté haciendo crítica, al haber sido un sujeto rechazado y expulsado ve las fallas del propio sistema. Las personas que siempre están dentro, por lo general, defenderán la institución o, al menos, reproducirán el mantra de “mejor una mala escuela que una sociedad sin escuela”. En las entrevistas vindican cuestiones interesantes. En el caso de Sara, consideraba que sería necesario que de todas las asignaturas de las que se examinó, hubiera docencia en el centro. En su caso echó en falta tener clases de biología, asignatura que estaba incluida en el examen de la prueba de acceso a la universidad pero de la que apenas había clases, más si cabe más con la dificultad que presentan las asignaturas de ciencias experimentales.

Aquí solamente hay biología que es una hora a la semana, y yo a química iba a una clase particular, porque química creo que la daban en Oviedo, pero lo

que hicieron es que se apuntó mucha gente y luego la gente marchó (...) te daban un tacado de apuntes y empezaban a partir de lo que era segundo y tercero todo lo que se da, en vez de cómo aquí que empiezan desde el principio, un repaso, porque se supone que es gente que lleva años sin estudiar y que no se acuerda, entonces te lo dejaban allí y la gente no fue, dejó de ir (Sara, 2017).

Son cuestiones fuera de toda casualidad que las personas mayores tomen, en su mayoría, el camino de las ciencias sociales y humanidades ya que la propia institución las presenta como más fáciles de cara a obtener el éxito en los exámenes:

Ciencias en Asturias siempre tuvo fama de ser muy dura, de los mayores niveles de España, de hecho, viene gente de fuera a estudiarla, y hay mucha demanda para no haber tantas plazas, entonces hacen criba y siempre aquí exigiendo mucho, muy difícil (Sara, 2017).

Lo más singular de ese paso de la persona adulta a la hora de matricularse en la universidad es la existencia de unos *númerus clausus* para las personas adultas en relación al resto de personas matriculadas. La proporción es entorno a una persona, que haya aprobado la prueba de acceso a la universidad, por treinta, que provengan de la EBAU. Curioso pensar que el valor de las notas no entra en competencia directa con el total del alumnado, porque como bien dice Sara, quizás estudiar después de tanto tiempo sea más difícil.

Porque con más mérito si cabe porque lo dejaste todo y tienes que volver a estudiar, y, ¿por qué no vas a hacer la carrera y sacarla? (...) Sí hay mucha demanda, pero mucha gente marcha fuera o trabajan de otra cosa relacionada con la sanidad. No entiendo porque no dan entrada a que todo el mundo pueda, pero así es: cada uno por un sitio distinto (Sara, 2017).

Otra de las demandas que se hizo a la prueba de acceso, fue que aunque no se apruebe la prueba de acceso, si hay algunas asignaturas que se aprueban. Las personas adultas demandan que se les guarden las notas de los exámenes aprobados para el año siguiente y así tener más tiempo para preparar los exámenes restantes, demanda nada descabellada teniendo en cuenta la condición de ser estudiante y persona adulta. Quienes preparan las pruebas de acceso a la universidad para personas mayores desconocen la vida de las personas adultas y no tiene en cuenta, que la inestabilidad en la vida de las personas adultas imposibilita que todos los años dispongan del mismo tiempo para dedicarlo a estudiar y acudir al aula, ya que vivir en precario significa cambiar y condicionar la vida de un día para otro.

Es que yo creo que ciertas asignaturas que aprobaste, y que además aprobaste con buena nota, yo creo que eso deberían de guardarlo y además guárdatelo para aprobar las otras, y, además, más plazo y más plazas porque hay una plaza o dos nada más, son muy pocas plazas para poder entrar que encima de aprobar tienes que tener nota (Sara, 2017).

Sara vindica otro tipo de pruebas, al margen de las evaluaciones o exámenes tradicionales, que no sean tan programáticas y que faciliten el acceso a la universidad, ya que la experiencia personal que es el punto fuerte de toda persona adulta no tiene ningún peso que favorezca la entrada a ciclos formativos o universidad.

Que hay gente que está muy preparada, que saben mucho, y yo creo que eso que tienen tiene que ayudar o facilitar. Si haces un examen que sea un poco, que te vean ya la formación, porque hablando contigo, haciéndote una entrevista, saben, pueden ver, entonces que sea como un paso, un tránsito a conseguir eso, porque tú sabes, el aprendizaje, hay gente que sabe mucho y eso también hay que valorarlo, que eso tiene que influir. Que no tienes un título y si no tienes un título, nada y resulta que sabes más o tanto como el otro (Sara, 2017).

Ocurre un fenómeno bastante singular desde el cual la persona adulta siente algún tipo de responsabilidad: desde la primera ocasión en la que estudió queda ese resquicio de culpabilidad, transferida quizás del pecado cristiano, por ello, esta vez no va a permitir que ese peso caiga sobre ella. Por eso, plantea la cuestión de diferente forma, sin dejar cabos sueltos. El convencimiento es total, “si apruebo la prueba que sea por mi trabajo”. Habría que preguntarse cuantas veces se ha interrogado la propia institución sobre su ejercicio docente.

Por biología y química yo orientada un poco por lo que quiero estudiar y así de parte aprendo y me pongo al día. No iba a aprobar pero fui. Yo creo que fui tres o cuatro años, de hecho, los primeros años sabía que no podía aprobar, estaba intentando reciclar, cogiendo tal porque biología y química me costó mucho, pero bueno, yo me presentaba igual y de hecho es que las pruebas comunes las aprobaba bien, pero al hacer la media química y biología me bajaba (...) me quedé las dos veces fuera por unas décimas, porque aprobé todo menos...yo no sé si fue química, saqué muy mala nota, entonces, al hacer la media quede por un cero con cinco fuera y reclamé, y luego al año siguiente me pasó lo mismo, además, el último año en biología saque un seis, química es que luego también me puse muy nerviosa y metí la pata, porque hice todos los problemas. Vas haciendo problemas y vas pasando, primero los hice todos y luego los pasé, y un problema no lo pasé, no sé que hice que no lo pasé, estos fallos que tienes en los exámenes (...) en el comentario de texto igual tenía seis, saqué un nueve en inglés, lengua el último año salió mal pero siete o siete y pico, o sea que tampoco las otras notas no iban mal, el problema que tengo es ahí (Sara, 2017).

Los errores humanos no tienen cabida. El examen es esa prueba objetiva que no entiende de errores: son las tablas de Moisés que no se pueden manipular, no hay indicios de que un fallo humano condicionó el resultado de la prueba y no el “no saber”. Se dice que los exámenes miden lo que una persona sabe en relación a una disciplina, pero en la revisión de un examen se puede percibir si el error ha sido de cálculo, de falta de tiempo o de desconocimiento de la materia. Quizás los exámenes “objetivos” midan más cosas de las que dicen medir. En el caso de la relación del alumnado con la organización, velocidad y ritmo es casi una “disciplina” de distribución del tiempo. Es significativo, como se ha señalado anteriormente, como las personas adultas que vuelven a estudiar se orientan hacia carreras con un tinte más social. La dificultad que implican las carreras de estudios vinculados a las matemáticas o la física, o al menos así se muestra al alumnado, hace que se elija hacer la prueba por el campo de las humanidades.

El sujeto adulto, después de acabar los estudios, es menos contratado por parte de las empresas, que buscan sujetos sin experiencia, para moldear, con muchos títulos y con una formación continuada y sin lagunas. Una persona adulta que acaba de estudiar va a tener muchas lagunas académicas sin tiempo a acumular muchas titulaciones vinculadas con la formación principal (cursos, idiomas, máster,...). A la persona adulta se le presenta un escenario en el que es difícil tener “éxito” su vida se transforma en un oxímoron, por un lado se le pide estar hiperformado acabando de llegar y por el otro que en el trabajo sea adaptativo y dócil convirtiéndole en un sujeto sin historia, cuestión imposible de cambiar.

El sujeto adulto, determinado por su experiencia, ya no es ignorante de sus derechos y, por tanto, se le cuelga la vitola de “conflictivo”, cuando lo único que hace es reivindicar sus derechos. Porqué no pensar entonces, que los caminos que conducen a los lugares dominados por empresas más neoliberales, o sectores más industrializados rechacen que estas personas lleguen a sus puestos de trabajo. Al final, la orientación es más común hacia las humanidades, las ciencias sociales o las ciencias de la educación, ámbitos más precarizados pero donde hay un rechazo menor por el hecho de ser personas adultas. Las personas adultas están, en este sentido, determinadas por dos cuestiones: la primera, sería que muchas veces la única forma de empleabilidad para las personas provenientes de esas carreras está en las propias instituciones; y, la segunda cuestión sería reconocer que las personas con estudios de ciencias sociales y

humanidades son los titulados más abundantes en las listas del desempleo, por lo que su llegada a los centros de poder se minimiza. Además, si anteriormente habíamos descubierto como los estudios no otorgan empleos, Sara lo comprueba en primera persona, ya que sus compañeras no están trabajando por su formación universitaria. La clase social, la raza y el género, aparte de los capitales de Bourdieu, siguen influyendo. Además, los mercados y la precariedad como estructuras desde las que se emplea tampoco son las ideales.

Es que te voy a decir una cosa, es que hay gente allí, con la que trabajo. Me encontré con una celadora que estudió biología, otra chica que es enfermera y está haciendo derecho, gente que estudió carreras que al final hicieron, celador o auxiliar de enfermería que no tiene nada que ver con lo que trabajaron años de otra cosa. Mogollón de gente, te encuentras de todo (Sara, 2017).

Como vimos anteriormente, la retroalimentación entre trabajo y educación es tan grande que las personas adultas acudieron al centro tras el periodo de crisis económica, acontecido en el año 2008. Fue en ese momento cuando personas que habían acumulado un tiempo trabajando y tenían desempleo y, a la vez, pocas oportunidades de empleabilidad, decidieron formarse de manera activa.

Cuando yo vine aquí, que fue cuando lo de la crisis del paro, había una cantidad de gente que se quedó en el paro, que se quedó sin trabajo, y chavales entre la tu edad y la mía, más o menos así. Esto de la crisis metió un sablazo a todo el mundo, gente de 30 años y me refiero que solo tenían EGB, que digamos que no equivale a la ESO y tuvieron que venir aquí para encontrar trabajo, porque les pedían la ESO. Los mandaban del paro aquí y estaba la clase así, pues a eso me refería. Yo por ejemplo vi a gente, cuando hice lo de auxiliar de enfermería, había una que había hecho económicas, otra era aparejadora, otra tenía idiomas, es que estábamos haciendo auxiliar de enfermería, otra laboratorio (Sara, 2017).

El fenómeno de la sobre matriculación en los centros de educación de personas adultas fue un momento que en los ambientes “más intelectuales” de la universidad se leyó como un fenómeno derivado del auge de la educación creyendo que la pedagogía había triunfado y las personas demandaban hacer pruebas para optar a títulos en el centro por excelencia del saber: la universidad. Por el contrario, lo que ocurrió es que un grupo de personas sufrieron de un desamparo institucional que ya arrastraban desde la juventud, y que viéndose en un momento de ocio que se sabía que no era infinito, decidieron formarse. Si la inercia del trabajo hubiera seguido no hubieran sido años de tantas matriculas en los centros de personas adultas. Ese *impasse* en la vida laboral propició que las personas -sobre todo las que tenían más tiempo propio-, se pudieran

acercar a los centros de personas adultas. Creer que por la mera existencia cualquier institución provoca su propio auge, es tan ridículo como obviar la economía que mueve la enseñanza y todo el capital económico que genera (cursos, academias, formación a lo largo de la vida). Si la economía va mal y la gente no tiene trabajo, el capitalismo ya tiene pensado un nicho de consumo nuevo al que las personas puedan destinar su tiempo libre. Para que esas mismas personas que se quedan desamparadas inviertan lo poco que tienen en formación, para optar a un trabajo mejor, aparece la formación a lo largo de la vida y la educación permanente. La economía está siempre presente.

Blas nos habla de cómo descubre la educación para personas adultas a raíz de su entrada en prisión.

Son unas clases que hay simplemente dentro del modulo en el que estaba yo y a unas horas digamos a la semana y entonces, pues bueno, te apuntabas y te admitían para ir allí; pues nada simplemente ibas a clase, tenías dos profesores, uno daba matemáticas y otro lengua. Influyeron mucho los dos, quizás uno un poco más porque éste era licenciado en filosofía, entonces bueno a mí la filosofía siempre me llamó la atención, ya tenía yo libros así un poco del tema filosófico y fue una persona que en su momento influyó mucho. Luego bueno, a partir de ahí, pues a empecé a nada, a replantearme el hecho de seguir estudiando. Cuando salí de allí, bueno todavía no había terminado, entonces empecé a preparar el acceso para mayores y empecé en una academia que iba con una moza pero a mí no me satisfacía nada, ¿entiendes?, ¡pero qué cojones! Yo ya tenía la idea muy clara de lo que quería y, por alguna razón, no nos llevamos bien, chochaba un poco, entonces yo pues pasaba, entonces dejé aquella academia. Me había hablado “la moza” (su novia) de que ella había estado en el Centro Adultos de Pola de Siero y entonces yo fui un día hasta allí y me admitieron y empecé a estudiar y ahí apareció la persona ésta, el profesor del CEPA que fue el que luego influyó de manera decisiva también en el hecho de seguir estudiando pues casi, casi ya para el resto de mi vida (Blas, 2017).

Una de las razones por las que la educación de personas adultas no se vive como un lastre es la no obligatoriedad. La mayoría de las personas entrevistadas disfrutaban precisamente porque nadie les ponía faltas, ni las obligaban a acudir a las clases, iban cuando podían; incluso Silvia y Carmen que no tenían como objetivo presentarse a la prueba de acceso a la universidad, podían seleccionar a qué asignaturas acudir sin ningún problema. Esa forma de entender la educación descongestiona de estrés al alumnado.

Me gustó mucho porque fui voluntario, nadie me obliga a ir, también conocer al profesor del CEPA fue muy importante para mí. El espacio era acogedor y la gente que está allí tiene las cosas claras. Destaco la lucha de la gente, las clases son como las vives, parece una vuelta al colegio de alguna

manera para recuperar algo perdido, como una nueva oportunidad. El nivel y la motivación del profesorado, el respeto y la educación de los compañeros y la convivencia, nadie tenía prisa, salíamos siempre tarde, hablábamos mucho. No pensaba que estaba él ni sabía que estaba, (...) bueno, por eso, porque tenía las cosas claras de poder aprender y de poder acceder a la Universidad (Blas, 2017).

La no obligatoriedad es un tema recurrente, ya que el alumnado también es consciente de que el profesorado se siente respaldado y no duda de quienes acuden a la educación en el centro, porque todas acuden de manera voluntaria, nadie está obligado, y ese es un principio básico para cualquier tipo de educación.

Yo creo que te lo imaginas que al ser para adultos no tiene nada que ver con lo otro. Tampoco me lo había planteando a ver cómo es. Es que como tampoco tienes una meta, tú lo haces porque te gusta, porque te apetece y ahora mismo que puedes hacer lo te apetece, mañana no sé, lo haces porque quieres, tampoco me lo planteaba, yo voy y si me adapto y si me gusta, sino con no ir tengo suficiente. Hombre, lo que es el recinto deja mucho que desear (risas) (...) yo creo que la gente sabe que viene porque quiere aprender, ¿no? Porque me imagino que ya con la edad que tenemos,...hay gente más joven por supuesto, y hay gente que si lo necesita. Si, en el momento en el que vas a una institución y quieres sacar el título ya no lo disfrutas porque te obligan y hay un sistema cerrado que te obliga a aprender ciertas cosas que no te apetece...Por eso te digo que ninguno es que seamos que te falte nada pero, bueno, a lo mejor necesitamos ir por otro camino. Porque parece que todos tenemos que ir por el mismo (Beatriz, 2017).

Otros dos aspectos que suelen repetirse bastante son, por un lado, el agradecimiento y las buenas críticas al profesorado con el cual se encuentran a gusto, y, por otro lado eran conscientes de que sus compañeras y compañeros buscan lo mismo y provienen de una historia de vida que se parece a grandes rasgos a la suya y que por sus edades también comparten experiencias comunes:

Sí claro genial, si hombre yo..., estaba también esta profesora también que éramos los dos que teníamos y era una buena moza también (...) el profesor de historia, para mí es una persona que me marcó, digamos de alguna manera y eso, y eso es impenable para mí, bueno, ya te digo los compañeros como tú, como...hay gente de puta madre en todos los sitios y esa gente te ayuda muchísimo porque, bueno, son compañeros y ves que ellos también tienen una línea parecida a la tuya oh...bueno (Blas, 2017).

Silvia al contrario que Blas, señala que el ambiente en la educación de personas adultas es un tanto distante, y que el tiempo está destinado y orientado tan solo a aprobar la prueba de acceso, lo que produce un ambiente acelerado, ya que desde septiembre hasta marzo se prepara la prueba y en abril son los exámenes:

No, ¡qué va! Aquí ya tenemos muchos más años, y bueno la gente ya sabe a lo que viene, no vienen a dar la lata ni nada, vienen a pues a aprender a pasar el tiempo. No la verdad es que tampoco tienes tiempo, están dando la clase y a veces metes baza o alguien la mete, pero claro es que no hay tiempo y el profesor también corta, y cada uno sale y marcha a su casa o a lo que tenga que hacer o sea que tampoco te da tiempo, hablas un poco de la que llegues que cada uno tiene su cosa puede ser positiva o muy negativa, sí lo del grupo, en la adolescencia es mucha presión. Aquí te da un poco igual el que tengas al lado. Los compañeros sí bueno pues bien (Silvia, 2017).

El camino que recorre Blas es el de la mayoría, y aprovecha la mejor disposición de los propios centros de adultos (que imparten más asignaturas de ciencias sociales), para presentarse al examen por humanidades. La orientación de los centros además invita a que eso sea así, y los objetivos más filosóficos de ciertas personas que estudian para un crecimiento personal y ampliar sus saberes, conjuga perfectamente para conseguir que el profesorado del centro para personas adultas, tenga este poso utópico de un *telos* ontológico de mejoramiento del ser humano, como la educación popular o la concientización Freiriana.

Por humanidades, luego fui..., como..., no sé si fuimos un par de semanas o por ahí, que pagamos, porque la universidad pues pagando un poco te daba unas clases antes del examen que te orientaban, y también fui y allí también había profesores que me gustaban y bueno. Y a partir de ahí fue la línea que yo siempre seguí en la Universidad, es decir, clases presenciales, no agobiarme por aprobar las asignaturas, simplemente aprender, bueno simplemente. Bueno, ya es bastante y aprobar de la manera más honrada que se puede y nada más. Y esa es la línea que quiero seguir. Lo que hablábamos antes si me matriculara en filosofía, siempre presencial, es decir, ir a clase no muchas asignaturas, pero aprender sacar un poco lo que se pueda (Blas, 2017).

En algunas personas entrevistadas, el hecho de volver a estudiar despierta en forma de rizoma, y eso hace que busque el saber en más lugares; despierta o amplía las ganas por el saber, la inquietud y la reflexión. Son momentos de catarsis epistemológica, la sensación de mejora personal y de superar ciertas miserias o falta de autoestima se produce de una manera acelerada, pero disfrutando; se convierte en un nuevo lugar que experimentar desde la mirada de una persona adulta, que está en ese lugar porque quiere, aunque siga con dudas de pertenencia.

Bueno aparte de lo que aprendes en la Universidad y en otros sitios digamos que es todo lo que va asociado, hay que añadir también que me hizo cambiar y ver las cosas diferentes, el hecho de pertenecer al grupo de teatro de la universidad, ahí conocí a gente. Y ves también, te metes en el mundo del teatro (Blas, 2017).

Romper con esos miedos del pasado y recuperar la confianza en uno mismo son importantes para las personas entrevistadas; es demostrarse a sí mismas que, en unas condiciones favorables, aunque haya que esforzarse, se puede conseguir estudiar en la universidad. Incluso, en esa ganancia de autoestima, personas más introvertidas comentan que el acudir a clases les sirvió para participar y abrirse a otras personas en igual circunstancia. Depositar en la educación, en cualquiera de sus formas, una correspondencia con la mejora social y personal es una constante entre las personas adultas, quizás derivada de un imaginario colectivo y de una experiencia personal.

Creo que la educación te hará libre, y que los problemas de nuestra sociedad es un problema de educación, te da más opciones para interpretar la realidad, te equivocas y puedes corregir, no tienes una mentalidad tan rígida, te da más posibilidades para elegir tu camino, aunque otros no quieran más posibilidades, es importante porque rectificar es de sabios. Aunque, por otra parte, la educación no interesa porque puede causar problemas, replanteas tus propias opiniones y a título personal creo que leer es importantísimo (Blas, 2017).

Beatriz, al contrario que Blas, ya no busca en la educación nada que no sea instrumental y práctico: viene a la educación de personas adultas a buscar un mejor camino y reconoce que sólo compete con ella misma, y, además, disfruta de las clases:

Sí, sí, de verdad que me lo paso muy bien. Hombre, me da rabia no venir. Como yo no tengo una hora de salida yo estoy “a ver si me da tiempo”. Ahora mismo sí, pero porque hay menos gente, yo esto hace unos años no lo podría haber hecho, es más, ya te digo que lo intenté con lo de la UNED y no. Era imposible. No, antes. ¡Ah no, no! Pensé que decías en estudiar, pensé que si decías que había pensado en estudiar. No, no, fue al trabajar menos, después de la crisis, sí ha afectado, sí afecta (Beatriz, 2017).

El intento de preparar la prueba de acceso a la universidad para personas mayores de veinticinco años por la UNED es más complicado, tanto la carga personal de trabajo con tantos contenidos y el poco tiempo, al tener que conciliar con su hija y el trabajo, dificultaron el logro. Beatriz nos cuenta:

Sí, porque ya te digo que yo hace como doce años, no me acuerdo, me apunté en la UNED, me acuerdo que yo tuve que ir a matricularme a Gijón, me acuerdo donde era Laboral. Yo estaba dispuesta lo que pasa qué...bueno...que cuando te das cuenta de los tochos y por el horario no podía. Yo dije que yo sola no lo hago. Entonces te das cuenta que, bueno, no lo haces (2017).

Y, como siempre, vuelve a aparecer esa especie de frustración de autorrealización que no es otra cosa que querer estudiar como un derecho personal. Y es cuando Beatriz, después de pasarse la vida ayudando a su hija a realizar las tareas de la escuela, se da

cuenta de por qué no intentarlo de nuevo. Cuando su hija contaba con quince años nos comenta: “Estábamos estudiando y me dice: ‘No mamá que lo tengo que hacer yo sola’, ‘No mamá, que no me ayudes con los deberes que la profesora dice que los tenemos que hacer solas’” (2017).

La supervisión para que su hija no se distrajera de sus tareas en una sociedad con tantos estímulos, le sirve para darse cuenta de que puede intentarlo ya que ve que los contenidos no son tan difíciles, al margen, de que el seguimiento a su hija diera sus frutos ya que reconoce que es una gran estudiante.

El profesorado del centro también sobre la forma más asequible y sencilla para estudiar un ciclo formativo o una carrera universitaria; y ese camino no era otro que preparar la prueba de acceso para personas mayores de veinticinco años. Al respecto, Beatriz nos cuenta cómo fue su experiencia con una profesora de centro:

Y, dice ella “¿qué vas a hacer ahora?”, y digo “pues nada, me apunto el año que viene para el bachiller nocturno”, y dice ella “pero para qué vas a sacarlo en dos o tres años lo que puedes sacar en un año, ¿por qué no te apuntas a la prueba de acceso?”, y digo, “pues como ya estamos a las alturas que estamos, en estos meses desde Enero hasta Junio, digo ¿qué voy a hacer? Si quisiera hacer el bachiller nocturno tengo que esperar a Septiembre”, con lo cual pues digo “mira, voy a venir a clase, a ver cómo va”. Venía a todas las clases (...) venía siempre que me daba tiempo porque me parece que es mejor, te ayuda más venir a clases que no, yo venía a clases siempre que podía pero yo era a distancia (Beatriz, 2017).

El caso de Silvia es un caso singular, al igual que el de Carmen, ya que acuden al aula para aprender historia e inglés. Silvia comenta que para ir a la Universidad “hay que tomárselo muy en serio, eso no es ninguna broma, ya no es ir a pasearse”. Sobre las personas jóvenes, además, tiene claro que el tiempo de vida es imprescindible para caminar con más soltura, y sin ninguna prisa:

Hombre, ellos tienen toda la vida todavía por delante y yo sería un *hobby* ir a la universidad y no estoy para..., sí que lo pensé como eso, por mover la cabeza un poco y ver ese ambiente que siempre me llamó la atención y aprender pero bueno, no (Silvia, 2017).

Silvia recuerda, además, que llegó a estudiar el bachiller nocturno y realizar la selectividad, pero sin fortuna, por lo que aún se hace la pregunta de por qué no lo volvió a intentar al año siguiente. Critica, además, la desinformación de aquella época y las facilidades en la época actual; la orientación académica es una cuestión que en la

educación de personas adultas está olvidada, quizás porque las personas adultas ya se presupone que saben tomar sus decisiones y no necesitan que las acompañen como a los más jóvenes o, también, porque se cree que tienen las ideas claras, o porque la propia institución se olvida de ellos y ellas:

Si hubiera estudiado mejor sí, bueno entre lo que recordaba y no si a mí me gustaba por ciencias. Yo cuando suspendí el examen de la selectividad, yo en aquella ya tenía claro lo que me gustaba y era hacer aparejador, si hubiese aprobado estaba ahí planteándome si marchar a León a hacer aparejador o no. Pero en aquella tampoco tenías información ni nada, yo ahora lo veo en los chavales, antes de terminar, les informan de cada universidad, lo que piden lo que no piden, las posibilidades de trabajo, es que ellos lo saben todo antes de llegar allí. Sí, bueno, pero en aquella no sabías donde podías estudiar, de casualidad acabé enterándome que había en León para hacer aparejador, pero no sabías nada, ni las asignaturas que había (Silvia, 2017).

Incluso, al igual que en la escuela o en el instituto, la metodología o el cambio de profesor o profesora puede provocar menor o mayor interés por la asignatura. Para Silvia, la asignatura de inglés implicaba trabajo, sin embargo, la asignatura de historia la vivió como algo más sencilla:

Vine a inglés hasta que se retiró el profesor y no..., con este chaval, que me gustó muchísimo, cómo daba las clases, sí, daba gusto con él, porque el anterior profesor iba orientado a la traducción que es lo que pedía en el examen, y este chaval no, este chaval lo daba orientado a aprender inglés, saber pronunciar, y me gustaba mucho el chaval pero, claro, tienes que llegar a casa y ponerte con ello, y yo una vez que salgo de aquí, yo ya desconecto (Silvia).

Silvia, aunque pensara en examinarse, lo percibe como un esfuerzo muy elevado; reconoce sentirse bien cuando se entera de que sus compañeras han superado la prueba y de que son ejemplo para demostrar que la inteligencia no se pierde con los años, sino que se gana, pero aunque tenga esa inquietud de intentarlo, por otro lado se pone excusas:

Sí, pero bueno, a lo mejor ellos se lo curraban después en casa, que yo en casa ya te digo que no. Es que yo tengo muchas cosas también por ahí en casa y si tienes a los hijos, y mi madre que al quedar viuda tengo que estar muy pendiente de ella, y, bueno, que te metes en más cosas. Ya, lo pensé un montón de veces (...) sí pero bueno estoy, hombre en la casa, trabajo ahí en la casa y mientras los chavales están estudiando (...) están con los exámenes entonces tampoco vas a decir “haz la cama o pláncate tú tu ropa o hazte la comida” (Silvia, 2017).

Es singular que la correspondencia de trato profesorado-alumnado se reconozca como una de las cuestiones que diferencia la educación de personas adultas de otro tipo

de educaciones. Para Silvia, la comparación entre el profesorado del centro de adultos y el profesorado que tuvo en su infancia son polos opuestos:

Pues sí, hombre, el trato profesor-alumno, es más tú a tú, por supuesto. En la escuela, en la época de la escuela que viví la época del franquismo vamos, pues eres un cero a la izquierda totalmente, los profesores estaban encima de ti, completamente, después llegabas al instituto y ya pasan más de tu vida privada, pero claro, tú eres un crío y él una persona que sabe y que te está tratando, ahora llegas aquí y el profesor sabe de un tema y con el resto estáis a la par, entonces, y claro el trato es mucho más educado, mucho más directo, porque no tienes por qué tragar un mal trato como cuando eres un adolescente, un chavalín. Aquí vienes porque quieres (Silvia, 2017).

La pregunta que deberíamos hacernos es, ¿por qué a determinadas edades eso se permite?, ¿por qué el profesorado se atreve a cruzar una determinada línea con adolescentes y niños o niñas y con sujetos adultos no?

Carmen coincide con Silvia en ese sentido:

A mí me parece maravilloso, sí, porque vienes cuando puedas. El profesorado yo nunca tuve ningún problema. La verdad muy bien, muy bien todo, sí, cambia porque a ver, tú vienes si quieres o si puedes y nadie te... ah sí, pero un trato bien, yo hasta ahora... bueno, personalmente, la gente muy educada (Silvia, 2017).

Pablo tiene la misma idea al respecto, incluso ve cierta parte de amistad en el trato, la ratio es inferior y piensa que el profesorado está más formado que en los institutos:

Con el profesorado muy bien, se generan más lazos de amistad, además en clase de biología estaba sólo en clase con la profesora, era personalizada, también las clases de los profesores parecían con más nivel que en el instituto, me parecía que la calidad del profesorado era más alta en saberes. Yo lo noté más agradable porque dan clases a un número de alumnos más pequeño, éramos 4 personas aunque se matricularon cinco y el trato era muy de tú a tú. De joven parece que ves al profesor como un enemigo y en el instituto te da más palo preguntar, rompes una barrera que impone, la relación es más amigable de adulto a adulto (Pablo, 2017).

Incluso la educación de personas adultas reglada puede verse como un lugar de socialización en el que hacer amistades. Carmen acude año tras año a las clases de preparación para la prueba de acceso universitario sobre todo a aquellas asignaturas que por sus contenidos más le interesan:

Si ellos quieren sacarse sí me parece muy bien. Yo no me apunté porque digo “¡qué va!, yo no lo saco”, a ver, porque hay que estudiar y jolín, también me estoy preparando también de lo mío de auxiliar de enfermería porque cada

poco salen (...) no, no yo hago esto por recordar, y bueno pues cuando tenga tiempo pues...(...) yo conozco a una señora mayor, creo que ya coincidimos en inglés hace años, y nos apuntamos a inglés, mira si quieres aprender inglés tienes que apuntarte a acceso a la universidad y luego si quieres apuntarte a alguno más y así. Y ella también venía cuando podía a lo de historia y veníamos a inglés y a historia, y nos apuntamos también a lenguaje pero como el profesor no era de mucho espabilarse, pero bueno, que vamos...y ahora lo bueno que este chavalín, sí muy bien, y era diferente (Carmen, 2017).

Carmen reconoce tener ese miedo infundado a la universidad e incluso a tener que preparar la prueba de acceso, determinada, quizás, por su trabajo, por el poco tiempo del que dispone, y, también, por el miedo al mal llamado “fracaso”. La realidad es que el lastre de las experiencias educativas anteriores determina el riesgo al que estamos dispuestas a enfrentarnos, y esto también ocurre en cualquier etapa formativa ¡cuántos abandonos suceden en los grados, máster y doctorados!

(...) yo como no era por presentarme, yo era por asistir, sí como un hobby como quien va a ver una película es para mí. Yo en la universidad, ¡qué va!, hay que estudiar mucho, yo creo que sí, no sé, si ya en EGB nos costaba, no sé, pienso gustarme si me gustaría pero si voy y fallo no sé, sería como una... es que no lo sé claro. Hombre a la que lo intenta, ya pero no es lo mío estudiar. Sí, bueno, este año venimos por venir, y a lo mejor al próximo venimos y ya nos apuntamos, no sé, pero de momento yo digo que no (Carmen, 2017).

Pablo tiene las ideas claras teniendo referentes cercanos a los que admira por haber estudiado. Se enfrentó a la prueba y no entiende cómo hay personas que no lo intentan, cuando lo único que invierten es el tiempo porque es gratuito:

Hay personas que no tienen estudios y sobreviven como pueden, veo muchos amigos que deambulan por la vida y los intento convencer para que estudien, aunque sea a título personal sacar un bachiller. Tienes profesores de calidad y si te pones, lo sacas y, sino, seis meses muy productivos, sólo pagas la matrícula de la Universidad ¡Si se lo digo a un amigo! “si soy yo mayor que tú y aprobé” Además te abre la puerta para grados o universidad (Pablo, 2017).

Sus inquietudes están muy orientadas hacia la informática y está decidido a ir paso a paso; se ha creado, para ello, un organigrama de todas las posibilidades que se le abren después de haber aprobado el acceso a la universidad y, en este sentido, tener esas ideas, tan claras, quizás por consejos de amistades, no le hace dudar respecto a esa elección de carrera (que muchas veces se elige desde el desconocimiento):

Quiero matricularme del grado superior de aplicaciones multiplataformas que quiero estudiar y después voy a hacer la preinscripción de la carrera de informática. Como segunda opción barajo diseño gráfico como gusto personal aunque no tiene mucha salida. Paga bien también creador de páginas web,...

me gusta, aunque honestamente tengo que ver si se paga bien. Un amigo me recomienda que haga primero el grado y luego la carrera. Siempre me gustó mucho la tecnología (Pablo, 2017).

Esta historia se repite, pero de distinta manera: si anteriormente Pablo tiene claro el proceso a seguir de manera escalonada para llegar a la universidad, Juan quiere probar en un ciclo y, si todo va bien, seguir hasta la universidad, pero desde la desconfianza:

Pues yo, a pesar que hace poco estuve mirando lo de la universidad, no creo que me atreva, quería hacer de lo mismo que tengo pero un poco más nivel, de grado superior de electricidad. He estado un poco liado con lo de la carrera y con esto de los grados, en cuanto te hace falta, mira si estoy mal informado, esto como se llama...lo de los créditos y esta historia que no sé tampoco qué es. Pues ya te digo que lo fui a mirar pero no entendía nada. Pero bueno, en el caso de electricidad, tendría que ir a otro sitio, aquí no, aquí lo hay pero es en esta universidad que es de politécnica. Pero es que es...ahí son cinco años y en este son cuatro. No sé, lo que he mirado sería ingeniero industrial y dentro de eso tienes las especialidades, te vas por mecánica o por electricidad o por lo que sea y yo podría ir por electricidad, me gusta. Y haría eso (Juan, 2017).

El tiempo, tema que abordaremos más tarde, y la falta del mismo, es una de las causas que más dudas genera a la hora de arriesgarse a estudiar; también, como vimos anteriormente, la dificultad de los contenidos es otra problemática. La imposibilidad de combinar el trabajo con los estudios de manera plena, para conseguir aprobar año tras año, es otro tema que tienen en vilo la incertidumbre educativa de las personas adultas: “Sí, y yo era un poco lo del dinero y tal y eso también te desanima” (Juan, 2017). Es complicado querer estudiar una determinada carrera por placer o por gusto personal y, que luego, al terminar se descubra que no tiene salida laboral. Sin embargo, Juan esto ya lo sabe porque previamente había trabajado en el sector de la electricidad:

En electricidad no tienen muchas salidas, siempre te lo ponen como antenista, como tal como electricista ya te lo ponen que podías ser de jefe de mantenimiento, mecánico de coches te lo ponían un poco como te lo promocionan ahí las salidas, que sí que es verdad pero no me veía ahí. Un poco de todo y mucho de nada, pero como vi lo de electricidad y digo pues por hacer algo y algo más sabré y algo me complementó aunque era muy básico, el ciclo fue muy básico, muy fácil para mí (Juan, 2017).

Determinado por el ciclo que había estudiado previamente, Juan se mentaliza que quizás estudiar una carrera universitaria no sea tan complicado y, que de esta manera, el tiempo que invierta en estudiar sea casi definitivo y le permita emplearse en un mejor puesto de trabajo. Al respecto de estudiar en la universidad nos comenta. “Sí, yo creo

que voy a hacerlo porque yo creo que cuanto más mejor, y luego en los trabajos vas a tener más opción, pienso yo” (Juan, 2017).

La inquietud por estudiar, que es una constante en las personas adultas, algunas veces se lleva a la práctica. En este caso, Juan lo vivía como un reto personal que tarde o temprano llegaría y, aunque conocía la posibilidad de realizar un aprueba anteriormente, es después de cumplir los veinticinco años cuando acude al Centro de Educación de Personas Adultas:

Pues me voy a poner a estudiar contigo a clases e igual hasta me presento, fíjate tú. Era para hacer la prueba porque era un reto que tenía yo desde hace tiempo ya, quería haberlo hecho pero encontraba dificultades, y hasta que vi esto, pero claro, si no tienes bachiller y quieres estudiar superior o bien haces la prueba de mayores de veinticinco o bien haces otra prueba que era a partir de diecinueve años, pero era más difícil que esta de mayores veinticinco. Es un poco irónico pero eso funciona por la demanda, porque mayores de veinticinco años ya, para la Universidad, ya no entran tanto, no como los de bachiller que vienen, cuanto más demanda pues más oferta, más un poco más fácil, de hecho en el de la prueba de acceso a grado superior, hay menos asignaturas pero mucho más nivel, y puedes comparar porque vienen en internet los exámenes y me echó un poco para atrás que era en inglés, y todo en inglés, y las matemáticas y digo esto no es para mí. Pero siempre lo quise hacer ya desde que estudié electricidad, porque ya me animaba el profesor, “vosotros tenéis que estudiar un grado superior algún día aunque estéis haciendo grado medio”, nos animaba el profesor, que es una buena salida, que es un poco más “cuanto más mejor” y bueno, ya lo llevaba mascando mucho tiempo y en cuanto he visto la oportunidad de esto pues ya me animé, lo podía haber hecho un año antes pero como estaba trabajando... ya pues eso, me centré en esto, vine a todas las clases a todas. No, en este periodo no he estado trabajando (Juan, 2017).

La sensación de logro académico, es algo que como personas adultas viven con gran intensidad, nunca pensaron que se podían situar en lugares como la universidad y llegar a sacarse un título. Todo empieza cuando se supera la prueba de acceso. Esa circunstancia condiciona la autoestima de quien la supera; la persona adulta se pone en el mejor de los escenarios posible que sería matricularse en la universidad. La espera por los resultados de los exámenes de la prueba de acceso se vive con la angustia típica de quien ha realizado pocas pruebas y ese momento se hace eterno; la duda, la sensación de no haber realizado bien la prueba, de sentir que fue insuficiente, se repite. Al final, Juan y su pareja (habían realizado la prueba ambos) vivieron así el día de la publicación de las notas:

Pensaba que iba a suspender y estuve hasta que dieron la nota, no sé si en una semana o tal. La chavala, mi pareja, pensaba que un día iba a suspender también y claro estuvimos muy nerviosos y ya cuando ella un día, bueno estaba muy nerviosa y me dice que no voy a aprobar, y dije que sí que sí, el que no va a aprobar soy yo porque me ha salido muy mal o eso pensaba. Y al final resulta que sí aprobó y me despertó por la mañana, “que he aprobado, que he aprobado, lo he mirado en el móvil”, digo “¡que susto!”, pensé que, porque venía hasta llorando, digo ha suspendido, me dio un susto y luego estuvo un día entero consolándome, ya lo siento, claro, estaba tan contenta, parecía que es un poco egoísta, cuando tú has pasado,...y no quise ni mirar y no sé cómo me dio por mirarlo por la tarde ya después de que estaba publicado. Sí, a las ocho de la mañana, claro con su clave y tal y por la tarde lo miro y que había aprobado y no me lo creía y bueno y no, no me lo creía que había aprobado (Juan, 2017).

Juan nos comenta que la sensación fue reconfortante, y le sirvió para caminar otro paso de cara a alcanzar su objetivo. “Sí, pues que por fin, pues que como que has logrado un triunfo, un pequeño triunfo y que dentro de poco vas a poder conseguir otro que siempre has querido llegar ahí” (Juan, 2017). El autoconvencimiento es la herramienta más fuerte y sólida para buscar la posibilidad de estudiar algún título superior. Sin esa parte personal de motivación todo parece imposible.

Y es que ya desde hace tiempo, no sé si es que me lo vienen metiendo en la cabeza, que yo podía hacer más de lo que hice de grado medio hace 10 años, en el otro grado medio también me recomendaban hacer un grado superior y tal, digo ya pero es que el examen, y no apruebo inglés y tal y al final siempre he tirado para atrás (Juan, 2017).

Justo en el momento en que Juan decide realizar la prueba de acceso a la universidad se está aprobando, a la vez, la posibilidad de poder acceder desde la titulación de un grado medio a un grado superior. Los momentos históricos siempre están presentes en la educación, con sus leyes, sus propuestas nuevas, sus nuevos grados, etc. Esas circunstancias y decisiones institucionales y estatales, están influyendo constantemente en las historias de vida de las personas, cuestión que agudiza la indefensión de la soberanía personal en las decisiones, dejando en manos de la estructura parte de la historicidad de los sujetos:

Vi esto para mayores de veinticinco y tal y cual y, al final, resulta que si hubiera esperado un poco más lo podía haber hecho sin la prueba porque resulta que cuatro meses antes de empezar el curso 16-17, se reúnen todos. Antes estaba en Cataluña y Madrid pero ahora ya estaba en toda España, que con grado medio ya puedes acceder directamente a superior pero claro, se pusieron de acuerdo todas las comunidades en cuatro meses en abril. Yo había pagado las tasas en febrero ya del examen y entonces ya. Pero bueno, no me arrepiento es una experiencia, un poco nervioso, me tuve que preparar un año y

aprendí, he pasado una experiencia, de bueno de nervios de hacer el examen y enfrentarme a una cosa que he visto yo y he superado y para la autoestima me viene bien (Juan, 2017).

Al final, los logros son necesarios en el sentido de la autorrealización personal, siempre y cuando se consigan éticamente. El relato de lo mínimo supera muchas veces al de la totalidad. Para Juan, la nota que obtuvo en historia es su pequeña joya, su pequeño tesoro: alcanzar casi la perfección cuando se evalúa su memoria, su redacción y su comprensión; aunque como la perfección es inalcanzable, dado que todo puede ser mejorable, la creencia del no merecimiento también habita en las personas con baja autoestima cuando consiguen sus objetivos con solvencia. El sujeto que vuelve a estudiar es muy exigente y autocrítico a sabiendas de que muchas veces se regalan notas sin ser su caso; siempre busca mejorar, y piensa siempre que tiene alguna carencia o laguna, y que, conscientemente, sabe que nunca la va a suplir. Es una persona siempre desnuda ante sus adversarios imaginarios: alumnado no saliente del sistema y profesorado erudito, esos son sus enemigos. Por eso, muestra sus cartas continuamente y cree que siempre aporta poco: el merecimiento no se incluye en su diccionario de vida, su construcción de estigmatizado intelectual producto de los fracasos educativos genera una especie de desilusión valorativa, que tan sólo remite a un imaginario del estatus social, injusto e irreal. Los grandes éxitos se construyen en los pequeños detalles: esa comida poco elaborada que te sale riquísima, esa canción simple pero pegadiza, ese chiste mal contado que acaba teniendo más gracia o, como el caso de Juan, ese examen de diez que cree que merecía un ocho. Es por eso que el poder de esas pequeñas cosas es que cuentan una historia sobre la ontología humana de lo simple que se disfruta y la no necesidad de lo magnánimo para sentir la condición humana.

Hombre, yo el diez que saqué en historia no creo que me lo mereciera ni mucho menos, un ocho no un diez, a ver que no es por echarme.... No lo hice como lo sabía, me faltó un párrafo porque se me olvidó apuntar en la lista de los temas de los puntos que iba a tocar para saberlos y que no se me olvidara nada, y se me olvidó y se quedó ahí en el tintero, era un párrafo, tampoco mucho, pero ya no era perfecto, ya no es un diez, la letra tampoco era... porque entre los nervios y la velocidad, al principio bien pero ya a lo último ya no me daba tiempo, y quiero rellenar esto y quiero demostrar lo que sé y puse una letra un poco más. Dejé márgenes, dejé tal...yo sé la nota que me pondría si fuera profesor, pero como no lo soy no, pues no sé un siete o un ocho. Yo a veces alucino con las notas que me ponen ahora, porque claro, y lo pienso y digo, “pero si este lo ha aprobado que no da un palo al agua que no hace nada y ha aprobado y entonces a mí que he hecho ese trabajo que he dedicado tiempo, he dedicado mi tiempo y he invertido en currármelo, ¡cómo me van a poner un

seis o un cinco!, ¡me ponen un ocho!”. Claro ese sí me lo curré, bueno porque me gustaba y porque quería compensar la nota de matemáticas que iba muy mal y de hecho saqué un uno, y era la parte específica, tenías historia y matemáticas, y se hacía la media entre esas dos, entonces claro diez y uno pues me dio un cinco y medio (Juan, 2017).

Alicia es una persona que siempre está formándose y durante ese proceso de formación, sus hijas, que ya contaban con estudios superiores, le preguntaron si podían ir con ella a la universidad y Alicia accedió a ello: “fue a una clase conmigo y le llamaba la atención que estaba conmigo y que se acercaba la gente a hablar y eso y decía, `vaya bien que me siento de ver lo bien que estas” (Alicia, 2017). En el momento de la entrevista y después de licenciarse en historia, estaba estudiando inglés en la escuela de idiomas y barajaba la posibilidad de empezar a estudiar enfermería. Nos comenta que en su paso por la universidad notaba que tanto el profesorado como el alumnado,

Te miran diferente, yo creo que te respetan mucho más que siendo un crío, porque a mí un profesor jamás me humilló estando en clase aquí, y sí que los había que humillaban, había compañeros que lloraban sí, sí que iban a preguntar a una nota después de los exámenes y salían literalmente llorando y yo entraba y a mí nunca me levantaron la voz siquiera y me explicaban es que aquí esto, es que tal y una vez una profesora me dijo es que se nota que hace mucho tiempo que dejaste de estudiar porque tienes que coger más el hábito, esto aquí no sé que,...Te lo explican de otra manera pero es que a los críos los ponen y sí si se nota mucho (Alicia, 2017).

La circunstancia que hay que analizar en esta situación sería cómo el rol del profesorado cambia en razón de quien tenga enfrente: un “otro” con historia que no es otra cosa que una persona adulta con opiniones y argumentos, a quien se le reconoce su historia de vida tan solo en ese momento, cuando por su presencia modifica la dinámica de la clase y tanto el alumnado y el profesorado se ven inmersos en una nueva situación que se escapa de la norma. Por suerte, el alumnado proveniente de la educación de personas adultas vive esta situación de manera muy favorable:

Sí que ves las cosas de otra manera, que tomas las cosas de otra manera, que ya disfrutas lo que lees que ya te queda, que ya aprendes que no empollas para el momento, que yo creo que era mucho de lo que me pasaba, que yo empollaba para el momento, yo estudiaba y después tenía que volver a leer para entender lo que ya había leído, y ahora claro, ahora ya lo asimilas de otra manera. Estudiar de joven está bien porque puedes vivir de ello, o que se va a dedicar a ello, (...) pero si lo estudias de adulto, si vas a estudiar porque te satisface yo lo recomiendo enormemente porque se disfruta mucho más. Ya no

te agobia el momento de los exámenes porque dices, “bueno si no apruebo pues ya aprobaré en otro momento” (Alicia, 2017).

Sobre las compañeras y compañeros, Alicia, al igual que Blas, se vio muy incluida en las actividades, en las horas lectivas, en los trabajos grupales. Aunque ambos notaban una cierta incomodidad por parte del profesorado y el alumnado para comentarles cuestiones en las que podían estar equivocados:

La verdad desde el primer día con la gente joven muy bien, nunca tuve ningún problema de que me dejaran porque, bueno, eres mayor. Además, ellos siempre me integraron muy bien en su grupo con lo cual nunca tuve problema. Y con los profesores tampoco, yo lo único que con los profesores lo vivo de otra manera, en el sentido de que, hombre, si le tienes que llamar la atención a un chaval pues se la llamas, si tenían que decirme algo a mí, aunque yo estuviese equivocada, parece que le daban vueltas y no sabían cómo decírmelo, les daban como corte, había incluso profesores que eran más jóvenes que yo, entonces parece que les daba como vergüenza tener que corregirme (Alicia, 2017).

Manuel está matriculado en el centro de educación de personas adultas a la vez que está trabajando, por lo que no asiste tanto a clase y el profesorado del centro le facilita los apuntes y es de esta forma como consigue superar la prueba libre para la titulación de educación secundaria.

Les pido un poco de material y, en ese momento, yo tenía mucho trabajo, porque ya teníamos un hotel abierto. Claro, en la época de julio imagínate, pleno rendimiento en el hotel ya de turismo. Entonces, bueno, lo típico, sales de trabajar y te pones por tu cuenta. Me acuerdo que hacía matemáticas, lengua...dedicaba más o menos un día de la semana a cada asignatura. Hice la prueba y la aprobé. Y una vez que ya tengo esto de la ESO, ya es cuando empiezo en el centro, pues a lo mejor... Hago la prueba en junio, y empiezo en el centro en septiembre (Manuel, 2017).

Después de conseguir el título de Educación Secundaria Obligatoria, se matricula en el centro de personas adultas para preparar la prueba de acceso a la universidad y aprueba.

Saqué esto y eché la matrícula para administración y dirección de empresas. Pero, a mediados de abril, entramos en concurso de acreedores en la empresa en la que estaba. Entramos, hacemos concurso voluntario, me aprueban entrar en administración y dirección de empresas, pero no puedo empezar porque ya teníamos allí una montada del copón. Y entonces, ¿qué hago? Tenía una segunda opción, que era administración y finanzas (ciclo formativo), digo bah, por si me falla. También me lo aprueban, y empiezo en administración y finanzas. Empiezo en administración y finanzas en septiembre, cuidando el hotel, porque despiden a todos los trabajadores, y nos quedamos (...) los jefes,

y yo y mi mujer para cuidar el hotel que está vacío. Estamos allí durante un año. En ese año, yo estudio administración y finanzas primer curso, y lo saco. Y el segundo curso, cuando me pongo a empezar, empiezo a trabajar en otra empresa (Manuel, 2017).

Para Manuel, una de las problemáticas mayores para las personas adultas que vuelven a estudiar es su capacidad de retención, cuestión que debería repensar la institución educativa para hacer pruebas y exámenes de múltiples formas para abarcar distintas inteligencias.

No, no, no tengo la memoria. Además lo identifico, o sea, que me cuesta el fijar contenidos así muy amplios y tal. Además lo fijo mucho con colores y tal, porque tengo mucha memoria fotográfica y lo veo. O sea, cuando estudio veo una cosa, pero claro, si son mil hojas, me cuesta mucho ver mil hojas, o sea.... No tenemos la memoria entrenada, como la gente que siguió. También creo que hay que valer, o sea, cada uno tiene unas capacidades, ¿no? Y yo la verdad esas capacidades no las tengo. Puedo tener muchas otras pero esas no (Manuel, 2017).

Manuel tuvo las ideas claras desde el principio, sopesó todas las posibilidades e hizo una búsqueda exhaustiva de qué posibilidades tenía a la hora de plantearse un objetivo real y vio como el ciclo formativo era más realizable por estar trabajando a turnos. Es por eso por lo que desistió del grado universitario y se marco esa meta más asequible.

Hombre, yo creo que si tú te planteas una meta es a menor recorrido, ¿no? De estar dos años a estar cuatro, es una meta a menor recorrido. Cuando no tienes mucha estabilidad, entiendo que busques esa meta antes que la otra, que es lo que me ha pasado a mí en cierta manera. Si tú te planteas una cosa, te gusta, y tienes ilusión, y tienes una meta clara, es...alcanzarla. A mí siempre me ha gustado fijarme objetivos, o tener un objetivo en la vida para decir ¡oye!, también que sea realizable y conseguible, o sea, ahora mismo no puedo hacer administración y dirección de empresas, ¿para qué voy a empezar si es que no lo voy a poder hacer?, ¿cuál es realizable? Un grado, que aunque vaya muy mal, pues quieras que no, también hable con los profesores, porque todo esto viene de un estudio previo que yo hice de decir, y esto como funciona y cómo no funciona, y me dijeron, “mira, ahora si faltas el 20% de las clases (o no sé qué), te pueden expulsar, o puedes suspender o tal”...Entonces yo hablé con los profesores, y dije: “oye mira, yo tengo el trabajo así, ¿os importa que no venga alguna clase y tal? Porque claro, si un día tengo lío, faltó el día entero”, y ellos me dijeron: “no, no, oye si tú te arreglas y tal, nosotros tampoco vamos a ponerte ninguna traba”. Y fue más o menos por lo que lo hice. En la universidad veía que oye, que no... Además también ahora...o por lo menos cuando yo valoré el tema de la universidad, había muchas clases, o sea, muy presencial, el presencial era el 20% una cosa así. Era una exageración (Manuel, 2017).

Al final son esas circunstancias personales las que decantan la situación hacia una decisión u otra. Sí es cierto que disponer de un trabajo fijo tiene más peso que cualquier estudio universitario dada la situación de crisis económica y de empleabilidad que se vive en el momento actual.

Fátima se acerca al centro porque también llevaba tiempo recorriéndole por la cabeza esa idea de volver a estudiar:

Antes. Empecé a venir a clase pero bueno lo tuve que dejar y tal porque mi madre tuvo un accidente y entonces bueno. Eh...tuve que dejar, dejar de venir a clase, entonces vine luego otra vez el año pasado, me examiné, suspendí, y luego este año ya aprobé (Fátima, 2017).

En esa segunda vez que alguien se enfrenta a una situación relativamente parecida como es realizar la prueba de acceso a la universidad ya se tiene la experiencia para poder controlar el estado de nerviosismo porque, al menos, el escenario es reconocido.

Bueno, yo como fui el año pasado, pues fui más tranquila. Aunque bueno, el día anterior lo pasé muy mal porque me daba la sensación de que no sabía nada, entonces uf...lo pasé muy mal, el último día fue horrible, horrible...Entonces luego cuando llegué allí bueno, llegué tranquila, porque ya sabía más o menos lo que había que hacer: que si mirar las listas, que si ir la clase que te digan y todo eso, y bueno, si, más bien tranquila (Fátima, 2017).

Fátima vive como una catarsis en su vida la experiencia de la educación de personas adultas, que le despierta habilidades que desconocía de sí misma, que le hacen interesarse por temas nuevos.

Una pasada. Una pasada de verdad. Yo la he gozado aquí, como decimos los gitanos, la he gozado. He descubierto un montón de cosas en mí. Capacidades que no sabía que tenía. Por ejemplo, yo no sabía que tenía tan buena memoria, yo con Historia del Arte me he quedado como.... Claro, le tenía mucho miedo, esa es una de las cosas que...que también me gusta haber venido aquí, porque le tenía miedo a historia del arte por tanto que había que estudiar, y ahora para mí es una afición historia del arte. Es que me encanta. Es un *hobby* (2017).

Fátima aboga tanto por probar la experiencia de volver a estudiar y aprender cosas nuevas como por la existencia de los centros de educación de personas adultas. Este comentario, desde la experiencia de Fátima, resume el agradecimiento del alumnado hacia el centro de personas adultas y el profesorado que en él realiza su trabajo:

Pues que lo hagan, que si quieren hacerlo no lo piensen más. Que a ver, va a haber dificultades siempre. Siempre. Pero como para todo. Pero que no se van a arrepentir. Aprueben o no aprueben, que bueno, poniéndose a ello seguro que

aprueban, pero aprueben o no aprueben es una experiencia buenísima. Porque conoces también a gente... Entiendes otras cosas que quizá antes no entendías, por ejemplo, historia del mundo contemporáneo me ha valido mucho para entender movimientos ideológicos y todas esas cosas, ¿no? Eh...y no sé, es una experiencia muy buena, muy buena. Yo la verdad que no me arrepiento en ningún momento de haber empezado aquí (...) Pues... pues claro que son necesarios porque hay personas que quizá, como yo, que anteriormente por diferentes circunstancias pues no han tenido oportunidades para centrarse bien en los estudios, y bueno, no tienen por qué, como ha...no tienen por qué quedarse ahí, de porque han alcanzado la mayoría de edad y eso, que no puedan volver a hacer nada ni...no sé, yo pienso que nunca es tarde para seguir aprendiendo, y además, para ascender laboralmente y todo, pues es, es algo que está muy bien (Fátima, 2017).

4.4 Tiempo, vida y educación

El tiempo del que disponemos cada día es elástico: las pasiones que sentimos lo dilatan; las que inspiramos lo encogen, y el hábito lo llena por completo (Marcel Proust, *En busca del tiempo perdido*).

La gente corre tanto porque no sabe dónde va, el que sabe dónde va, va despacio para paladear el “ir llegando” (Gloria Fuertes, *la gente corre tanto*).

El tiempo está muy presente en la vida de las personas adultas y la sensación de disponer de poco tiempo o de necesitar más tiempo es una constante. Como sujetos, nos situamos en una historia que podemos contar gracias a la idea de tiempo; todo cuanto nos sucede lo situamos en una etapa de nuestras vidas, incluso los hechos históricos sirven como referentes para ubicar nuestras experiencias. Hay como un tiempo compartido a la vez que otro individual.

El tiempo influye en y condiciona la visión que podemos tener de la realidad, a la vez que la realidad vivida construye la noción específica que tenemos acerca del tiempo. Las acciones humanas son siempre acciones en el tiempo, se desarrollan en medio de prejuicios y referencias que han sido temporal y socio-culturalmente condicionados (Estefanía Dávila, Celso Sánchez y Josetxo Beriain, 2015: 3).

El mundo va más deprisa porque hay intereses de que así sea. Disponer de más tiempo de ocio no quiere decir que sea tiempo de reposo, de contemplación o sosiego, porque hay un gran mercado que intenta atrapar ese tiempo y convertirlo en negocio. Todo es consumible en la era del turbocapitalismo. Se crea el sujeto hiperconsumista que quiere probarlo todo. Cualquier experiencia novedosa tiene éxito; o, mejor dicho, cualquier antigua experiencia con un nuevo envoltorio y una nueva conceptualización

tiene éxito. El problema de tener tiempo libre es que se produce bajo el mismo marco de referencia del binomio trabajo-consumo: el poder comprar todo, hasta las experiencias ha creado sujetos del aquí y ahora que han perdido tanto su creatividad, como su espontaneidad y esfuerzo para realizar acciones autónomas fuera de la máquina. La máxima del “yo” tardomoderno es *producir y gastar*. Cualquier supuesta situación de desconexión con la rutina tiene el mismo envoltorio pecuniario de intercambio económico, horas o tiempo por dinero igual a trabajo. Actualizarse y estar a la última se consume como el mensaje clave, al igual que reciclarse o reinventarse. Estas son palabras que llevan el consumo implícitamente, porque no ya no hay otra manera que consumir para poder renovarse. Este es el mensaje del consumo. El mercado ya sabe que es un imposible, porque en el momento que se cree estar a la moda, aparece otra que fagocita a la anterior y que lleva a tener que reinventarse. El mundo social es tan efímero que el ser cambiante como tal vive en un imposible; nunca va a alcanzar la novedad, porque la novedad es aquello que está por venir; la novedad es futuro no presente.

En la modernidad se ha desarrollado un proceso fundamental de racionalización y medida del tiempo que, desde la perspectiva weberiana, podríamos interpretar en términos de aceleración ya que el objetivo es obtener más en un tiempo más breve: la reducción máxima de la cantidad de tiempo empleada, o el aumento de la eficacia de nuestras acciones. La imagen metafórica de Fausto expresa la voluntad del hombre moderno de querer más, siempre más (Harvey, 2008: 31): una versión acelerada de la voluntad de poder nietzscheana (Dávila et al., 2015: 5-6).

El tiempo siempre está influyendo, desde la niñez a la adultez. Es la conciencia sobre la finitud de la vida lo que condiciona la intención de acelerar los procesos. En la niñez, el tiempo parece infinito; en la adultez, buscamos acelerar la vida para subjetivamente ampliar la sensación de disponer de más tiempo o, al menos, de hacer más cosas que nos amplían el campo de experiencias y, por tanto, la productividad de tiempo. En este contexto de la época actual,

Se produce el aumento del ritmo de vida como una respuesta moderna a la muerte: en definitiva, la muerte es un absoluto pero el tiempo no lo es; si aumentamos la velocidad a la que vivimos, quizás podríamos vivir más. No obstante, ni las técnicas de racionalización ni la tecnología pueden hacer que tengamos más tiempo, porque el tiempo no es algo que pueda perderse ni ganarse: no es algo que hayamos tenido nunca, es algo en el interior del cual vivimos (Dávila et al., 2015: 6).

Para las personas entrevistadas el tiempo es algo consustancial a sus acciones en la infancia. Para algunas personas, el tiempo lo repartían entre los deportes y los estudios; otras, sin embargo, concentraban todo su tiempo en estudiar para sacarse buenas notas, o por competir con otras personas. Algunas, determinadas por acontecimientos contingentes en sus vidas, iban precipitándose en el devenir de la inercia, sin conciencia de que el tiempo pasa, ya que estaban sumergidas en las experiencias negativas. En resumen, el tiempo siempre está entre nosotros o nosotras dentro de él; aunque las sensaciones subjetivas sean distintas, el tiempo objetivo de reloj cuenta igual para todas.

La educación es generadora de tiempo, enmarca sus cursos, sus pasos, divide los cursos por edad, sus horarios están confeccionados por un uso del tiempo bastante convencional -primero fue el de la fábrica ahora es el del funcionariado-, bastante extendido a nivel mundial. Pero otra característica que tiene ese tiempo controlado es que no espera a los que se quedan atrás; así, el tiempo de la escuela ayuda en gran medida a acrecentar la velocidad de la vida y, por otra parte, a marcar a aquellas personas que aparecen como rezagadas. En contra del capitalismo feroz, que cada vez busca más productividad por medio de la velocidad del tiempo, la escuela debería promocionar la “espera” como forma de que todas y todas lleguemos a los mismos lugares, siempre, claro está, con nuestra identidad y nuestra idiosincrasia.

Y, como el tiempo es algo que no se puede recuperar, siempre que nos frenemos será para acelerar más tarde, dado que la sensación de perder el tiempo es una constante en nuestra sociedad. La infancia, por lo general, está controlada por personas adultas y por lo tanto las actividades a las que los niños y niñas destinan su tiempo están en cierta medida organizadas por la figura de alguien que tutoriza.

Aunque la soberanía del tiempo nunca se alcanza en su totalidad, determinado por vivir en sociedad y siempre debernos a otros, -para hacer gestiones, para trabajar, incluso para amar-, sí es cierto que en la infancia el tiempo está más mediatizado, ya que en la mayoría de sus usos no se tiene posibilidad de elección. Sara relata cómo algunas cuestiones están cargadas de ambigüedad. Anteriormente vimos como el deporte sirve de válvula de escape del estudio pero, por otro lado, le resta tiempo y se vuelve una actividad exigente:

La competición era sacrificada porque yo era una cría, y los fines de semana ibas a competir. No salía por ahí como tal, pasaba muchos nervios porque yo era muy nerviosa, pero bueno, yo entrenaba y también obtenía resultados, tenía a mi padre conmigo y mis hermanos también competieron. Primero entrenamos todos y bueno, yo ahí, a ver nos conocíamos, porque nos juntábamos varios clubs, todos nos conocíamos sabíamos quiénes éramos unos y otros, hacíamos grupos equipos, luego viajábamos a Pamplona, Madrid, a los campeonatos de España, entonces teníamos un grupo ahí y era otra vida y bien, bien. Lo que pasa es que claro, llegué a un punto que cansé, no había ayudas como hay ahora, éramos la familia, nosotros los que nos teníamos que proporcionar todo,...bueno había...gané que nos patrocinaba pero a base de pedir uno y otro, y luego a los catorce años decidí que bueno, había habido problemas, y decidí que ya había llegado a mi punto (Sara, 2017).

Blas estaría en la misma disyuntiva en torno al deporte. Aunque primero su experiencia en el fútbol en su infancia no fue gratificante por todos los problemas con su padre, más tarde, con el descubrimiento del kárate sigue su contacto con el deporte y la dedicación que ello supone y que se extiende a lo largo de su juventud:

Yo empecé tarde, empecé con, aproximadamente..., bueno empecé como todo el mundo que veía las películas de Bruce Lee, todo aquel rollete y tal y empecé jovencín, digamos con quince o dieciséis años, pero luego lo dejé, lo abandoné y entonces empecé. Después dejé el fútbol, que tuve muchos problemas con mi padre que quería que siguiera jugando y...bueno mi padre era...Jugué en varios equipos por ahí. Una vez incluso me llamaron del Real Oviedo para ficharme como filial y todo, lo que pasa que no me querían pagar, más o menos se me daba bastante bien. Pues... aproximadamente, digamos desde bueno los diez hasta los veinte años, más o menos (Blas, 2017).

El tiempo de la infancia y la juventud puede estar dedicado a otras cuestiones. En el caso de Carmen, desde muy pequeña tuvo que ayudar en la casa, tanto a su madre en lo doméstico, como a su padre y madre en la agricultura y la ganadería. Eso repercutía en que tuviera que recuperar algunas asignaturas en el verano, teniendo en mente la escuela durante todo el año. Así que no disfrutaba de su aprendizaje, teniendo que estudiar en vez de dedicar el tiempo a otras actividades:

Lo vivía como una obligación, claro, porque para pasar de curso tienes que aprobar si no, no. A ver, yo hablo de mí. Yo tenía menos tiempo también porque yo en casa también ayudaba a mi madre y a mi padre también fuera, entonces quieras o no, eso ya te quita tiempo también, ¿no?, además yo desde que empecé yo las matemáticas ya no las llevaba y desde hace que las explicaron y no lo entendí y ahí ya me quedé siempre, las arrastraba. A ver en casa siempre tienes algo que hacer y por fuera también. A ver mi padre, hasta que se jubiló, siempre le echas una mano: ir a segar, ir con las vacas, siempre (...) pues claro nosotros vivíamos de eso, teníamos mucho ganado, si no echas

una mano tampoco. Aquí en FP sí era hasta que no sé qué hora, y claro, llegábamos ya tardísimo a comer y luego comer y, a ver, si tienes que ayudar a algo, y si no a estudiar y ya te quedaba poco tiempo (Carmen, 2017).

Incluso el tiempo que se destina desde las instituciones a determinados colectivos es injusto: las personas que por circunstancias personales realizaban otros itinerarios educativos separados de los normativos estaban en peores circunstancias. Silvia relata muy bien lo que le ocurrió:

Un defecto que veía en nocturno, es que teníamos desventaja con respecto al diurno: era menos horario lectivo, y yo creo que eso que influyó mucho. Una cosa que nos llamó mucho la atención, llegaba mucha gente a COU de otros institutos, que si les quedó una asignatura atravesada, problemas con el profesor, o lo que sea y entonces no querían repetir en el mismo centro, y van al nocturno por libre, sólo esas asignaturas, una asignatura o en algunos casos dos, hubo varios en mi clase. Y hacemos todos el examen de selectividad, y los que venían de los centros de diurno aprobaron todos, en cambio los que nos presentamos que veníamos de nocturno, no sé si aprobó alguien pero la mayoría suspendimos (Silvia, 2017).

Por tener que destinar tanto tiempo a los estudios (como en el caso de Carmen), Silvia estaba harta de tener que recuperar asignaturas en septiembre. Ella no intenta repetir la prueba de selectividad, ya que implicaría volver a estudiara otro verano más.

Sí, ese fue mi mayor error, me dijo mi madre “preséntate en septiembre”, claro en septiembre, pero mira desde sexto, desde sexto de EGB había sido tan desastre con los estudios que siempre me había quedado alguna para el verano. Todos los veranos recuerdo estudiando las que tenía pendientes, y era la primera vez en un montón de años que lo aprobaba todo en junio, y dije no, este año me lo tomo de relax y me puse tozuda y mi madre “pero preséntate, qué más te da”, y yo que no tengo ganas de pasar el verano estudiando, “pero bueno ya lo tienes estudiado y un poco más”,..., y me arrepiento muchísimo porque tenía razón mi madre, aunque no volviera a estudiar, por lo menos ese título que no tenía al alcance de la mano. Sí, sí, lo tenía ahí y lo tenía y si un día por lo que fuera quería ir a la universidad, ya estaba (Silvia, 2017).

En los años ochenta la infancia era un periodo en el que se destinaba cierto tiempo del día a jugar en lo que todas y todos conocíamos como “la calle”. Ese lugar de pertenencia, que fue robado por los ayuntamientos, las instituciones y los estados para edificar y hacer carreteras, esa forma de socialización bastante desaparecida, era otra heterotopía de aprendizajes comunitarios y gratuitos. En la actualidad, sobre todo las familias de clase media-alta, pagan actividades extraescolares para que sus hijos e hijas se puedan socializar. El secuestro de “la calle” como lugar de experimentación infanto-juvenil quizá se puede explicar desde la condición de clase social y el

hiperproteccionismo de la infancia; la lumpen-ludo infancia fue el único momento de soberanía temporal de los niños y niñas de otras épocas.

Después de la etapa escolar, aparece una nueva etapa en la vida de las personas: la etapa laboral. Algunas personas, como es el caso de Blas, entraron en talleres a trabajar muy jóvenes, ya que iban rezagados en los estudios y esa era una forma de conseguir un trabajo para el resto de sus vidas. Al menos, era así como se vivía esa situación en aquella época. En la actualidad, con una “vida tan líquida”, es difícil vaticinar situaciones similares.

Entramos en el trabajo, fuimos aprendices de la fábrica entonces ya los conoces en la escuela, los conoces de aprendices, aunque yo era mayor, yo tenía dieciocho años. Sí, es un FP. Lo que pasó que yo era, digamos, el mayor de los que estábamos allí y ya había pasado por el instituto y ya... ves las cosas de otra manera y mi comportamiento fue... era igual...bueno no es que te venga el recuerdo ni nada, pero tú ya eres más... más maduro. ¡Hombre! No te gustaba mucho lo que veías porque era, en cierto modo, régimen militar algo militar, digamos, ¿eh?...y el primer día que llegue a la escuela dije “¡buff! Esto no es para mí”, fijate...y luego tiré treinta años, siempre con esa cosa de que no es para ti porque no. Luego me amoldé, intenté cambiar, bueno acostumbrarme a lo que había, no pero no era...al final me fui, vamos, claro te pasaron treinta años, que se dicen pronto pero, pero bueno esos treinta años apenas estudié nada, no hice nada (Blas, 2017).

Quizás el trabajo sea el mayor robo de tiempo a las clases populares. Así Blas reconoce que no tenía tiempo para ninguna cosa más. Después de quedar marcado por su paso por prisión, se replantea que no quiere seguir con su vida; la monotonía agota la existencia y hace que el tiempo se estaticé; el aburrimiento y la repetición alienan la mente de las personas. Es ante una situación complicada y a partir de contactar con la educación de personas adultas, cuando Blas empieza a reflexionar sobre su trabajo y su vida. El choque contra las estructuras que nos oprimen y nos imponen determinadas vidas puede ser la tecla necesaria para activar una nueva forma de pensamiento y de realización de la vida. Esta sería una situación de agenciamiento en respuesta o como crítica a un sistema que marca y dirige los destinos.

Una de las cosas que a mí, por ejemplo, me hizo marchar de la fábrica fue..., es lo siguiente y es muy fácil, es muy sencillo de explicar. Yo ya estaba en la escuela de adultos con vosotros y yo ya tenía metido...Claro, tú ya tienes una idea del cambio de las cosas, entonces después de muchos años cumplíamos los veinticinco años de la promoción y fui a una cena pues con los ex...con los compañeros que teníamos y entonces los comportamientos,...A mí aquello me dejó un poco marcado, los comportamientos que yo observé en la

gente ya adulta con hijos, con tal, con alguno podía llegar a ser abuelo o lo que sea el comportamiento era el mismo que cuando estábamos en la escuela, eran los mismos chistes, los mismas cosas que era igual, entonces yo me veía en mis compañeros, ¡joder!, una persona con estos años no puede estar hablando siempre de lo mismo, ni puede, tiene que haber algún, algún cambio ahí, entonces claro, es muy fácil criticarlos pero yo estaba también allí, entonces posiblemente yo siguiera o ellos me vieran a mí igual que yo los veía a ellos. Ese fue un hecho que me hizo a mí irme de allí, ¿entiendes? (Blas, 2017).

Ese cambio en la vida proporciona más tiempo, menos dinero y la incertidumbre añadida de estar en situación de desempleo. Según Richard Sennett:

Las especiales características del tiempo en el neocapitalismo han creado un conflicto entre carácter y experiencia, la experiencia de un tiempo desarticulado que amenaza la capacidad de la gente de consolidar su carácter en narraciones duraderas (Sennett, 2000: 30).

Por eso, quizás asirse a un lugar perdurable genere frustraciones dentro del propio lugar, malestar por lo que ocurre en los lugares cargados de monotonía y, por otra parte, esos intentos por que las cosas duren se ven mermados por la velocidad de los cambios en esta época. La paradoja de la falta de tiempo entre las clases populares es singular: si no tengo trabajo, tengo tiempo, pero no tengo acceso al ocio del consumo ni a necesidades básicas; si tengo trabajo, tengo acceso a pequeños consumos, pero no tengo tiempo para formarme. ¿Cómo viven esa paradoja las personas que intentan combinar el trabajo y los estudios?

Me costó trabajo. Tuve que dedicarle tiempo. A mí me cuesta trabajo retener, estudiar mientras te concentras y uno y otro...me llevó tiempo. Es que ibas a clase a las tres de la tarde y acabamos a las ocho y pico de la noche, entonces yo necesito mucho tiempo para estudiar. Yo reconocía que al final ves que no es un nivel tan grande pero era muchísimo temario para poco tiempo y estábamos todas las semanas con exámenes, para ir quitando temario (Sara, 2017).

En este sentido, la mayoría de las personas parece que tenemos la sensación de no disponer de todo el tiempo que quisiéramos y la sensación subjetiva es la de vivir siempre con prisa para llegar a realizar todas las cuestiones que tenemos en mente.

El consenso generalizado entre quienes han investigado el uso del tiempo es que, si en algo ha variado el tiempo libre, ha sido para aumentar. (...) Esta incongruencia entre la cantidad de tiempo libre discrecional del que disponemos y nuestra contemporánea sensación de apremio se ha dado en llamar la *paradoja de la falta de tiempo* (Judy Wajcman, 2017: 19-20).

Esa paradoja es generadora de desorganización del tiempo; la linealidad del tiempo se rompe y la vida se programa de manera cortoplacista. Es cierto que, en esta época, las actividades a las que se destina nuestro tiempo son más amplias que en épocas anteriores, pero para poder concentrar el máximo tiempo posible en un objetivo no queda otra opción que dejar de hacer otras actividades que pueden ser aplazadas.

Si ese año no pude apenas ir a correr y uno y otro porque necesitaba todo el tiempo para estudiar. Fui muy poco, pero bueno lo que pasa es que cuando terminé ya fui, ya seguí ese año muy poco porque no tenía tiempo (Sara, 2017).

Los trabajos condicionan las vidas y el tiempo de manera directa: de trabajos con jornadas continuas y sin turnos que son privilegiados, a trabajos con jornadas partidas y con turnos, el abanico es muy amplio. Sara se acerca a la educación de personas adultas trabajando en hostelería, lo que dificulta bastante incluso la asistencia a clase. Debemos recordar que sólo la asistencia ya sirve como parte preparatoria de cara a la prueba de acceso para personas mayores de veinticinco años; si esa posibilidad no se hace efectiva, es lógico pensar que la dedicación para preparar la prueba va a ser mayor y que se necesitará más tiempo para estudiar.

Trabajos que tienes jornada partida y estás el día entero, ¿sabes? Sales a las ocho de la tarde, con lo cual esto es muy complicado. Sí, y mi hermano trabaja todo el día y está estudiando. Porque no debe de ir apenas a clase, va a tutorías, todo, y luego va a los exámenes y va aprobando. (...) a mí me cuesta mucho trabajo, y uno de los problemas que tengo que me preocupa a la hora de hacerlo es que necesito mucho tiempo (Begoña, 2017).

Ante esta imposibilidad de dedicar tiempo, a las personas adultas les cuesta mucho conciliar la asistencia al aula con sus propios trabajos; en la mayoría de las situaciones se solapan y coinciden. No disponer de ese tiempo se traduce en aplazar el examen un año, en ir a la prueba sin suficiente preparación o en desistir de hacerla debido al cansancio.

El peso de la intención y querencia por estudiar es relevante, ya que es la cuestión que hace que las personas adultas vayan en esa dirección y no en otra. Estas personas tienen un pensamiento siempre presente que es la vuelta a los estudios, aunque, a la vez esa intención está frenada por tres factores fundamentales: el tiempo, como disponibilidad y limitación; la vida, como entorno, actitud, apoyos, necesidades y posibilidad; y la educación, como prueba que superar y como miedo a la dificultad.

El tiempo ejerce una carga futura, es la meta, es un objetivo desde el cual se valoran y plantean las posibilidades de estudio en relación al tiempo disponible para la consecución de un título. Volver a estudiar está al alcance de cualquier persona adulta, pero también puede estar muy lejos, ya que la persona adulta es consciente de que tiene que recorrer una serie de procesos y etapas que necesitan de tiempo. Ese aspecto está constantemente apareciendo en los diálogos, así como el dinero: “es que el ciclo formativo son dos años”, “es que la carrera son cuatro”, “es que de donde saco el dinero”.

Dada su inexperiencia educativa y el haber perdido el contacto con la educación, es en el momento en que vuelven a las aulas y se reencuentran con un espacio educativo, cuando se dan cuenta de las carencias y de la falta de dominio de códigos y lenguaje; esto genera una gran incertidumbre sobre su futuro y sobre qué estudiar.

Aunque algunas de las entrevistadas sean madres y pueden estar viviéndolo en relación a sus hijos e hijas por tener que solicitar becas de estudio, sí es cierto que la diferencia de responsabilidades económicas es abismal entre las necesidades de jóvenes y de personas adultas. Las personas jóvenes saben sobrevivir con becas y menos dinero porque no tienen otro tipo de gastos añadidos, como puede ser el alquiler de una vivienda, vehículo, seguros, cuidado de hijos, hijas o personas dependientes,...; la persona adulta lleva parte de su vida teniendo que trabajar para vivir y haciéndose cargo de numerosas responsabilidades, económicas, laborales y de cuidados.

De lo anteriormente mencionado, podemos extraer entonces que la persona adulta:

- Quiere trabajar y estudiar a la vez.
- Cree que no va a sobrevivir con alguna beca de estudios.
- Antepone su trabajo a los estudios.
- Tiene más gastos que un/a estudiante joven.
- Tiene otras responsabilidades familiares y económicas.
- Tiene más experiencias laborales y de vida.
- Tiene el tiempo más limitado, a corto y largo plazo.

En razón de cómo la persona adulta piensa sobre el tiempo, sus expectativas se agrandan o se reducen; puede pasar de no intentarlo y no arriesgar a pensar en estudiar un grado universitario. Estudiar dos años para obtener un ciclo formativo se presenta

como el camino más asequible, al contrario, estudiar cuatro años hasta obtener un título de grado parece menos realizable en el momento de superar la prueba que da acceso a la universidad. Pablo piensa que “son cuatro años estudiando y además si no tienes un máster no eres nadie, eso me dicen mis amigos y porque hay que pagar la matrícula” (Pablo, 2017).

Como vemos, el tiempo y el dinero son las grandes problemáticas o los grandes retos a los que se tienen que enfrentar las personas adultas que vuelven a estudiar.

Esa limitación de tiempo hace que quien quiera estudiar le ponga empeño, de ahí que la mayoría del alumnado adulto es comprometido y entregado. En ese sentido, la persona adulta es un sujeto que se encuentra de nuevo en una institución en la cual tuvo un pasado y en la cual se está fraguando un nuevo presente. Parece vivir en dos mundos y no olvidar ese miedo a los estudios. Al menos, en su primer contacto adviene la psicología del estigma y del “fracaso educativo”. Se enfrenta, nuevamente, a un medio que le creó desconfianza; se convierte en un sujeto que tiene que estar siempre motivándose, reconociéndose, siendo reconocido y, de alguna manera, reafirmando y rompiendo con el concepto de fracasado. Un sujeto paternalizado que recibe los ánimos y los elogios de los mismos que en su imaginario colectivo piensan que no debiera estar ahí, ya que no es su lugar ni su tiempo. En ese sentido, su vida parece más finita porque tiene menos tiempo y más edad, lo que le confiere un estrés añadido por no fallar, más aún si los estudios se los está pagando con su trabajo o depende de una beca para poder realizarlos. Este estrés social generado por las prisas y el ansia por no equivocarse a cada paso que se da, modifica las relaciones sociales, pasando, en palabras de Byung-Chul Han, de una sociedad disciplinaria -según Foucault-, a una sociedad de rendimiento:

Se ha establecido desde hace tiempo otra completamente diferente, a saber: una sociedad de gimnasios, torres de oficinas, bancos, aviones, grandes centros comerciales y laboratorios genéticos. La sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento. Tampoco sus habitantes se llaman ya “sujetos de obediencia”, sino “sujetos de rendimiento” (Han, 2012: 25).

Esta situación actual genera un sujeto con un total cansancio hacia la sociedad, hacia la propia identidad y hacia nuestro “yo”. Este modelo alarga los procesos de sobrestrés, ya que tanto los errores como los aciertos acaban siendo una decisión personal. Volver a

estudiar significa aumentar aún más el ritmo de vida para robarle tiempo a lo cotidiano, a todo aquello que tenemos que hacer para seguir viviendo.

La capacidad de elegir cómo distribuimos nuestro tiempo forma parte de la esencia de una concepción positiva de la libertad. La ociosidad y la abundancia de tiempo libre fueron antaño signos distintivos de la aristocracia. Hoy, una existencia ajetreada y frenética en la que tanto el trabajo como el ocio están abarrotados de múltiples actividades denota un elevado estatus. Sin embargo, como en el pasado, el control de la gente sobre su propio tiempo depende en gran parte de sus circunstancias personales y de sus recursos financieros (Wajcman, 2017: 95).

Esta es una de las mayores problemáticas a la hora de afrontar cualquier actividad que no sea trabajar: ¿el trabajo es lo primero, o hacemos que sea lo primero? No hay tiempo para ver a los amigos, no hay tiempo para pasear; se va al gimnasio que es un tiempo para correr rápido en una cinta; no hay tiempo para leer, ni para ver una película, por eso las series fragmentan la narrativa y la ofrecen en pequeñas dosis. Queremos hacer más en menos tiempo. La persona adulta, sin embargo, trata de sacar tiempo de donde puede para intentar estudiar. En algunos casos, sí es verdad que se vuelve un imposible. Si lo logran, experimentan la libertad, pero de no lograrlo seguirán reconociéndose como alguien incapaz. De conseguir sacar tiempo para el estudio se darán cuenta de que están inmersos en la mayor de las libertades, que es tener tiempo y adaptar la vida para lo que se quiere hacer y no al revés. La clave está en esa huida que se conceden de la rutina, o evitar, por cortos momentos, el espacio en el que debieran estar. Son cuerpos que cuentan su tiempo para estudiar en dosis muy pequeñas. Ese tiempo extra, que parece un tiempo robado, se convierte en el placer de la escapada, y, aunque estén pendientes mentalmente de otras cuestiones, al final han conseguido dedicarle un tiempo pleno al estudio.

No sólo es importante la cantidad de tiempo disponible sino la calidad de ese tiempo a la hora de estudiar. Blas, cuando accede a la universidad, puede dedicar tiempo a la práctica del teatro. Esos espacios de educación no formal sirven además para reflexionar sobre situaciones cotidianas:

Estuve como tres años por ahí y luego ya me metí un poco más a fondo, un poco más no, demasiado, pero lo dejé, me ponía muy nervioso y ahora tampoco puedo por el horario pero sí que ahí conoces a gente que de alguna manera, también te marca y ves que tus ideas, pues a veces no son las que deberían de ser (Blas, 2017).

La brecha entre el tiempo objetivo y subjetivo necesita analizarse desde una lógica de la calidad. No existe la brecha del tiempo disponible en términos de cantidad nada más sino la posibilidad del uso del tiempo en cuestiones patrocinadas desde lo que uno quiere. Como dice Wajcman:

La pobreza de tiempo no puede entenderse simplemente en términos de la cantidad de tiempo (de reloj) disponible. El modo en que la gente experimenta y ejerce el tiempo es el resultado de los significados y valores que atribuye a diversos tipos de actividades. La demanda de *tiempo de calidad* con los propios hijos es una expresión popular de este hecho. No todas las actividades se realizan al mismo ritmo, ni tampoco querríamos que fuera así. El resultado de ello son regímenes temporales contrapuestos que requieren coordinación, lo cual, a su vez, conduce a la falta de tiempo. El propio tiempo libre puede ser objeto de intensificación debido al creciente hábito de realizar multitareas con dispositivos digitales (2017: 20-21).

Las amistades son difíciles de mantener por esa pérdida de tiempo. En cambio, la crisis económica tan negativa llevó a muchas personas a decidir, por primera vez y de manera soberana, a qué y quién querían destinar su tiempo. Beatriz habita esa dualidad:

No soy una persona que mantenga las amistades a lo largo del tiempo, porque igual que en el trabajo, yo mientras estoy en el sitio yo me llevo muy bien con todo el mundo, no suelo tener problemas con nadie, pero yo una vez que dejo ese trabajo, dejo ese estudio, yo no mantengo, no por qué, no sé, a lo mejor somos una familia tal; a veces yo me lo planteo, somos una familia tan grande que te quita tanto tiempo y luego somos como, siempre están en casa, siempre estamos así bastante unidos (Beatriz, 2017).

Según los estudios sobre la pobreza del tiempo, ésta es más frecuente en los hogares monomarentales y monoparentales; también, las mujeres suelen tener menos autonomía temporal que los hombres. Esto está condicionado por,

Los cambios en las pautas laborales, las configuraciones domésticas y el cuidado de los hijos influyen en el estrés ligado al tiempo. Un importante factor que surge aquí es la dificultad de organizar el tiempo compartido con la familia y los amigos en una sociedad desincronizada (Wajcman, 2017: 23).

Con la crisis económica y social del 2008, a Beatriz le disminuyen la jornada laboral. Ese tiempo de más lo aprovecha para poder acercarse a estudiar al centro de personas adultas: “Hombre, para mí bien, porque tienes más tiempo para ti, pero luego en cuanto a trabajo, no sé lo que es durar trabajando, la verdad está la cosa chungu” (Beatriz, 2017). Como vimos anteriormente, tener jornadas largas de trabajo e intentar obtener algún título no es una tarea fácil, en ese sentido, los caminos de cada persona pueden estar condicionados por un acompañamiento más o menos estable en cuanto al entorno

humano que le rodea o, por el contrario, puede ser una lucha constante con uno mismo por conseguir estudiar pero con un entorno nada favorecedor o imposibilitador. Juan cuenta situaciones existentes a las que nadie debería enfrentarse en la vida:

Me volvía como loco el estrés, de hecho me trastorné un poco. No aguantaba más ni física ni mentalmente, primero físicamente no podía con los cojones y ya cuando no puedes con los cojones y estás muchos días sin poder con los cojones, la fuerza mental me la paso yo por el forro de los cojones. No la cabeza es todo, sí, la cabeza es mucho pero llega un punto que si te dan con un látigo y dale y dale...No sé, yo ya me derrumbé, no podía más. Y encima pues eso, las condiciones eran penosas y estudiar a la vez, y llegaba a clase y cachondeo y dices “¡joder!, encima que madrugo, que me ha costado madrugar, que vengo!, es que madrugar cuesta siempre pero es que yo me notaba en clase que no podía con los cojones que y no tal, y luego teníamos que hacer un cuadro y quería y quería y es que no me sale y me estoy liando y es que estaba cansadísimo, estaba tan cansado que ya no podía más y eso es lo que me llevó a un punto que ya no podía más, las condiciones del trabajo, el estudio y tal que salía todos los días a las diez de la noche de trabajar y llegaba a casa a las once sin ganas de cenar y llegas vomitando y llegas una máquina, pin, pin, ocho horas así, ocho horas aunque te diga la ETT, “decirles que os cambien cada cuatro horas, que es malo estar siempre en el mismo movimiento”, y nada, lo dices pero nada, es que ahora no puedes cambiar. Y al final pues eso, te acuestas a la una, y es que era imposible cenar y echarte porque tenías el corazón todavía con tanta actividad y dices las dos y ahora levántate y madruga y llegas a clase y ves que el profesor ese día está cansado y prefiere charlar en vez de dar clase y claro. Sabemos que cuando alguien que va a estudiar y está trabajando pues no va por gusto, como algunos que están en casa y no les aguantan en casa, pues vete a hacer esto mientras tanto, entonces ver eso me frustraba la de dios. Claro que igual le da igual pues bueno mira pasamos el día, pero es que a mí me reventaba. Estás tan cansado y has hecho el esfuerzo y ves que no da materia y no avanzamos o íbamos para atrás y dices, “¿¡pero esto que!?””, y encima trabajar y lo tuve que sacar en tres años porque a la una me tenía que escapar para estar a las dos ya en la máquina y claro no me dio tiempo. Hacíamos piezas en torno y tal y el trabajo como no me diera tiempo a llegar ahí es que imposible, por muy bueno que seas no te da tiempo por horas y al final tuve que sacarlo en otro año más (Juan, 2017).

Estas situaciones existen y nadie las denuncia; el tiempo ya no es sólo una situación subjetiva y personal, sino que en el tiempo propio de cada uno de nosotros y nosotras están interviniendo otros, ya sea, facilitando los procesos o dificultándolos. La dependencia de “otros” en el uso personal del tiempo es un continuo social determinado por la condición humana de la necesidad de “otros” para poder vivir.

El caso de Manuel tiene que ver con la promoción dentro de una empresa, en la cual va ascendiendo a puestos cada vez de mayor responsabilidad y por eso no dispone del tiempo que quisiera; después de problemas derivados de la crisis económica del año

2008, la presión y el estrés del mal momento de la empresa a nivel económico, la dueña y el dueño le permiten formarse, reduciendo su jornada laboral.

Claro, entonces tampoco es que tenga mucho tiempo para decir...y a parte, voy a ponerme a estudiar. No puedo, o sea, no llevo....todavía llevo los locales de las otras dos empresas en Parque Astur. Entonces el tiempo ya....Que, cuando tenga viabilidad, cuando...bueno, pues me pondré a hacerlo. Siempre he encontrado tiempo, aunque sea hasta las diez de la noche, siempre, siempre... Y conlleva un esfuerzo lógicamente. Cuando hice administración y finanzas, pues imagínate...estaba trabajando aquí, con todos los problemas, con los viajes que tenía a Madrid...pero bueno, teniendo ganas...lo importante son las ganas. Si tienes ganas, el tiempo se encuentra. Para estudiar mi tiempo es limitado. La verdad siempre lo ha sido, cuando he tenido tiempo, que estábamos, por ejemplo, cuidando el hotel, que nos despiden a todos de la empresa y tal, que estábamos cuidando el hotel un año, es cuando cojo y me pongo a hacer el ciclo, digo, “jolín, ahora que tengo tiempo, me pongo a hacer el ciclo formativo y a ver si saco algo”, ¿sabes? No iba a empezar administración y dirección de empresas porque tenía todo el rollo, pero bueno, para hacer el ciclo y tal, por las tardes y tal, que es una cosa que tampoco te lleva mucho tiempo digo, pues lo hago. Y por eso lo hice. Por eso lo hice (Manuel, 2017).

Cuando se combinan varias actividades a lo largo de un día y de manera continuada, la posibilidad de quedarte sin tiempo aparece, puedes abandonar una de ellas o resistir. El problema está cuando una de ellas puede que te libere de otra. Tenemos la idea presente de que el estudio nos puede otorgar una mejor vida; por una parte, la persona puede querer seguir formándose, pero también debe mantener su trabajo si quiere tener ingresos para vivir. El estudio puede ayudar a promocionar, pero dejar el trabajo puede sumir a la persona, y su familia, en una situación de gran vulnerabilidad social.

El deseo de ralentizar el ritmo de vida aparece cada vez más en los estudios sobre felicidad y bienestar. La falta de control sobre el propio tiempo y el acceso desigual al ocio se identifican como importantes dimensiones de injusticia social. Como resumía la destacada socióloga europea Helga Nowotny en su obra clásica *Time*, el reto para los ciudadanos modernos, propensos a sentirse cada vez más apremiados, es «encontrar tiempo para sí mismos» (Wajcman, 2017: 15).

El tiempo también sabe de género, por lo que la dificultad de conciliar determinadas situaciones se acrecienta en las mujeres. Alicia tuvo que asistir a la universidad habiendo sido madre:

Sí, había sido madre, cuando empecé en la universidad justo, justo después de haber sido madre por primera vez cuando empecé con diecinueve años, yo me casé con diecisiete, con diecinueve tuve a mi primera hija y ella nació en

julio y yo empecé en la universidad en septiembre. Tenía una bebé pequeñita. No, cada dos años cambiábamos de trabajo, pero no tenía problemas, yo tenía que hacer un examen y me desplazaba e iba hacer el examen y volvía, tampoco tenía ningún problema (Alicia, 2017).

Después de ese periodo en la universidad que concilia con la crianza y el trabajo doméstico, empieza a trabajar en la empresa de su marido sin dejar de realizar las labores domésticas:

No, no creas, porque yo más o menos estoy igual, o sea, cuando estaba atendiendo la casa, era un trabajo y luego tenías que ir a clase, o sea, es lo mismo, con lo cual ya estaba acostumbrada, no me suponía, estaba trabajando fuera sí, pero tampoco me suponía (Alicia, 2017).

Sin embargo, en palabras suyas, tuvo la oportunidad de estudiar porque con los ingresos de su marido era suficiente para mantener la economía doméstica y, por eso, resalta la importancia de poder formarse sin la presión de no tener que trabajar, aunque el trabajo doméstico signifique trabajar sin recibir dinero a cambio y sea necesario para que la rueda del capitalismo siga funcionando a coste cero.

A mí, particularmente, yo creo que tiene más peso la educación que el trabajo en sí, pero bueno yo lo veo desde mi punto de vista, porque yo al estar casada tenía un marido que trabajaba, eso me dejaba a mí tiempo para yo formarme, para cuidar a la familia, que eso es un tema que me parece mucho más importante, a ver podido dedicar tiempo a mis hijas y haberlas ayudado. Te estoy hablando de una cosa personal. Puede ser que si me hubiese quedado sola con una familia, que por el motivo que fuera no hubiese podido estar ahora con mi marido, pues sí le das más importancia al trabajo porque tal, pero desde este punto de vista que te estoy diciendo no (Alicia, 2017).

Silvia, sin embargo, siendo “ama de casa”. Ha tenido que dedicarse por completo a su hijo e hija y a su marido, derivado de un acuerdo entre ambos: su marido sale a trabajar en la minería y, como el dinero es suficiente para constituir una familia, ella se hace madre y “ama de casa”, se encarga del cuidado de la familia y de mantener la homeostasis doméstica con su trabajo; y, aunque en la actualidad no piense en intentar estudiar, sí reconoce que ser “ama de casa” no es un camino de rosas. Ahora que su hijo y su hija ya son universitarios y no necesitan tantos cuidados, la demanda viene desde la vejez, y hay que cuidar a las personas mayores; además, las miradas dentro de la familia no son de reconocimiento de su labor, sino al contrario. La persona que no tiene un sueldo para llevar a casa siempre se ve como alguien vaga que vive de otras y que, por tanto, es inferior. La obtención del dinero marca una línea entre el trabajo y el no trabajo e históricamente coloca al patriarcado y a los hombres como proveedores de recursos

económicos y, por ello, con poder sobre las mujeres sólo por el hecho de llevar dinero a casa.

El papel de las mujeres como gestoras del hogar también incrementa su percepción de sentirse siempre apresuradas. Ser responsables de gestionar algo tan complejo como las vidas de los hijos y un hogar, incluso mientras se está fuera de casa, «también puede explicar la importante discrepancia de género en las percepciones de los padres y las madres en cuanto a necesitar disponer de más tiempo para sí mismos, sentirse apurados y tener la sensación de hacer varias cosas a la vez». La mayor sensación subjetiva de falta de tiempo de las madres puede derivarse del hecho de que son ellas las que siguen orquestando la vida familiar; una realidad difícil de captar en los datos lineales de los diarios de tiempo (Wajcman, 2017: 107).

Sobre los estudios del uso del tiempo en relación con el género, se ve un sesgo tanto de clase como de raza ya que las personas entrevistadas, o bien no tienen familia ni pareja, como es el caso de Sara, Carmen y Fátima. Por otro lado, lo que para Wajcman parece cosa del pasado cuando afirma “la desaparición histórica del modelo del varón como sostén de la familia.”, se da en el caso de Silvia y Alicia que trabajan de manera no remunerada en el ámbito doméstico como “amas de casa”; por otra parte, está Beatriz que ha tenido que conciliar el trabajo con una crianza determinada por el abandono de su pareja antes de dar a luz. Los estudios profundizan tan sólo en parejas heteronormativas, descuidando claramente otro tipo de familias existentes hoy en día.

La maternidad sigue ocupando gran espacio y tiempo en la vida de muchas madres como es el caso de Alicia y Silvia, que, después de haber criado a sus hijos e hijas, han tenido algo de tiempo libre para dedicarse a ellas mismas y volver a estudiar.

Tanto entre las madres de clase trabajadora como de clase media, la buena maternidad se define como la capacidad de dedicar un tiempo y unos recursos ilimitados a los hijos. En la medida en que el tamaño de la familia se reduce, los hijos pasan a adquirir una posición central, y en ese sentido se considera que una buena paternidad requiere una dedicación extraordinaria. La denominada *maternidad intensiva* es un ideal cultural ante el que se espera que las mujeres sacrifiquen sus carreras profesionales, su tiempo libre y todo lo que sea necesario para asegurarse de que sus hijos salen adelante (Wajcman, 2017: 106).

Por eso, se debe reivindicar un tiempo fértil y sin estrés para las mujeres derivado de esa desigualdad en el ámbito doméstico. Esa responsabilidad artificial y creada que se sigue exigiendo a las mujeres debe mutar en dos sentidos: por un lado, por parte de quienes habitan en lo doméstico, que sí tienen responsabilidad compartida, repartición

de la economía y del pensamiento, ya que las mujeres no pueden estar pensando siempre en cuál es la siguiente necesidad en la casa; y por otro, desde los gobiernos en la dificultad de conciliar la crianza con el resto de la vida, que hace que no puedan disfrutar casi nunca plenamente de ninguna actividad fuera del trabajo y el hogar.

Nancy Fraser ha afirmado que hay que reconceptualizar la igualdad de género como una «noción compleja que abarca una pluralidad de principios normativos distintos». Uno de los siete principios que ella propone como esenciales para la igualdad de género tiene que ver con la distribución del tiempo libre. Esta cuestión es más compleja de que lo que aparenta a primera vista. Tener en cuenta la densidad temporal lleva a una reformulación de la brecha de género en el tiempo de ocio. La cuestión fundamental aquí no es solo que las mujeres pueden tener menos tiempo libre, sino que el tiempo libre de las mujeres puede ser cualitativamente menos «relajado» que el de los hombres (Wajcman, 2017: 120).

Para concluir, decir que el tiempo objetivo, como cualquier otro tipo de falsa objetividad, es de interés primordial para el capitalismo, ya que parece que todos y todas disponemos de veinticuatro horas para distribuir las soberanamente como deseemos. Así, el estrés y el “mal uso del tiempo” cae otra vez del lado del “yo” culpable; de nuevo el sistema se exime de la culpa. La aceleración de la vida, los ritmos hiperproductivos, la tecnología impuesta como modelo productivo y el hiperconsumo de todo tipo de cuestiones y productos, son directamente generadores de esta nueva forma de entender el tiempo. Por eso, nunca es igualitario. Disponer de cantidad y calidad de tiempo libre son indicadores de calidad de vida, al igual que la libertad y la autonomía del tiempo para dedicarlo a lo que cada cual desea. Tampoco debemos caer en vidas llenas de acción en las que la única forma de alcanzar la felicidad sea la excitación constante, la ocupación continua producida por una inercia social sin freno y la sensación de tener que ser siempre productiva para evitar caer en el estigma de la ociosidad; ociosidad sin consumo que tanto se critica desde el modelo neoliberal, como parte activa de las crisis económicas, determinado por la dependencia de estas personas de las ayudas gubernamentales. Dado que el tiempo es un constructo histórico social, siempre se puede reformular y proponer otras vidas no tan enajenadas y veloces, que mejoren las relaciones humanas y permitan disfrutar de la existencia desde la simple sensación de ser consciente de que se está viviendo.

4.5 Promoción social, posibilidades y realidad: movilidad social, credencialismo y meritocracia.

Sabemos que eso es lo que define a la visión atontadora del mundo: creer en la realidad de la desigualdad, imaginarse que los superiores en la sociedad son efectivamente superiores, y creer que la sociedad estaría en peligro si se extendiese la idea, sobre todo en las clases bajas, de que esta superioridad es exclusivamente una ficción acordada. De hecho, sólo un emancipado puede oír sin turbación que el orden social es pura convención y obedecer escrupulosamente a superiores de los que sabe que son iguales que él. Él sabe lo que puede esperar del orden social y no provocará grandes trastornos. Los atontados no tienen nada que temer, pero ellos no lo sabrán nunca (Jacques Rancière, en “El Maestro Ignorante” 2002: 60).

Los estudios y la formación sirven como un capital simbólico pues son útiles dentro de un modelo de meritocracia, al ser requisito innegable para el ascenso en la pirámide social de privilegios. La conciencia de la persona adulta que vuelve a estudiar, auspiciada por el propio imaginario social, no es otra que buscar la promoción social por medio de la obtención de algún título superior. En ese sentido, hay que destacar que personas como Silvia y Carmen acuden al centro de personas adultas tan sólo para aprender historia o inglés; o Blas, que acudió al centro después de despertar en él el interés por el conocimiento y que estudió desde un plano personal para una mejora propia, no tanto marcado por esa búsqueda de un después para alcanzar algún título que como pasaporte laboral le permitiera continuar el viaje de la promoción en el trabajo.

Anteriormente al modelo meritocrático en Europa, era la herencia lo que prevalecía. Se heredaban los cargos en la iglesia y en el ejército como se heredaban las tierras; no eran otra cosa que posesiones personales que se podían entregar a quién se quisiera y, aunque el poseedor del cargo no fuera competente en sus funciones, no podía ser relegado del mismo. En los gremios ocurría lo mismo: sólo se podía ascender si moría o se retiraba alguien que estuviera por encima. Es Cellini (1500-1571) quien, consumido por su ambición personal y esquivando el orden tradicional, acusando la corrupción gremial e institucional, pone por primera vez en la mesa la cuestión del talento equiparado a la valía personal:

La habilidad implica un tipo de prestigio moral. Se trata de una nota al mismo tiempo social y personal. La artesanía encaja perfectamente en el marco del gremio medieval, pues allí tanto el aprendiz como el maestro podían tratar de hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo bien. En la nueva situación, el talento medía una nueva clase de desigualdad social: ser creativo o

inteligente significaba ser superior a los demás, un tipo más valioso de persona. En esto reside el paso de la artesanía a la meritocracia (Sennett, 2007: 95-96).

La meritocracia empezó a tomar forma y fraguarse a raíz de la instauración del modelo de diferentes talentos y habilidades recompensando a la persona por la calidad de su trabajo y por su valía. A finales del siglo XVII son las academias militares los lugares en los que las carreras estaban abiertas al talento, modelo que posteriormente se instauró en las empresas. Lo más singular de este modelo, no es tan solo su interés por el talento sino que, por medio de la implementación de test o pruebas que miden las habilidades, no solo se sabe quién es el mejor sino que también se sabe quiénes son los peores.

Por tanto, las instituciones militares no sólo descubrían el talento, sino que también objetivaban el fracaso; los estúpidos eran eliminados sin atender en absoluto a su origen familiar. Este rechazo era en cierto sentido más importante que la aceptación. Un procedimiento burocrático - medía algo en la profundidad de un individuo y castigaba a éste (primero al varón y luego a la mujer) por falta de capacidad. Las medidas absolutas de incompetencia fortalecían el «mérito» de quienes tenían éxito; un juicio impersonal determinaba el valor personal (Sennett, 2007: 97).

No debemos obviar esa condición, ya que cuando hablamos de merecimiento también estamos hablando de desmerecimiento. Aunque el cambio no fue tan drástico y espontáneo, la clase social y el dinero siguieron siendo significativos hasta comienzos del siglo XIX. Huelga decir que a día de hoy, aún existen la endogamia, el nepotismo y el capital social (“amiguismo”) en la sociedad, y que son situaciones que favorecen a unos en detrimento de “otros” relegados a no ocupar nunca cargos por determinados motivos insalvables, pues no dependen de sus conocimientos, capacidades o saberes sino de otros factores estructurales. Este motivo afecta de manera muy directa a la hora de conseguir un determinado puesto de trabajo. Sobre esa supuesta meritocracia, tanto en educación como en la búsqueda de empleo, aún siguen influyendo otras categorías como la raza, la clase social o el género. La sociedad sigue discriminando a los grupos o culturas subordinadas históricamente y, a la par, nos hace creer que posee los instrumentos necesarios para determinar desde una objetividad absoluta quién posee tal capacidad en su condición de individuo.

Para entender esta maquinaria hemos de tener siempre presentes dos cosas: una parece un hecho evidente; la otra es una sutileza. La primera es que los juicios de capacidad tienen dos caras: señalan la habilidad y al mismo tiempo eliminan la incompetencia o la falta de habilidad. Sin embargo, esta evidencia

parece un poco más problemática si recurrimos al capitalismo social tal como Bismarck lo concibió por primera vez. Sus instituciones promovían en función del mérito, pero también en función de la antigüedad. La maquinaria tendía a incluir las masas, fueran o no competentes, en la medida en que comprometieran su tiempo y sirvieran a la institución (Sennett, 2007: 99-100).

El mérito necesita una burocratización y una prueba de las capacidades. Como vimos anteriormente, en el modelo hereditario no se necesitaba nada más que haber nacido en determinado lugar. Con el modelo meritocrático aparecen dos nuevas cuestiones: la primera de ellas es el examen, donde hay que cribar entre el mejor alumnado y el peor en una continua evaluación; y la segunda son los comprobantes de capacidades que antaño administraba la experiencia y la veteranía y que, en la actualidad, serían los títulos y las competencias. La diferencia entre ambas es notoria: la primera podía no estar registrada sino demostrada por medio de la acción, la segunda sin embargo, siempre está registrada. Los títulos o los requisitos son solicitados por un aparato burocrático que hace de cortapisa y de controlador de la ciudadanía, y condiciona la promoción social, ya que sólo tiene validez un tipo de formación: la auspiciada por los estados o las empresas privadas:

Precisamente esos tests, juicios e hitos que premian a los mejores, son el fundamento para dejar a los demás por debajo de este nivel de élite. La búsqueda bifronte de talentos es claramente visible cuando las empresas se fusionan o cuando una empresa decide reducir la plantilla. Muchas veces las burocracias tratan de legitimar el despido de niveles o categorías enteras de personas con el argumento de que sólo permanecen los valiosos. No hay duda de que esto puede no ser otra cosa que una ficción interesada, pero dichas instituciones se ven impulsadas a justificar los cambios impersonales, apresurados o arbitrarios como liberación de personal inútil o con otros juicios enormemente personalizados sobre quiénes deben permanecer (Sennett, 2007: 100).

Parafraseando a Enrique Martín Criado, y según una visión weberiana, los títulos constituyen una forma de cierre social, es decir, una estrategia de determinados colectivos para monopolizar el disfrute de las oportunidades económicas ligadas a determinadas posiciones, restringiendo el número de candidaturas a las mismas y vedando el acceso a quienes no presentan una serie de características reguladas de manera más o menos explícita (Criado, 2010: 233).

A ese nivel de demanda, determinadas carreras que exigen una nota de corte para poder cursarlas y que confieren cierto estatus social, ya anticipan qué tipo de alumnado quieren en ellas. Estas carreras, además de aprobar una prueba de acceso, exigen un

recorrido “brillante” previa a la consecución de notas medias inverosímiles. La medicina como ejemplo de esto, se cierra de esta forma y, a la vez, también se garantiza ser más valorada dada su escasez o dificultad: no todo el alumnado puede estudiar medicina dado la exigencia de sus notas para poder matricularse; sin embargo, la sociedad lo abraza como una lógica de que tan sólo llegan quienes son más brillantes, cuando en realidad quien lo hace son quienes tienen las mejores notas. La medicina es demasiado compleja como para reducir el acceso a ella únicamente a las personas que mejor estudian o a quienes más les favorecen en las evaluaciones y resultados. Estos monopolios profesionales en torno a la posesión de una titulación imposible de alcanzar por la mayoría, permite que la entrada o el acceso a esas titulaciones ya sea suficiente prueba como para justificar la selección de los mejores, sin tener en cuenta la evaluación continua de las capacidades técnicas de los titulados. En ese sentido, debemos recordar que las personas adultas que acceden a la universidad tan solo disponen en cada titulación universitaria de plazas en una proporción aproximada de 1/30, lo que supone otro cierre añadido de acceso a la libertad de elección formativa:

La mayor ventaja del cierre social basado en las titulaciones consiste en que a todos aquellos que están en posesión de una calificación determinada se les juzga competentes y capaces de aportar las habilidades y conocimientos apropiados para el resto de sus vidas profesionales. No se considera la posibilidad de examinar esas habilidades en una etapa posterior de su carrera profesional. La cuidadosa insistencia de los cuerpos profesionales en afirmar la falta de competencia del público lego para juzgar las cuestiones relativas a la profesión, no hace más que confirmar que un diploma final constituye un vale de comida para toda la vida. (...) El sistema de títulos surge como un doble dispositivo para proteger a las profesiones aprendidas de los riesgos propios del mercado. No sólo sirve al interés de organizar y restringir la oferta de trabajo, sino que además, y entre otras cosas, oculta las variaciones extremas de la capacidad de los miembros de la profesión librando a los menos competentes del castigo económico de la ruina (Parkin, 1984, en Criado 2010: 233).

Así, la educación se vuelve un campo en el que competir; la vida es una competición constante, ya que los recursos que dan acceso a una “buena vida” son escasos:

Thurow (1983) defiende una perspectiva parecida, “la educación es un arma en la competencia por puestos”. Por eso, “los aumentos de escolarización no generan mayor igualdad social, sino un incremento de los requisitos escolares para acceder a cada ocupación” (en Criado, 2010: 233).

Por otro lado, al haber mayor número de personas tituladas que compiten por un determinado trabajo se pueden rebajar los sueldos, ya que la precarización siempre se presenta como una mejor opción que el desempleo.

La racionalidad total de la vida y su control se gesta, entre otras, con la burocratización de todos los pasos que una persona puede dar en un estado moderno, consiguiendo de esta manera tanto el control de la población registrada en todas sus actividades y contextos, como la vigilancia perenne sobre la movilidad y cambios de los cuerpos de manera geopolítica. Tanto es así que es muy difícil en la sociedad burocrática conseguir algún logro sin superar las trabas administrativas que la burocracia obliga. Una burocracia es:

Una organización a gran escala compuesta por una jerarquía de oficinas. En estas oficinas, la gente tiene ciertas responsabilidades y debe actuar según leyes, regulaciones escritas, y medios de coacción llevados a la práctica por aquellos que ocupan puestos superiores. La burocracia es en gran medida la creación del mundo occidental moderno. En última instancia, la burocracia difiere de los métodos anteriores de organización del trabajo por su estructura formal, que, entre otras cosas, permite mayor eficiencia. Regulaciones y reglas institucionalizadas guían, incluso fuerzan, a los que forman parte de la burocracia a elegir los mejores medios para alcanzar sus objetivos. Dentro de cada oficina titular de cada uno de los cargos debe manejar la parte que le corresponde, generalmente siguiendo leyes preestablecidas y regulaciones, a menudo en una secuencia predeterminada. Cuando cada uno de los titulares se encarga, en orden, de la parte requerida, la tarea se completa. Organizando el trabajo de esta manera, la burocracia aplica los medios, que la experiencia acumulada ha demostrado óptimos, para alcanzar los fines deseados (George Ritzer, 2008: 52).

Hay una imposibilidad de deshacerse del propio pasado. En la edad adulta, obtener el título exigible para realizar un determinado trabajo no significa la entrada al mercado laboral. Ésta está determinada por otras cuestiones ajenas al propio título como son entrar la competencia con personas más jóvenes o por no tener una mayor experiencia en el sector; es decir, el éxito en relación a los estudios está condicionado por muchas cuestiones más, que se pueden integrar dentro de una matriz de dificultades que obstaculiza algunos recorridos personales, en los que la edad puede ser una categoría importante. Las personas adultas están supeditadas a una situación social que infiere determinado privilegio por la edad, dado que el mundo laboral está más orientado a la juventud, primeros trabajos, prácticas o planes de empleo hasta los treinta o treinta y cinco años. Además, están “obligadas” a producir en un sistema que no les premia. Esto ejerce gran presión por optar rápidamente por trabajos no cualificados o de menor cualificación.

El pensamiento general de las personas adultas que vuelven a estudiar está muy conectado al conocimiento como teleología, como salvación de lo anterior, como

procurador de una mejor vida. Desde la complejidad del mundo que está presente en sus vidas, ven, como al menos, tener un título puede abrir las puertas a otros trabajos y optar a una posibilidad más de empleo. “Pues porque...porque cada vez es todo más difícil y cuanto más sepas pues mejor. Más oportunidades vas a tener. Yo siempre voy a mis casos cercanos” (Fátima, 2017).

Aunque hay razones sólidas para creer que los y las trabajadores tituladas tienen mayores ingresos también es cierto que muchas personas tituladas no consiguen emplearse, y muchos de los empleos que se ofertan no requieren de cualificación universitaria. Para Pablo, la formación tiene un claro objetivo: “estabilidad laboral, no volver a trabajar tirando de cajas, mejora laboral y de calidad de vida, aspirar a algo mejor. A ver, en resumen quiero vivir bien, ganar bien y no pasar apuros económicos (Pablo, 2017).

El exceso de cualificaciones es un signo propio del siglo XXI en occidente que se extendió a todos los países como una lógica de calidad de vida, descuidando el tejido productivo y no entendiendo que la extrapolación de una realidad ajena a la propia seguramente fracasará. Este es el caso de los modelos tecnocráticos que se implementan en países con otros sistemas productivos o con otros tipos de trabajo menos tecnologizado.

Para Fátima, la formación tiene un carácter emancipador y además vuelca sus intenciones en el acto altruista de acompañar en la emancipación de otros:

Y aparte, para entender mejor el mundo también. Porque yo pienso que también la mayoría de conflictos que hay es porque no nos entendemos unos a los otros. Y muchas veces en la educación, como dije yo, en historia del mundo contemporáneo, te dije, pues aprendes a comprender movimientos ideológicos, sabes por qué esta persona piensa así, sabes que hay detrás de como se mueve esa persona, entonces es bueno en todos los sentidos. (...) lo que a mí me gustaría sería, pues eso, haberme ya formado como educadora infantil. Quizás pues estar trabajando y tener los proyectos que yo tengo; sería, por ejemplo, crear una asociación, una organización o algo que, que ayudara a las personas. Además a todas las personas. Yo no sé, no me cierro tampoco en un...a ver, es un poco fantástico pero bueno (...) Y me gustaría trabajar en, pero bueno claro, ya no, eso ya no es según lo que yo estudie, sino cosas más personales. Me gustaría estar así, pues trabajando con todas las personas que lo necesiten (Fátima, 2017).

Las titulaciones calan tan profundo en la sociedad que incluso confundimos quienes somos con que hemos estudiado o con nuestro propio trabajo. La titulación la hemos

hecho obligatoria, el aprendizaje externo al académico lo ponemos en tela de juicio y siempre sentimos más confianza ante una persona titulada que ante una persona sin título, aunque esta última tenga más experiencia y saberes derivados de ella. Seguimos valorando el tiempo de memorización para aprobar un examen, pero no el tiempo práctico de quien se emplea desde muy joven. Esa condición está incluso estigmatizada y los títulos están cargados de estatus. La única forma de comprobar que el estatus del título es algo artificial y mistificado es acceder a la universidad después de haber salido de la educación institucionalizada y darse cuenta de que la universidad es otra institución con todas sus carencias y virtudes, a la que el peso de su historia le sigue influyendo:

Lo que fue en el pasado la prueba del linaje como base de paridad y de legitimidad y, allí donde la nobleza ha seguido siendo poderosa, como base inclusive de la capacidad de ocupar un cargo oficial, lo es en la actualidad el diploma o título acreditativo: la creación de diplomas concedidos por las universidades y los institutos técnicos y comerciales, el clamor por la creación de títulos en todos los sectores en general se hallan al servicio de la formación de una capa privilegiada en los negociados oficiales y en los despachos particulares. Su posesión apoya el derecho [...] ante todo, al monopolio de los puestos social y económicamente ventajosos por parte de los aspirantes al diploma. Si en todas esferas advertimos la exigencia de una introducción de pruebas especializadas, ello no es debido naturalmente, a un súbito <<deseo de cultura>>, sino a una aspiración a la limitación de las ofertas de puestos y a su monopolio a favor del poseedor de diplomas acreditativos. Y el <<examen>> es, en la actualidad, el medio universal de llegar a este monopolio; de ahí su propagación irresistible (Weber, 1964, en Criado, 2010: 232).

En el origen del problema está la búsqueda de “ser alguien” en este sistema mundo. La cultura occidental acrecienta esta competición social con dos mantras que por sí solos darían para realizar otras tesis paralelas: en primer lugar, la orientación de la vida de las personas jóvenes hacia los saberes académicos, hace que el monopolio del desarrollo del talento sea cosa de la universidad. Y en segundo lugar, la idea de “vocación” extendida socialmente como la creencia y existencia de un destino genético. Curiosamente, la vocación tiene género y raza por lo que podemos pensar que sea una construcción histórica interesada. Supuestamente poseemos una esencia de la que no podemos huir, por eso, las mujeres deben ser buenas madres y las personas racializadas deben trabajar el doble para llegar al mismo lugar que una persona blanca. También en los estudios estas diferencias se ven claras cuando la vocación de la mayoría de las mujeres está en las carreras del ámbito social, y la de los hombres en el ámbito de las ingenierías y la tecnología -trabajos mejor remunerados-. La palabra “vocación” es la

inclinación que una persona siente para dedicarse a un modo de vida; puede estar relacionada tanto con lo profesional (trabajo, carrera), como con lo espiritual. La palabra, como tal, proviene del latín “vocatío, vocatiōnis”, que significa “acción de llamar”. Para inclinarse hacia un lugar o hacia una actividad, se debe tener en cuenta las situaciones de vida de cada persona: para el proletariado, su vocación sería la fábrica; para la gente adinerada, las vidas de abundancia y la posesión de bienes; y para la aristocracia y monarquía, el poder y gobierno. Cuanto más analizamos la vocación, más parece que estemos hablando del destino, un destino no marcado por deidades sino por las dificultades en la vida de cada persona determinadas por su raza, clase, género, formación, procedencia o capacidades que juntas operan para facilitar o dificultar las posibilidades u oportunidades en la vida. Traducido a una nueva realidad más emocional,

En el curso del tiempo, la sociedad ha refinado la tecnología de búsqueda de talento extraordinario. Explorando la potencialidad para crecer y no los logros del pasado, la búsqueda de talento se adapta muy bien a las peculiares condiciones de las organizaciones flexibles. Estas organizaciones emplean los mismos instrumentos con un propósito más amplio: a la vez la eliminación y la promoción de individuos. Las comparaciones odiosas entre ellos adoptan un carácter profundamente personal. En esta selección de talentos, a quienes se considera privados de recursos internos se los deja en el limbo. Ya no se los podrá considerar útiles ni valiosos, sean cuales fueren los logros que hubiesen cosechado en el pasado (Sennet, 2007: 113).

Juan, determinado por sus experiencias de vida, conoce muy bien lo que significa el origen de cada persona respecto a la promoción social y alcanzar el “éxito”:

Sí, yo creo que es un esfuerzo doble, yo veo, yo creo que en todos los lados los hay, más o menos, sobre todo por ejemplo en la universidad, y aunque sea pública, yo también veo gente o sectores o élites, llámalo como quieras, que esos tienen el camino más trillado o como más lleno que los demás. No me parece justo pero bueno, eso te anima un poco también, dices, “bueno yo tengo que esforzarme pero lo voy a sacar” y te sientes más, me voy a sentir más orgulloso que esta gente que lo tiene más fácil. Por ser parte de bienes y eso es la historia naces así y así es como, no es el siglo XVIII, naciste tal y tal y no vas a llegar nunca a ser monarca, ni vas a ser nunca, marqués ni conde. Aquí te quedas y es así y yo veo a la gente que aprueba porque va a particulares pagando y se plantea, el primer día de clases, no estudias nada y va esto no hay quien lo entienda, pero ¿o miras en casa? Si no lo miras en casa, si eres un vago y luego, va, habrá que ir a clases particulares pero a clases particulares de un grado superior que lo están regalando que a poco que, yo porque estudio y tal pero aunque no estudiara si me ponía un poco a lo último a los exámenes y tal lo sacaba, y encima gente que es hasta inteligente, ¿no? Bueno que es inteligente y particulares y voy a particular y mi padre me paga y luego lo dejo.

Y luego otro que estaba repitiendo y lo dejó también. Hemos empezado dieciocho, vamos a clase de media, tres o cuatro, unos lo han dejado, otros han desistido y ya va para el año que viene y ya me lo voy tomando... vienen a las fáciles, a las difíciles ya es que ni van, va, es que no entiendo nada y tal, y eso tanto dineral para los hijos, para nada ¿no? Es que si lo pagas todo a golpe de talón, como digo yo pues... (Juan, 2017).

El alumnado se mueve entre el tener que formarse para trabajar y no tener trabajo. Al no existir una salida a esta dicotomía, acaba deambulando por las aulas; no quiere estar dentro, pero tampoco fuera. Esa ambigüedad modifica la formación en el siglo XXI, ya que en ninguna época se ha pasado tanto tiempo en las aulas. La enseñanza en el siglo XXI puede definirse como la “enseñanza del cansancio”:

Comprar, comprar las notas, dime lo que quieras que me dan el título, digo “pero tú no tienes aspiración a nada”, “para qué quiero saber esto si luego voy a tirar cable”, bueno pero eso son tus aspiraciones, eso son opiniones de mis compañeros, de algunos pues bueno no merece tampoco mucho la pena escucharlas porque joder, esas son tus aspiraciones, yo aspiro a empezar a tirar cable, sí, seguro que me toca, pero aspiro a un poco más luego en la vida, y luego quiero saber esto y no sé cuándo nos toque una empresa y yo sepa igual un concepto que tú estabas mirando para otro lado, o que no viniste igual me valoran más a mí en ese tema, o sabía de qué hablaba cuando hay una avería pero a ver, son chavales no han trabajado, están en esa etapa que también hay que tener un poco de consideración en eso pero yo lo explico y es que no, no, no entran por el aro de lo que les digo yo, que a veces, bueno, les doy mi opinión pero como si hablara, no, no interesa. Luego igual no se lo creen que es mentira que no. Ya lo verán. Ya les tocará (Juan, 2017).

Ser una persona adulta en espacios donde predomina la gente joven es complejo y difícil por el desfase generacional. No llegando a la cita de Facundo Cabral de “nadie es tan viejo como para dar consejos”, es cierto que desde la experiencia y el punto de vista situado de quienes han vuelto a estudiar, la sensación que dan los y las jóvenes que les rodean, ya sea en la universidad o en los ciclos formativos, es de una total “pérdida de tiempo” y de no aprovechar toda la sabiduría que pudieran aprehender en su formación como futuros trabajadores:

En los trabajos que nos dan tienes que estar cualificado. No, yo creo que cada vez, no, ni mejorar ni a peor igual yo creo que sigue igual todo. No lo sé, igual es verdad que se están empeorando las cosas, pero yo creo que igual, pero hace ya tiempo que no..., pero la última vez que estuve en una empresa de galletas, tenía veintisiete años y estaba... en un año no eres cualificado para nada, de hecho te contrata una ETT, se lleva un dinero, estás de ayudante de línea, estás haciendo lo mismo o más que el que lleva allí toda la vida. Te gestionan papeles, te llaman, ahora vente, ahora no, ahora te tienes que venir

dos horas antes aquí, pues hace falta, si no vas malo, y allí da igual, mucha seguridad mucha tal y está todo que da pena (Juan, 2017).

Las pruebas en la vida de una persona se inscriben de tal forma que quien ha fallado no quiere volver a fallar y quien sabe cuál es el recorrido del “fracaso” no quiere que otros lo recorran. Además, esa falta de oportunidades en la vida de Juan, hace que se preocupe por sus compañeros y compañeras para que no dejen pasar oportunidades que les lleven a pagar un alto coste *a posteriori* en el mundo del empleo. Aunque haya un sentir popular de seguir el modelo canónico de educación trabajo y familia, hoy en día existen una multiplicidad de caminos de vida que nada tienen que ver con los tradicionales. Se combinan idas y venidas, etapas de errores, de pequeños éxitos, de fortuna e incluso de contingencias imposibles de prever; esa es la nueva realidad adulta. Además, está claro que no todos los actores en la globalización están expuestos a los riesgos que se extraen de la estructura que nos abraza en un proceso de difracción que perjudica y beneficia de manera distinta a unos colectivos y a otros.

Querer formarse viene determinado por la condición vivida en muchos de los empleos. Pablo tiene una epifanía a partir de la cual se da cuenta que debe volver a estudiar.

Veía gente reventada y empezaba a tener ya dolores de espalda y empecé a pensar a estudiar, sobre todo los días duros: “¿por qué no habría estudiado?, ¿no puedo aspirar a algo más?”, pensaba por lo menos intentarlo. Y tenía una sensación de inutilidad y de vacío total. Y así tengo amigos que veo con más posibilidades y se conforman con trabajos sin cualificación y me da rabia que no quieren cambiar (2017).

Al igual que la precariedad, la promoción social se vive no como un problema estructural de difícil solución, sino como una circunstancia biográfica relacionada con decisiones personales equivocadas que se van tomando a lo largo de la vida y con la falta del esfuerzo necesario para tener éxito, en un mundo de abundancias y posibilidades sin límite. El sacrificio cristiano merodea el imaginario del pobre cuando no consigue un objetivo, ante lo cual no tener objetivos puede ser una condición estatista pero, a la vez, la solución contra la razón neoliberal del éxito. La libertad se recorre en un proceso emancipatorio contra el amo; desobedecer es el primer paso.

Entre la presión familiar derivada de abandonar los estudios y el cansancio acumulado en el trabajo, Pablo decide ponerse a estudiar. Hay también que remarcar que las personas significativas, que apoyan en esos momentos cruciales para la toma de

decisiones, tienen un peso singular dentro de las vidas de las personas que vuelven a estudiar:

Cuando llego algún día del trabajo reventado me quejo y entonces mi novia me dice lo mítico, “vas a romper no se qué”, “¿qué vas a estar trabajando toda la vida ahí?”, y yo pensaba tampoco estoy tan mal, lo único que trabajaba los domingos pero ganaba bien y veía a los mayores que estaban bien y llevaban bien el trabajo. También casi todos mis amigos estudiaron y veo que ganan más dinero, que tienen más calidad de vida, que están más contentos y, a veces, yo les decía “no estoy muy bien, a veces tengo dolor de espalda”, y entonces te empiezas a plantear cosas y claro a mí, mi novia siempre me animó a hacer algo para mejorar. Estuve preparándome para policía nacional pero lo dejé porque tengo problemas de espalda, así que fue mi novia y el grupo de amigos que me motivaron (Pablo, 2017).

Las personas que sirven de referentes motivacionales cercanos no solo influyen por lo que han conseguido, que los demás deseamos, sino porque esa cercanía interrelacional nos otorga la oportunidad de reconocernos desde la igualdad de posibilidades. Pablo se refiere a su hermano como alguien que no le dedicó tiempo al estudio y, sin embargo, obtuvo el título. En esta comparación, no está teniendo en cuenta el tiempo ni otras circunstancias. Su hermano no vivió las mismas circunstancias vitales y ha tenido continuidad en su formación; sin embargo, Pablo ha sufrido desenganche educativo y ha vuelto a intentarlo. Esto, como vimos anteriormente, es un hándicap que tiene total vinculación con la posibilidad de promocionar laboralmente:

Empecé a pensar y mi hermano por ejemplo, es muy buen estudiante, aunque vago, siempre saco buenas notas sobresalientes siempre. Hizo un grado superior de diseño gráfico y le dieron un premio por ser la mejor nota de Asturias y luego hizo aplicaciones multiplataforma que es lo que quiero hacer yo y sacó muy buena nota y eso que yo lo veía en casa sin rascar bola. Pero cuando se pone se pone y yo me lo planteaba muchas veces, “yo no quiero estar aquí, ¿por qué no puedo estudiar algo?”. Yo me apunté para el acceso cuando todavía estaba trabajando, me apunté en septiembre con veintisiete años, me levantaba a las dos de la tarde e iba a clases, porque empecé antes un grado medio pero no lo acabé, era de instalaciones de redes y lo llevaba bien tal pero de repente no lo quise hacer porque no tenía salida, mal pagado y tenía mala vida y mucha gente trabajaba de ello sin estudios con un curso de la empresa, luego mis amigos y conocidos me aconsejaron que hiciera un grado superior por lo menos de informática, eso me decían que era igual que no tener nada y me convencieron y no me presenté al examen y ahí es cuando me matriculo al CEPA (Pablo, 2017).

Aunque el camino no es fácil y es complicado conciliar varias situaciones a la vez, si alguien ha tomado la determinación de estudiar, ha de disponer de tiempo:

Empecé a ponerme excusas con el tiempo, con el trabajo y luego si te organizas puedes hacerlo, incluso un entrenador personal que me decía que tenía que cumplir los horarios de la dieta desprestigiando lo que estaba haciendo, me fastidió muchísimo, quería que merendara en medio clase y le dije “a tomar por culo”, y lo dejé, no vengo más. Estaba obsesionado con la alimentación el tío, dije, “para mí lo más importante son los estudios así que al que te voy a sacrificar va a ser a ti”, y dejé de ir al gimnasio (Pablo, 2017).

El “giro en la vida” es una constante. Incluso Silvia y Carmen, que se acercan al centro para aprender inglés y algo de historia, buscan desconectar de sus rutinas, provocar un pequeño gran cambio en sus vidas. La edad a la que se estudia es algo que las protagonistas reconocen como una dificultad *a posteriori*:

Sí, a ver, es que yo hice auxiliar de enfermería más mayor pues entonces, porque yo luego trabajé dos años de camarera, pero llegó un momento que cansé y quise dar un giro a mi vida. Ya llevaba tiempo planteándomelo, pero yo creo que terminé con treinta y tres o por ahí, coincidió que donde estaba trabajando terminé, que podía seguir con la misma gente pero decidí tomarme un descanso, porque estaba... (Sara, 2017).

Como dice Criado (2010),

Las teorías del capital humano y del funcionalismo tecnológico se basan en el supuesto de que existe una total correspondencia entre los títulos escolares y las posiciones sociales; por eso; tienen total confianza y siguen reivindicando la instrucción escolar como la única forma aumentar la productividad, o piensan que la igualdad social se puede conseguir con la implementación de igualdad de oportunidades escolares. Aunque la mayor escolarización no ha hecho efectiva ninguna de las dos cuestiones anteriormente mencionadas: ni ha proporcionado mayores ingresos, ni ha aumentado la productividad (231-232).

Parece obvio, por tanto, que no existe ninguna relación entre estudiar y promocionar a nivel social; ni por el mero hecho de estudiar, conseguir un buen trabajo que permita conciliar la vida personal y tener un buen sueldo.

La recurrente idea de tener siempre en mente intentar estudiar es una sensación que se vive como si fuera una experiencia que, por mucho que las personas cercanas cuenten las bonanzas, se debe descubrir por una misma. La potencia de la formación superior radica en la concepción de la misma, como un esfuerzo que dará réditos en el futuro, aunque a veces no sea así.

Porque bueno, ya hacía tiempo que lo buscaba, en parte por mi realización personal, por aspirar a un trabajo mejor, a ganar más, otras responsabilidades y, a nivel personal, satisfacción personal por decir que puedo hacer algo, conseguir algo y tener cierto nivel (Sara, 2017).

Sara, en la actualidad, no ha podido intentarlo otra vez por las circunstancias sobrevenidas del momento de pandemia que vivimos, pero al menos sí es cierto que estudiar quizás le garantice poder promocionar dentro de su oficio.

Forma parte pues como dentro del trabajo a aspirar más y hacer más porque yo quiero, porque me gusta más y también una satisfacción personal mía de que quiero hacer esto y puedo conseguirlo y llegar a más (...) En el fondo no dejo de tener cierta frustración, que nunca fui una gran estudiante y con muchas carencias, igual que tengo hermanos que son inteligentes, que tienen su carrera y que estudiaron muy bien (Sara, 2017).

La teleología humana orientada a alguna meta crea la ficción necesaria de que cada paso es importante, y que el presente es la antesala de un buen futuro. En ese sentido, Sara cree que los errores del pasado tienen consecuencias en la actualidad. No tener claros los objetivos es un aspecto bastante notable que se repite en las vidas de las personas adultas. Aunque esos errores, en la mayoría de los casos, sean cuestión de contingencias, inestabilidad y momentos históricos, siempre nos culpabilizaremos de todo aquello que vemos como negativo, quizás por la simple razón de que no fue lo que se esperaba; en los aciertos tampoco nadie reconoce la fortuna, parece que fue merecimiento personal tan solo. Estamos marcadas con el éxito individualista; el éxito es una construcción en grupo, colectivo, con nuestras diferencias y vicisitudes. Si la sociedad ha sido creada para que sus miembros compitan entre sí por pocos recursos, esto no posibilita una buena convivencia. Este modelo de sociedades competitivas, fomentan la lucha por el poder, el éxito y el estatus. Si queremos construir formas de vida otras, debemos compartir y cooperar; en definitiva, amar.

El sujeto que cada uno puede llegar a ser se define en el interregno que es constituido por los ideales que lo orientan y lo que su experiencia social le dice sobre las vías posibles, aconsejables y eficientes para presentarse y conducirse en lo social. De esta manera, lejos de una visión sustantiva o de puro flujo nómada (Derrida, 1967; Braidotti, 2000), el sujeto requiere ser entendido como una configuración. Son estas configuraciones de sujeto las que cumplen en los individuos la función de orientación y legitimación de sus actos en el mundo, pero, insistamos, ellas son al mismo tiempo efecto del trabajo del individuo, y de las maneras como éste responde a las distintas pruebas a las que se encuentra sometido en una sociedad (Araujo, 2009b) (Araujo y Martucelli, 2010: 88).

Por eso, la fluidez total o la solidez total en las identidades de las personas son erróneas; son un cúmulo de fijaciones experienciales, cargadas de intención proactiva de cambiar el recorrido anterior que no les gusta de ellas mismas. A veces, esa

imposibilidad de deshacerse del pasado se convierte en frustración, y en el motor necesario para motivar el cambio.

Si yo hubiera estudiado y no hubiera tenido todos esos líos, que marché para un lado para otro, que luego me frustré y tal, yo hubiera hecho historia que me gustaba, siempre me gustó la historia, pero yo como ahora estoy en otro tema, en una carrera que no tiene nada que ver, que no me va a dar salida, porque no me voy a poner ahora a hacer magisterio, porque entonces tienes que estudiar en la universidad, tienes que empezar que si de interino, oposiciones a donde voy, entiendes. Ya llevo años así entrando de interina en este plan, como para ponerme ahora en lo otro. Lo de historia está muy bien si tuviera treinta años pero ahora tengo cuarenta y cuatro entonces tengo que orientarme ya en el trabajo, ¿entiendes?, porque si estuviera trabando de seguido y fijo en el trabajo, hay gente que está estudiando otras carreras, entonces podría hacerlo porque mientras tanto voy sacando una carrera y voy haciendo, pero claro mi intención en el trabajo es meterme ahí, seguir y a ver cómo voy. Entonces quería mejorar, porque el trabajo de auxiliar de enfermería es complicado es difícil, y luego encima, es que a ver el trabajo aquí, esto de que tú estudies, el trabajo en equipo y coordinación, aquí hay mucho clasismo, mucho por libre, y “tú ahí y yo aquí”, y de unos a otros, en general, no hay respeto del trabajo uno por otro y al final estás un poco hasta las narices. Entonces yo quiero mejorar por mí, lo que te digo, aspiro a más, no quiero quedarme en una sola cosa, por mi misma (Sara, 2017).

Esta declaración explica muy bien que las personas no son sólo experiencias, sino también decisiones, errores y aciertos, ideologías, pensamientos creados, verdades y mentiras. De ahí se deriva la complejidad de expresar y analizar las acciones humanas en la vida cotidiana.

La configuración de sujeto no está cristalizada, pero no está abierta a modificaciones infinitas. A pesar de su maleabilidad debemos contar con la resistencia del material, y ésta está hecha de las huellas de las experiencias y de la acción del ideal. Las configuraciones de sujeto son, entonces, contingentes pero no azarosas. Modificables pero no volátiles. Caleidoscópicas pero no informes (Araujo y Martucelli, 2010: 89).

Juan es el claro ejemplo de la constancia y la intención de formarse desde una mirada idealizada pero conformista. Define lo que fue su largo proceso hasta llegar a la educación de personas adultas, primero cuando se presenta a la prueba libre para la obtención del título de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y más tarde cuando se decide a estudiar un ciclo:

Aprobé el examen, fuimos solo dos; era en Santander, un examen bastante fácil y ya tienes como si fuera la ESO, y es al año siguiente que trabajé el verano y decidí hacer el módulo de electricidad, un poco rehacerme mi vida. Empiezo con veinte años y era una buena profesión, había trabajo, es un oficio

que voy a tener y desde pequeño siempre me gustaron los aparatos y acerté, yo creo que acerté con eso (Juan, 2017).

Después de tener éxito en la prueba libre para la obtención del título de ESO, ve que puede seguir intentando formarse y, aunque es consciente de que el camino siempre va a ser complicado, no desiste. La búsqueda de un lugar dentro de una sociedad, es un tema delicado, determinado por las cuestiones que nos oprimen y que no podemos llegar a dominar, al margen de las contingencias sobrevenidas:

Si puedes ganar un pelín más por poco que sea y tienes unas condiciones un pelo mejores ya merece la pena el haber estado estudiando, porque para mí está jodido el trabajo, el trato, las condiciones y todo que, de hecho fijate que ya no tengo ni ganas de... voy a ser yo un *nini* dentro de nada, no tengo ganas ni de buscar trabajo, bueno yo eso lo digo ahora luego lo que quieres es trabajar. Cuando estás tan así empiezas a pensar que ya no vales ni para trabajar ni tienes humor, bueno espero que cambie la cosa y tenga mi sueldo y bueno... (Juan, 2017).

Las personas a las que el sistema ha evaluado como carentes de talento se vuelven invisibles y viven constantemente entre trabajos precarios, incertidumbre y riesgo. Las instituciones juzgan las capacidades más que el resultado real, deciden qué evaluar para quedarse con los suyos, con los fieles; da igual la subjetividad de quien decide, porque es quien manda. Al final, los jóvenes desprovistos de talento se convierten en el “joven masa”, estereotipado y estigmatizado hasta la saciedad.

La meritocracia, tal como la entiende Young, es un sistema y al mismo tiempo una idea, un sistema basado en la indiferencia institucional una vez se ha juzgado a una persona. El problema, como ha mostrado Gardner, no es sencillo, justamente porque las búsquedas de talento no tratan de echar una red amplia capaz de recoger por igual los diversos tipos de capacidades que puedan poseer los distintos individuos; la búsqueda de capacidad potencial es estrecha de miras. La escuela y el trabajo presentan una diferencia decisiva en lo tocante al proceso. Aunque en principio un estudiante no tuviera nada que hacer en relación con su capacidad innata, es bien sabido que, tras un entrenamiento bien dirigido, es posible mejorar significativamente los resultados cuando se repiten los tests. En el mundo laboral, por el contrario, rara vez hay segundas oportunidades. En las organizaciones flexibles, el expediente del empleado constituye la única posesión concreta de la empresa (Sennet, 2007: 109).

En ese sentido, es cierto que aunque la escuela como tal no dé segundas oportunidades, el sistema mercantil de la formación y la institución provee de otras opciones más adelante en la edad adulta. La flexibilidad personal y la fluidez son características que los jóvenes pueden practicar mejor; los cambios son su forma de ser

en el mundo. Sin embargo, la gente adulta es más propensa a buscar lugares a los que asirse y, al menos, durante un periodo, buscar la estabilidad; pero el momento actual en las empresas no es propicio para las personas adultas, porque tantas exigencias de cambio no les conecta con su trabajo, el cual nunca llegan a dominar y sienten que les falta algo. Siempre dudan de sí mismas por lo rápido que cambia la vida y las situaciones laborales:

El trabajo artesanal requiere el dominio de un campo particular de conocimiento; en cambio, esta nueva versión del talento no es específica ni determinada en su contenido. Las firmas de vanguardia y las organizaciones flexibles necesitan personas capaces de adquirir nuevas habilidades y no aferradas a viejas competencias. La organización dinámica enfatiza la capacidad de procesar e interpretar cuerpos de información y práctica constantemente cambiantes. En el seno del programa meritocrático hay, pues, un centro blando de evaluación del talento; ese centro blando concierne al talento concebido de una forma particular, como capacidad potencial. En términos de trabajo, el potencial humano de una persona consiste en su capacidad para pasar de un problema a otro, de un tema a otro. La capacidad para moverse de esta manera se parece al trabajo de los consultores, para decirlo exageradamente. Pero la capacidad potencial abre un sendero cultural más amplio; es una medición que va en desmedro del talento (Sennett, 2007: 101).

Por eso, la posibilidad de adaptarse a nuevos cambios se vive como la única forma de meritocracia: ya no interesa la persona con experiencia del pasado ni se quiere al individuo formado en el presente, sino que se valora el sujeto en el futuro: qué es lo que puede llegar a dar. Es el panorama del total rendimiento y la flexibilidad. En esa batalla, las personas adultas poseen poco margen. El lema es “deshágase de su pasado y cree un futuro por llegar”, el curriculum laboral está en el futuro o en la posibilidad de estar continuamente cambiando y adaptándose a nuevas realidades. No es de extrañar que palabras como competencia y resiliencia estén tan de moda. El sujeto moderno quizás viva en el futuro o en un presente que se hace pasado en un instante; la cantidad de cambios que suceden en espacios tan cortos de tiempo repercute sobre la búsqueda de la meritocracia, y, para esa nueva forma de estar en el mundo, hay generaciones más preparadas que otras. Juan lo advierte cuando se le pregunta para qué estudia: “digo que para ser competitivo, porque si no te quedas atrás” (Juan, 2017).

Hay múltiples explicaciones sobre porqué las personas adultas dan el paso de volver a estudiar. Como vimos en páginas anteriores, las personas que apoyan son esenciales, pero el no reconocimiento por parte de otros, la humillación en los trabajos o la

infravaloración de terceros, tiene tanto potencial como el acompañamiento y la motivación. El hecho de decir que “no vales para nada” tiene una carga cinética extraordinaria. Puede ser que las personas que peor se han portado con ellos y ellas en la vida hayan sido el detonante para que se busque el cambio y se llegue a cotas que, sin esas influencias negativas, sería imposible. El mayor potencial entre las clases desfavorecidas sale de la rabia contenida por recibir tantas negativas:

Bueno, también va por ahí, las dos. Por una, por un tema laboral y bueno, y otro tema, por el tema de quizá, ahí influye un poco de orgullo, puede ser. De siempre me han criticado “tú esto nada” o “siempre malas notas” o “el vago de la clase”, siempre tal, y por igual por las circunstancias no... no saqué, llegar a donde tenía que llegar, y bueno... Ahora un poco, cambié, también vi lo que había en la vida laboral y me obligó casi a sí mismo, pero también es una cosa personal, ¿eh?, no es sólo “lo hago porque sí” (Juan, 2017).

Al menos nos queda la esperanza de haberlo intentado, aunque quizás nos equivocamos por pedirle al amo que nos incluya en sus planes en vez de crear algo nuevo; pero, al menos, la gente adulta no se rinde, ni se resigna a que siempre los mismos salgan beneficiados:

No es que la desigualdad y la diferencia social hayan desaparecido; nada más lejos que eso. Antes bien, es como si ponerse en movimiento suspendiera de repente la realidad personal: nadie es tan calculador ni escoge tan racionalmente, pero espera que algo surja con el cambio. En la vida real, el riesgo avanza de una manera más elemental llevado por el miedo a dejar de actuar. En una sociedad dinámica, la gente pasiva se marchita (Sennett, 2007: 91).

Determinada por la idea funcionalista de la formación y de movimiento, si una persona se para, se queda rezagada y es difícil volver a coger el ritmo. Las distintas posibilidades de empleo es un mantra social que nos recorre, pero la intoxicación de títulos no siempre conduce al camino de la estabilidad:

Ahora mismo, si tienes una formación puedes conseguir trabajo, lo único bueno ya, sin tener en cuenta las condiciones de trabajo es otra cosa, pero bueno, que sí que te abren, muchas puertas, es verdad, las cosas como son. Y lo de hacer lo de auxiliar de enfermería era que tenía el curso que había hecho de gerontología, que quería, bueno más o menos viene a ser lo mismo pero bueno, es complementario, era un curso complementario y ya no lo quería hacer. Lo que pasa que cuando, no sé si te lo comenté que cuando dejé los papeles en el colegio donde iba a hacerlo, daban prioridad porque era un curso de grado medio, a los que hubieran terminado la ESO el año pasado, después seguían en el orden para entrar los que tuvieran el bachillerato, luego los que tuvieran un ciclo superior y luego los que tuvieran carrera universitaria. Yo quedé en el

puesto cuarenta y siete de la lista, no pude entrar, por eso no lo hice, si no todavía lo estuviera haciendo, no lo hubiese terminado (Alicia, 2017).

Alicia disfruta con todo lo que hace como el artesano que no necesita ninguna recompensa más que el hecho de saber que está confeccionado bien el producto o el objeto creado. Ella no tuvo la oportunidad de realizar el ciclo formativo de auxiliar de enfermería por los números clausus, y las diversas formas de accesos prioritarios. Nos comenta que seguirá intentándolo, aunque sea a distancia: la emancipación de unos se convierte en el negocio de otros. En un mundo tan complejo, nunca se sabe si las formaciones consideradas inferiores (ciclos) permiten la empleabilidad deseada; incluso poseyendo títulos universitarios no es fácil lograrlo. Por eso, la persona adulta busca opciones sin pausa y quiere absorber todo cuanto le procure la formación para ser una gran profesional:

Y yo en lo que trabajé fue una experiencia muy positiva, trabajar con gente mayor, que fue con quien yo trabajé y a mí me parece que para mí fue muy positivo, muy gratificante, yo aprendí con aquella gente cosas, yo me sentaba a hablar con ellos, ya ves incluso a tus familiares mayores de otra manera, y ahora mismo, si tuviera que volver a trabajar, trabajaría de lo mismo, sí de hecho mañana tengo una entrevista, sí los llamé hoy por la mañana, para comentarles porque salió una oferta de empleo en el periódico de ayer y llamé hoy por la mañana para preguntarles y dije, “ya tenéis todos mis datos porque ya estuve trabajando con vosotros”, y me dice “bueno dame tiempo para buscarlos”, porque yo dejé todos los datos, y me dijo “vente mañana y hablamos”. Con lo cual mañana voy a la entrevista y a hablar con ellos a ver. Me veo trabajando, me veo trabajando de eso. Es una forma de que vean que siempre has estado haciendo algo. Sí, el currículum lo voy adaptando a cada oferta de trabajo, pero sí que es verdad que tienes muchas más posibilidades, claro. Claro, que te ayuda y tienes un abanico de campo mucho más amplio donde buscar trabajo que si te centras en una sola cosa y si no hay ahí, no tienes para seguir (Alicia, 2017).

El empeño de las personas adultas por no quedar atrás se nota en la perseverancia que tienen a la hora de ponerse a estudiar y en no ser conformistas con los resultados obtenidos; sin embargo,

La relación entre los logros escolares y productividad es muy difusa, y en algunos casos negativa. Los titulados universitarios tienen más probabilidades de obtener buenos puestos de trabajo independientemente de su rendimiento académico: las notas influyen menos en su futuro empleo que otros factores como la implicación en actividades políticas durante la carrera. Esto no nos debe extrañar: lo que se estudia en escuelas y universidades suele tener poca relación con la actividad laboral posterior; además, la mayoría de los estudiantes minimizan el esfuerzo del de aprendizaje, concentrándolo en los períodos de exámenes y olvidando lo *aprendido* con la misma celeridad con la

que se memorizó. De ahí que, más allá de unas habilidades generales, el aprendizaje en el puesto de trabajo suele ser más importante que la instrucción escolar (Criado, 2010: 230-231).

La dificultad que presentan las personas adultas, determinada en parte por la edad, es que no se le brinden las oportunidades en igualdad, al menos, con el resto. Después de haber estudiado, las empresas priorizan la juventud, más maleable y menos reivindicativa, sin olvidarnos de subvenciones estatales que favorecen el empleo de los jóvenes.

El cambio de rumbo de la persona adulta se vive como alegría personal, mezcla de satisfacción y confianza en uno mismo. Para muchas personas, significa romper con vínculos laborales anteriores y formarse en los espacios de la élite del saber, aunque sea con dificultades. La pirámide de las inteligencias se iguala y, al menos, el “locus de control interno” queda lleno de intensidad, porque en el plano personal más nos se puede hacer.

El mundo actual es ilegible e inestable y carece de códigos para su comprensión. Por eso, la persona adulta se sitúa en la ambigüedad del éxito educativo que antaño no había alcanzado y la chocante controversia laboral, muchas veces determinado por el hartazgo de la precariedad y otras veces por tener derecho a vindicar mejoras en su vida como otras personas jóvenes que estudian. Pero como en la actualidad no se puede calcular el riesgo de las acciones para no quedarse atrás, el sujeto adulto, al menos, aprovecha las situaciones que le ofrece el sistema para crecer como individuo. Por otra parte, este sistema neoliberal e individualista ya no podrá echar la culpa a la persona adulta de su falta de formación ni de esfuerzo. A partir de este cambio en sus vidas, empiezan a percibir el poder de la estructura y quiénes son sus favoritos; por eso, el adulto es un ser proactivo que vive constantemente la resignación; con su esfuerzo, lo único que descubre es que el sistema es muy parecido a aquél que dejó en la escuela, con la única salvedad de que, quizás hoy, vaya más deprisa.

4.6 Incertidumbre y vida

Experimenten, pero dejen de tener en cuenta que para experimentar hace falta mucha prudencia. Vivimos en un mundo más bien desagradable, en el que no sólo las personas, sino también los poderes establecidos, tienen interés en comunicarnos afectos tristes. La tristeza, los afectos tristes son todos aquellos que disminuyen nuestra potencia de obrar y los poderes establecidos necesitan de ellos

para convertirnos en esclavos... No es fácil ser libre: huir de la peste, organizar encuentros, aumentar la capacidad de actuación, afectarse de alegría, multiplicar los afectos que expresan o desarrollan un máximo de afirmación (Gilles Deleuze, en Manada de Lobxs, 2014: 4).

La incertidumbre en la vida de las personas adultas es una constante y, aunque desde las altas esferas *-mainstream*, medios de comunicación de masas, ciudadanía de elite- se diga que es una constante que afecta a todos y todas, no debemos olvidar que siempre afecta más a quiénes están atravesadas por razones de clase, género o raza, entre otras.

La incertidumbre se ha convertido en la nueva forma de vivir para las clases más desfavorecidas, determinadas por las crisis económicas, el robo de la autonomía personal, ya que todo se registra y se compra, y la pérdida del sentido comunitario y de pertenencia del sujeto tardomoderno individualista, hedonista y narcisista.

En este contexto la multiplicación de necesidades y la destrucción de utilidades mencionada vino a proporcionar una fundamentación filantrópica a la superdestrucción de culturas que diariamente se practica en nombre del desarrollo, a la vez que explica el fracaso de este para erradicar la pobreza. Pues Illich constata que el desarrollo no mejora de entrada las condiciones de vida de las sociedades tradicionales periféricas al capitalismo, sino que provoca su crisis, sin garantizar alternativas solventes para la mayoría de la población implicada originando situaciones de penuria y desarraigo mayores de las que se prometía corregir al principio (Naredo en Illich, 2015: 10-11).

En este sentido, puede parecer que el estudiante adulto periférico (sujeto nunca protagonista en educación, siempre en los márgenes, nunca en el centro) no alcance su éxito en la propia formación que el sistema obliga a poseer y que, por el contrario, ese tiempo robado por la razón neoliberal de tener objetivos en la vida, haya desecho un tejido más humano de formación en talleres o del sujeto aprendiz en el trabajo. De esta forma, se acaba generando más competencia entre menos puestos cualificados y no cualificados. La idea de mejora puede acabar siendo una idea de empeoramiento de la vida, ya que la persona adulta ha llegado a otro espacio más de frustración, otro espacio más para competir y otro camino en el que luchar para conseguir alguna mejora en la vida personal. Por eso, debemos pensar siempre que toda estructura novedosa que aparece sirve a unos fines invisibles y a una nueva etapa de los estados modernos, que, en la actualidad, ya no buscan tan solo el control de los cuerpos sino una tutela infinita de las personas, falaz, mistificada, requisitoria, cerrada, inexacta, blanda e injusta.

El término <<crisis>> ha llegado a referirse a aquel momento en que los médicos, los diplomáticos, los banqueros y demás ingenieros sociales se hacen

cargo del sistema, y en el que las libertades son sucesivamente suspendidas. Al igual que pacientes, las naciones también entran en estado crítico. Crisis (Κρίση), término griego que significaba <<elección>> o <<punto de inflexión>>, perfectamente podría significar hoy <<conductor, apriete el acelerador>>, y evoca además una grave amenaza que supuestamente solo podría ser paliada mediante el dinero, el trabajo o la administración. El cuidado intensivo de los moribundos, la tutela burocrática de las víctimas de la discriminación o la voracidad energética, y especialmente la nuclear, son respuestas típicas a contextos de este tipo. Entendida de este modo, la crisis es siempre provechosa para los ejecutivos y los burócratas, y muy especialmente para aquellos carroñeros que viven de los efectos secundarios del crecimiento de ayer: para los educadores que viven de la alienación social, para los médicos que se enriquecen gracias a una forma de vida insalubre, o para los políticos que prosperan con la distribución de un bienestar que anteriormente se sustrajo a aquellos a los que asiste (Illich, 2015: 40-41).

Ese agotamiento y destrucción de los cimientos cotidianos, ha generado la constante incertidumbre porque sólo hay un camino para vivir: trabajar para consumir. Todo se vende. La desaparición de contextos creados por las personas que en ellos habitan y la homogenización de los mismos, ha contribuido a la aparición de conciencias ajenas a sus contextos. La vida se agota, el ser humano advierte la irreversibilidad de determinadas cuestiones medioambientales, ideológicas y de convivencia; ya el hastío penetra en la piel; las habilidades, las historias y las sensibilidades se ven afectadas por este nuevo escenario. En palabras de Illich,

Esta progresiva sustitución de valores útiles no mercantilizables por bienes industriales ha sido un objetivo compartido por facciones políticas y regímenes aparentemente antagónicos. Este camino conduce hacia una transformación radical de nuestras vidas, que pasan a tener una dependencia casi exclusiva del consumo (2015: 46-47).

La decadencia de occidente se puede simbolizar con una fina estampa que contuviera un cuadro con un paisaje pintado en el límite entre el otoño y el invierno, en un día lluvioso, en el que el fondo sería un cielo con nubes grises y delante hubiera árboles de hojas perennes en tonos ocres y marrones entrelazados con ramas de otros árboles caducos, casas de diferentes formas y edades y una mirada ajena a cuanto acontece en esa estampa, perteneciente a ese sujeto tardomoderno agotado y cansado de las propias estructuras de la vida.

Uno de los grandes problemas de la sociedad es que el espacio de lo común ha desaparecido y en su ausencia ha venido a rescatarnos el estado moderno con sus leyes que promueven un determinado tipo de ontología:

El derecho esconde y hace imposible a la sociedad reapropiarse de su poder fundativo, en el sentido de tomar decisiones sobre lo que es común y lo que es divisible (...) Construye la intersubjetividad sobre la base de la relación yo-tú y elimina el nosotros (Barcellona, 1996, en Garcés, 2013: 27).

La incertidumbre se ha creado como el único camino posible, en el que ha triunfado el individualismo como configuración ideológica moderna, que ha idolatrado la propiedad privada en detrimento de lo común. Los sujetos fragmentados viven en la incoherencia de saber que de manera individual no se consigue nada y, que, por otra parte, esta parece ser la única vía posible del éxito.

El jurista italiano Pietro Barcellona habla de la globalización como “triunfo de lo privado”, un escenario con dos características complementarias: por un lado el individuo ha llegado a culminar la fantasía omnipotente de la modernidad, que se resume en el ideal de llegar a ser hijo de sí mismo. Por otro lado, “se configura la locura de una totalidad-sistema que asume en su interior a cada individuo de manera totalmente autónoma”. Paradójicamente, el individuo de la época global se encuentra destinado, a la vez, a su autosuficiencia más radical y a su impotencia más absoluta. Es el nodo sin densidad que sólo puede vivir su vida y autoconsumir sus propias experiencias en un mundo que no comparte con nadie, en el que no quiere rozarse con nadie (Garcés, 2013: 24-25).

El sujeto tardomoderno ya no debe nada a nadie, se puede separar con facilidad de cualquier vínculo personal, ya no siente las tradiciones ni la comunidad, su autoconservación defensiva y atomizada es su único objetivo, lo que, a su vez, le crea esa inseguridad, ya que si falla nadie vendrá al rescate. Y todo esto en un contexto frágil al igual que las condiciones de vida: lo particular se ha globalizado y el espacio público se ha privatizado.

La ontología hoy es la inseguridad individualizada en el total de sus posibilidades que se acrecienta en un turbocapitalismo como resultado de una *economocracia tecnologizada*, como la única posibilidad de vida existente: precariedad, paro, guerras, pobreza. Este sistema global y neoliberal construye imaginarios en los que nada está sujeto a nada y en los que lo que pase mañana es impredecible: es un *momento líquido*, en el que las personas tienen que estar rehaciéndose y la novedad es la nota principal. Todo a partir de estas situaciones de vida y de los modelos “self-made man”, el hombre hecho a sí mismo producto del neoliberalismo estadounidense.

Los mantras actuales que más resuenan están bien claros: “no te ancles a nada”, “se libre”, “busca sin parar”, “habita -la incertidumbre-”, “muévete -constantemente en la

cuenda floja-“, “reinvéntate -por medio del consumo y del mercado-“, “que fluya tu identidad como tú misma”, “sal de tu zona de confort” Estos parecen los nuevos mandamientos del turbocapitalismo.

Este juego –en el que siempre juegan las mismas personas- debería universalizarse y extenderse a todas y todos: personas ricas y poderosas, grupos empresariales, aristocracia, clase política, monarquía. Salgamos de nuestra zona de confort, sobre todo quienes alguna vez la tuvieron, porque intentar por medio de eufemismos movernos fuera de nuestras posibilidades personales y sociales y juntar confort con incertidumbre se convierte en el oxímoron más dispar, desigual y falaz que la historia moderna ha creado. Los gurús de la vida deberían conceptualizar sus términos y explicar qué significa la palabra confort para ellos; posiblemente, sea no hacer nada. El sistema mundo quiere seres en continuo movimiento que produzcan, trabajen, consuman, se preocupen por su físico, por su salud; no quieren personas perezosas, contemplativas que puedan reflexionar sobre su condición de *sujetos*.

Si algo tiene de especial la incertidumbre es que ya no es exclusiva de la macrosociedad histórica, sino que ha atravesado todas las capas de la estratificación social y ha llegado hasta lo cotidiano. La incertidumbre es un concepto del miedo, dado que se ha convertido en una cuestión que tenemos que soportar, determinada, en parte, por la modernidad y su ideal de progreso. La inestabilidad se vuelve la norma y al no poder tener nada seguro a largo plazo, ya no se puede planificar. La acción se desorienta, los vínculos se disuelven; al igual que el compromiso y la confianza, la voluntad y el comportamiento ya han dejado de juntarse desde hace tiempo.

Hay un fenómeno que describe Santiago López Petit que explica porqué la incertidumbre está tan presente en nuestras vidas:

La irrupción de *la ausencia de futuro*. En la sociedad postmoderna, en la que le mito del progreso científico se pone como solución de todos los males, se extiende, en cambio, la sensación de no futuro (...) este vivir al día nace de las determinaciones propias de la metrópoli, de la novedad radical a ella asociada. (...) el <<no futuro>> es la forma de vivir el *agotamiento de lo posible* (2009: 70-71).

A raíz de estas circunstancias, se establecen nichos de mercado de personas solucionadoras de vida que dicen qué tenemos que hacer, en cada momento, para revertir la situación, con una exactitud cirujana. Este cúmulo de estrategias y

herramientas para resolver estas situaciones están socialmente respaldadas y recomendadas y se dan por buenas dentro del imaginario social. Una de estas recetas, sin duda, es la “educación a lo largo de la vida” o la “educación permanente”. El sujeto adulto no deja de ser alguien del contexto globalizado que intenta reconducir su vida y buscar la estabilidad necesaria para no sufrir. Así, el sujeto tardomoderno vive la paradoja de tener sólo un camino para recorrer, pero, a la vez, en ese camino homogéneo debe ser genuino y único para no perderse entre la masa y pasar desapercibido: “ser un individuo en la sociedad de individuos cuesta dinero, mucho dinero; la carrera por la individualización tiene acceso restringido y polariza a aquellas personas que cuentan con las credenciales necesarias para entrar en ella de las que no” (Zygmunt Bauman, 2010: 39).

Ferrarotti coincide con Bauman y va más allá dado que la incoherencia de las acciones es otro síntoma de la sociedad actual, al margen de que esas acciones individuales se ejecuten sin ningún tipo de reflexión: “el yo está hoy en fuga: las demandas a que se encuentra sometido lo fragmentan en una multiplicidad de planos cuya no contradictoriedad no está en absoluto garantizada” (1991: 57). Es por esto que el sujeto adulto se mueve en la disyuntiva de estudiar y la propia posibilidad de conseguir un trabajo a partir de dicha titulación; se mueve entre intentarlo y no, entre apostar fuerte o dedicar menos tiempo, entre los consejos y el deseo, entre los frenos sociales y la teleología del triunfo, entre la precariedad y la solvencia, entre la promoción social o la personal; en resumen, se mueve en la incertidumbre perpetua.

Además, las políticas que favorecen a las empresas en el conglomerado europeo llevan a generar un “darwinismo social” en el que parece que el más fuerte es el que sobrevive. Condiciones como el éxito y el fracaso en la sociedad occidental son el pilar sobre el que se sustenta la competencia individual, lo que al final repercute en que seamos una sociedad de individuos aislados caracterizados por la enajenación del mercado, es decir, del consumo, colocados en el “tener y no en el ser”, como diría Erich Fromm, en la representación tanto de nuestra imagen como del estatus social mediado por los objetos de consumo como dadores de poder social. Sujetos alienados en un sistema violento de base, que, a su vez, nos violenta quitándonos tiempo. Esto se traduce en menos vida, menos experiencias humanas y menos posibilidades de crear comunidad. Desde esta perspectiva, la angustia sería un síntoma, como todas las enfermedades de tipo mental, -depresión, ansiedad-, que aparecen en este momento

histórico, situación que acontece porque el sujeto tardomoderno no es capaz de gestionar su futuro en una sociedad que es impredecible.

Las personas adultas son conscientes de esta nueva situación. Blas sabe que el presente es la única realidad alcanzable, y la dependencia de terceros para mantener un puesto de trabajo es una incertidumbre total. Después de haber conseguido un título universitario, su vida se dirime entre un negocio que se plantea como temporero en el esquilado de ovejas y un puesto de trabajo en el que está sustituyendo a otra persona que se encuentra de baja laboral. Incluso, profundizando más, el no haber dejado el puesto en la fábrica no le hubiera dado ninguna certeza laboral, ya que nos comenta que después de haber dejado el trabajo, habían despedido a la mitad de la plantilla. Uno de ellos bien podría haber sido él:

Ahora de celador, no sé cuál es el futuro porque estoy por una baja, no sé y ya me empiezan a meter miedo porque la señora está ya para pedir el alta, para pasar una revisión digamos y entonces, y claro en esa revisión si la señora por algún motivo hay algún cambio, pues a mí me despiden. Entro otra vez a la bolsa, sería una putada porque en ese trabajo soy feliz, la verdad (Blas, 2017).

La representación que las personas adultas hacen sobre quienes vienen al centro en busca de cualquier cuestión que reduzca el hartazgo de vida o el hastío de lo cotidiano, es de alguien con objetivos claros y que viene con la intención de superar el trámite de la prueba de acceso a la universidad lo más rápido posible: “sí, además es gente seria que viene por un objetivo y está ahí por eso, y es poco tiempo” (Juan, 2017).

Los exámenes provocan en casi la totalidad del alumnado la sensación de angustia e incertidumbre por el resultado: según cuál sea ese resultado puede conducir hacia la frustración, la alegría o la simple resignación. Pero en las personas adultas todo esto ya no significa tanto un proyecto de vida como el intento de un cambio radical de rumbo, aunque al final conduzca a lo mismo. Para Juan, la prueba fue un estrés derivado de los nervios con los que acudía a realizarla y la espera por los resultados que se hizo eterna.

Sí, pasé muchos nervios, pasé más nervios el segundo día que el primero, el segundo, porque el primero iba nervioso pero no sabía lo que era, pero como lo había pasado tan mal, esos nervios, el segundo día pensaba que lo iba a pasar igual o peor. Iba conduciendo llegando a la universidad, que parece que no llegaba, se me hizo eterno y ya lo pasé y fue duro porque pasé nervios. Yo me acuerdo que estaba muy nervioso, que estaba en examen y no oía nada más que a ver la gente y miras y a ver qué hace ese y tal y como que no te puedes contener y fue una cosa que me costó bastante concentrarme (Juan, 2017).

Por suerte, para Juan al final acabó bien; sin embargo, para Sara la prueba no fue una experiencia positiva. Después de presentarse en dos ocasiones y no tener éxito, aunque en la actualidad no ha vuelto al Centro de Educación de Personas Adultas a preparar la prueba, sí vive la posibilidad de logro como algo que está presente en su vida y nada más que tenga tiempo lo va a seguir intentando. Seguimos mirando hacia mejorar nuestras realidades de manera individual, pero la precariedad y la inestabilidad nos han robado la posibilidad de riesgo a las clases populares; ya no podemos arriesgar porque sabemos que podemos perder; ¿cómo hacerlo en una sociedad donde el riesgo está presente siempre, no desde una autonomía personal sino desde una imposición social?

Hombre, pues si apruebo ya pasaría, importante el pasar ya esa barrera, ¿no? El coger y decir “aprobé y ya estoy dentro”, bueno pues, una vez que esté dentro, se vería así trabajando pues como que podría ir viendo si trabajando yo como podría hacer yo para ir sacándolo tendría que mirarlo bien y tal pero bueno, pasar la barrera de aprobar, ya sería ya, vamos muy, muy importante, sería un logro porque me he quedado en la puerta ya dos veces, entonces... (Sara, 2017).

Al igual que la situación de incertidumbre puede provocar en la persona adulta la sensación de nunca lograr algo definitivo, sí es cierto que los logros en esa etapa se valoran más por esa búsqueda constante de doblegar ese destino judeo-cristiano que nos hacía esperar poco de la vida, aunque en otros sentidos tener que ser dueña de la propia vida sea algo asfixiante. Ante la dificultad del logro, alcanzar alguna meta por insignificante que parezca puede agrandar la sensación de confianza personal.

Es que ganas confianza en ti mismo si consigues algo. Sí, siempre te queda una espina ahí clavada y cuando lo consigues si puedes decirlo pues claro, al final conseguí lo que quería, porque la gente lo hace, porque somos muy prepotentes, y pues yo estoy ahí y pues yo aquí, y dices tú pero bueno, ¡y a mí qué! (Sara, 2017).

La sensación de “insuficiencia formativa” es una constante en la persona adulta, y el sentimiento de inferioridad, tanto acumulativo (títulos) como intelectual, frecuenta los cuerpos del alumnado adulto, como ya vimos anteriormente en el caso de Alicia.

Blas también tiene entre sus metas seguir estudiando; es una forma desde su punto de vista de paliar la incertidumbre. Al menos, durante un periodo de tiempo, tiene la intención de dedicarse a formarse en lo que siempre deseó, a sabiendas de que ha de volver a conciliar su vida para lograrlo. Hay personas que ven la incertidumbre como

algo naturalizado, que ha venido para quedarse y otras sin embargo, más nostálgicas, albergan la esperanza de que en algún momento tendrán un respiro en sus vidas.

Pero bueno, depende un poco del tema este en cuanto a la parte laboral pero ya estoy pensando, estoy pensando no sé si vale en cambiar los turnos que tengo, por lo menos plantearlo con el fin del año que viene estudiar filosofía. Tengo que cambiar los horarios porque, claro, me gusta lo presencial pero... (Blas, 2017).

Además, este modelo de incertidumbre ha sido interiorizado por las personas más jóvenes sin plantearse si de verdad es necesario cambiar a lo largo de una vida tantas veces de empleo para sentirse reconocidas. Las personas adultas, además, han tenido que adaptarse al modelo impuesto por el mercado de inestabilidad, imprescindible para poder hacer todo tipo de reformas que favorezcan a los gobiernos neoliberales y a las empresas.

Los riesgos están constantemente en las vidas adultas; incluso Beatriz nos comenta que los propietarios de su empresa quieren jubilarse: “están pensando en retirar, y no hay gente que va detrás, no tienen herederos que van detrás a cogerlo” (Beatriz, 2017), pero ni sus compañeros ni ella se atreven a arriesgarse a crear una cooperativa, incluso poseyendo algo tan difícil de encontrar hoy en día como es un ambiente de trabajo agradable:

Nos llevamos muy bien, nosotros en cuanto a compañeros nos llevamos muy bien, lo que es en el trabajo, hay un ambiente de verdad, como yo creo, que en pocos sitios. Y menos en pocas cocinas o restaurantes porque yo solo trabajé aquí pero tú por lo que oyes, y yo cuando empecé era más agresivo de lo que es ahora. Lo que pasa que bueno, fueron cambiando los trabajadores y hay un compañerismo muy bueno, eso está claro, todos nos ayudamos y todos en ese aspecto no hay ningún problema, nos llevamos muy, muy bien, pero no para salir a tomar algo (Beatriz, 2017).

La vida, como apertura al futuro, puede estar plagada de contingencias o situaciones menos favorables para unas personas que para otras. Eso que, *a priori*, podrían llamarse oportunidades como situaciones de vida en las que se arriesga para llegar a una posición mejor, no es siempre del todo cierto ya que propio sistema elige unas cualidades personales que encajan mejor, derivadas de la construcción del éxito social. La red de seguridad que supone la acumulación de capitales valorados positivamente (idea que vimos anteriormente desarrollada por Bourdieu), siempre actúa como factor de protección a la hora de tomar decisiones personales. Esa triple dimensión (capitales simbólico, económico y social) siempre está presente a la hora de asumir riesgos para

afrontar nuevos cambios. Lo contrario a esa red de seguridad sería estar en estado de vulnerabilidad social, circunstancia en la que dar un paso en falso o tomar una mala decisión, conlleva mayores complicaciones.

Silvia nos comenta cómo las dificultades son muchas y relata, de una forma coloquial, lo que significa el riesgo de incorporarse al trabajo y la idea de no poder parar: “si paras, ya vas a tener menos posibilidades de arrancar en el mismo lugar que estabas” (2017). Así, el tiempo o la velocidad operan como generadores de incertidumbre, ya que nada es estable en el tiempo, y todo se vuelve caduco. Al tener que cambiar tantas veces de itinerario en la vida, es normal que concebamos la vida como un lugar en el que nos equivocamos constantemente, porque la prisa para tomar decisiones hace que las tomemos sin meditar ni reflexionar. ¡Qué mayor metáfora de estos días que “los retiros espirituales”! Mejor que reflexionar en el propio hogar, es hacerlo en lugares asignados para realizarlo con mayor tranquilidad previo pago. Deberíamos pensar porqué el aislamiento de la sociedad se está convirtiendo en casi la única fórmula para reflexionar sobre asuntos humanos.

Ya, pero hay tan pocas oportunidades en este país que si te tienes que como te despistes un año lo vas a tener más difícil. Yo creo que es aquí solo porque en otros países terminan los estudios y se toman un año sabático. Saben que cuando llegan al día siguiente van a trabajar, y aquí perdiste un año sin formación, sin nada de nada. Sería lo ideal, que te encuentres un poco bloqueado o sin tener las cosas claras, pero aquí no, aquí, la verdad, está en tu contra (Silvia, 2017).

La incertidumbre, aunada al riesgo, es una cuestión persistente en la vida adulta. Quizás al haberse educado en estructuras más rígidas y menos maleables que las actuales estén en desventaja, siempre y cuando se quiera competir en el nuevo escenario educativo-laboral; las certezas son necesarias en la vida para poder tener algunos aspectos seguros.

La igualación de salarios siempre por arriba, la desaparición de estatus y privilegios, el entendimiento de que cada persona suma en la sociedad, la desaparición de los expertos, la posibilidad de una formación válida fuera de las instituciones, la vuelta a la artesanía, la abolición del hiperconsumo, los proyectos comunales y el altruismo de la cooperación, son aspectos que se deberían tratar para cambiar esta situación generadora de estrés a la que los sujetos son arrojados. Situación carente de sentido y únicamente beneficiosa para altos cargos y empresas, los cuales, desde las entrañas propias de la

maquinaria empresarial, han configurado un sistema que se gesta desde el odio, la muerte, el progreso y el desarrollo sin fin. Sin la intención, por parte de los sujetos alienados, de cambiar en dirección contraria al capitalismo, la vida se vuelve despolitizada lo que supone una pérdida de expectativas colectivas para construir un futuro mejor.

4.7 Reconocimiento y vida

Las vidas de las personas adultas que vuelven a estudiar están impregnadas, en la mayoría de los casos, de malas experiencias personales y laborales y, por ello, no han sido objeto de buenas críticas y de un buen acompañamiento. El reconocimiento, tanto a nivel individual como social y de la propia estructura con sus leyes y su burocracia, es la lucha constante de muchos colectivos por ser reconocidos como iguales. Esta reivindicación no busca la lucha por una justicia social que supera, ideológica y políticamente, la lucha por la igualdad, sino que sigue siendo una lucha por el reconocimiento como personas, como ciudadanía o como seres humanos. Las personas transexuales, las personas racializadas o las personas discapacitadas son claros ejemplos vivos de ello.

Las personas adultas, en ese proceso dicotómico de demostrarse a sí mismas que pueden estudiar, y como ejercicio de callar a quienes nunca confiaron en ellas, reconocen que ese camino no hubiera sido posible sin el acompañamiento de seres queridos que o bien los motivaron para estudiar o bien sirvieron de referentes cercanos de personas que habían estudiado. Debemos resaltar que superar pruebas y obtener títulos también es una forma de reconocimiento, tanto por el esfuerzo, como por la idea negativa de no creer nunca que se pueda llegar a estudiar después de haber salido del propio sistema educativo. En ese sentido, demostrar que se pueden conseguir los logros académicos también confiere a este proceso una doble mirada: por un lado, agradecer al profesorado el leve (por corto en el tiempo) acompañamiento, y, a la vez, decir a esa institución que expulsa a determinados cuerpos que se equivocaron con ellas.

La difícil búsqueda de la felicidad, un término abstracto, amplio y ambiguo, está imbricada con la idea de reconocimiento. Hay aquí otro término clave de los que Bertrand Russel definió como primarios -porque desde él se pueden desarrollar grandes ideas y tiene más que ver con la idea de reconocimiento-, y es el término de dignidad,

cuestión por la que, en la actualidad, todavía hay que luchar. La felicidad quedaría para quienes poseen alguna estabilidad y certeza en sus vidas; al resto les queda la dignidad. Por eso, dentro de la categoría de reconocimiento sea importante también nombrar la idea de dignidad personal como parte insoslayable del mismo. Para algunos sujetos, la dignidad personal es lo único que les queda, y por tanto, se convierte en el único punto de partida de sus luchas sociales, ya que de perder la dignidad como grupo o a nivel personal significaría perderlo todo. Esto puede no entenderse dentro del modelo neoliberal donde no se promueve la dignidad como forma de ser y estar en el mundo. Jorge de los Santos la define como “la resistencia que hacemos por mantener nuestra condición humana, es un poder que se manifiesta además en una actitud concreta de enfrentamiento ante una actitud de distracción” (De los Santos, *Para todos la 2*, 2018). Está presente en las personas adultas que no están dispuestas, independiente de su formación, a entrar por todo cuanto les digan que deben hacer, y esa condición de sujeto reflexivo y crítico no interesa a la mayoría de las instituciones o empresas.

Al igual que el capitalismo nos nutre de una “calidad de vida” siempre adaptada a sus principios, la educación y la formación hacen lo mismo. Los logros de los niños y niñas virtuosas o de la juventud talentosa y brillante, siempre se refuerzan, y son el reflejo de sociedades de rendimiento; esta concepción de nacer esforzándose para llegar a tener éxito, se torna un imposible para las personas adultas que no pueden volver atrás en el tiempo. Pareciera que las edades fueran estáticas y triunfar en la edad adulta fuera una rareza, sobre todo si se está en un escenario ideado para otra edad. La persona adulta que surge y de repente tiene éxito se convierte en una anomalía, todo el mundo sabe que es alguien que ha fracasado en su juventud o, al menos, que no tenido las mismas oportunidades que otros. Nadie llega a la vejez sin pasado y sin haber vivido una vida. La dignidad es la energía cinética que hace caminar a aquellas personas a quienes siempre les hacen perder, porque la dignidad no cosas de perdedoras, sino de trágicas; la condición humana se pone en juego en una tragedia.

 Mi dignidad consiste en preservar la dignidad de los demás. Según Santo Tomás de Aquino “la dignidad se conquista”, es una potencia se desarrolla. El capitalismo, desde sus inicios, nos ofrece calidad de vida a la vez que nos sustrae dignidad humana, calidad de vida adaptada a sus principios. Kant dice que “se atenta contra la dignidad cuando se instrumentaliza al ser humano”, los seres humanos somos fines en nosotros mismos, no somos instrumentos para algo (De los Santos, *Para todos la 2*, 2018).

Si el “otro” se convierte en utilidad para unos determinados fines, ya no es un sujeto de ética, es un instrumento. En palabras de Jorge de los Santos, “cuando el éxito lo vivimos como una adaptación al marco ideológico dominante perdemos la dignidad humana y, de esta forma, consiguen desactivar nuestros mecanismos críticos” (2018). El sujeto posmoderno transita en el total fracaso de no conseguirlo todo; no hay espacio, actividad o momento en que su plenitud esté completa; se convierte en un ser finito que busca lo infinito, ese inalcanzable que es el todo.

El reconocimiento, como hoy en día lo conocemos, aparece por primera vez en la *fenomenología del espíritu* de Hegel. Para él, el reconocimiento sería una relación recíproca e ideal entre dos seres, en la cual ve al otro como igual, y, a la vez, separado de uno. Aparece la subjetividad como principio y categoría, ya que sólo puede existir si reconocemos a los “otros” y somos reconocidos a la vez por los demás. En la actualidad, las teorías sobre el reconocimiento más significativas son las desarrolladas por estas tres autoras: Nancy Fraser, Iris Marion Young y Axel Honneth. Ellas y él abordan el reconocimiento combinándolo con otras categorías.

Fraser busca el reconocimiento por medio de la redistribución económica y el deconstruccionismo cultural:

Entiendo por justicia en general y por su dimensión política en particular. Desde mi punto de vista, el significado más general de justicia es la paridad de participación. De acuerdo con esta interpretación democrática radical del principio de igual valor moral, la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social. Superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros, como socios de pleno derecho en la interacción social (Fraser, 2008: 39).

Young entroniza con la noción de justicias de las identidades colectivas desde la que desarrolla su teoría:

Sostengo que, en lugar de centrarse en la distribución, una concepción de la justicia debería comenzar por los conceptos de dominación y opresión. Un cambio como éste saca a relucir cuestiones relativas a la toma de decisiones, la división del trabajo y cultura, que pesan sobre la justicia social, pero que a menudo son ignoradas en las discusiones filosóficas. Dicho cambio también pone de relieve la importancia de las diferencias de grupo social en la estructuración de las relaciones sociales y la opresión (Young, 2000: 12).

Para Honneth, la concepción del reconocimiento debe verse como la categoría moral fundamental:

Se puede alegar a lo sumo que una subdivisión de la vida social en tres esferas de interacción es altamente plausible; está al alcance de la mano distinguir formas de integración social según se establezcan por lazos emocionales, por el reconocimiento de derechos o por la común orientación a valores (Honneth, 1997: 117).

El reconocimiento, entonces, se muestra como un lugar social y superlativo que nos afecta a todos y a todas y que debiera abordarse desde una superestructura y una estructura institucional que está falta de derechos o, más bien, de interpretaciones de los derechos.

El concepto más avanzado o más instaurado en este sentido, al margen de la aparición de la extrema derecha, sería un concepto de justicia plural en el que tengan cabida tanto el reconocimiento de la igual dignidad y la libertad de las personas como el respeto por las diferencias culturales que estas y sus grupos de referencia comportan; es decir, un concepto que se aparte de los ideales de imparcialidad y universalidad postulados por el paradigma liberal dominante, que ha marcado una tajante preferencia por el principio de igualdad a expensas del respeto por las diferencias culturales. Apelo aquí a las críticas de Young (en Rocío Cifuentes, 2008: 127-128) a estos ideales que puede sintetizarse así:

- Sustentan la idea de Estado neutral
- Legitiman la autoridad burocrática y los procesos jerárquicos de toma de decisiones.
- Refuerzan la opresión al transformar el punto de vista de los grupos privilegiados en una posición universal.
- Enmascaran la parcialidad de la perspectiva desde la cual tiene lugar la deliberación moral.
- Generan propensión a universalizar lo particular, lo que refuerza la opresión.
- Excluyen los grupos definidos como diferentes.
- Presuponen una racionalidad moral monológica.

Hay que mencionar también que el reconocimiento es insuficiente cuando se trata de grupos culturales diferentes al occidental, porque es imposible una reparación histórica que ha condicionado la situación actual de los pueblos oprimidos. Pensar desde la actualidad hacia el futuro vuelve a beneficiar a los opresores, ya que nunca se pueden recuperar las pérdidas económicas, humanas o epistémicas en el presente, y se obvia el

pasado, pensando que, en el momento actual, se puede empezar todo desde cero. Esta mirada paternalista y ocultista histórica se gesta desde una mirada progresista occidental, que no plantea en ningún momento deshacerse de los privilegios históricos y, por tanto, promueve una moralidad hegemónica y un *telos* occidentalocéntrico. Es una forma de superioridad universalista que reproduce modelos anteriores en unos términos que podrían catalogarse de más progresistas, pero que no abordan las circunstancias históricas que han condicionado el devenir de los pueblos.

En mi opinión, lo más significativo de estas teorías en relación a las personas adultas que vuelven a estudiar, aparece en la teoría de Honneth porque postula temas más humanos como son el amor, el acompañamiento e incluso cómo las instituciones repercuten en los logros personales y pueden determinar las vidas de las personas. Parafraseando a Cifuentes, Axel Honneth ve el reconocimiento como un problema de autorrealización y, por lo tanto, para él la ética y la moral son imprescindibles. Se ampara en la inclusión, la individualización -a través de la diferencia- y da primacía a la integración normativa, la individualización y la inclusión social a través de diferentes espacios de reconocimiento. Para él, tanto el amor, como la ley y el logro son esferas que se rigen por principios normativos internos; amor, igualdad y éxito que dan lugar a formas de reconocimiento mutuo (Cifuentes, 2008: 125).

El gran hándicap del reconocimiento y de todas las categorías occidentales es su afán por la universalidad. Existe en la actualidad una imposibilidad de entendimiento entre diversas cosmovisiones, al margen de que la solución siempre la tienen los mismos, es decir, las personas occidentales. Si hacemos un recorrido histórico honesto, deberíamos concluir reconociendo los errores históricos de occidente, callando, escuchando y dejando hacer a los otros silenciados a lo largo de la historia. El problema de crear marcos de reconocimiento es la dificultad para que todos y todas tengamos cabida con nuestra idiosincrasia. Además, el reconocimiento no puede otorgarse de manera instrumental, como una ley o una protección estatal; el reconocimiento debe hacerse efectivo en la sociedad, no en las instituciones, y ahí las ideologías chocan y no ceden a reconocer al otro.

Es mejor sentirse reconocido en lo cotidiano que albergar la posibilidad de un reconocimiento legislativo que no se hace efectivo en el imaginario social cargado de prejuicios, estereotipos y mentiras. El reconocimiento, por tanto, es insuficiente en

cuanto que no existe ninguna reparación histórica y ningún poder de actuación en los designios del mundo por parte de las minorías ya que el poder siempre está en manos de unos pocos. El derecho a decidir, por tanto, es inexistente, porque los estados modernos en parte han quedado debilitados y ya no tienen ni el poder, ni la exclusividad del dinero. Las presiones de las empresas, lobbies, aristocracia y burguesía han dejado al pueblo sin capacidad de enunciación y decisión de lo que quiere y, en otros casos, los ha alienado bajo el yugo de la desaparición total de la conciencia de clase, género y raza, volviéndose reproductores y románticos del poder y de un éxito que nunca van a alcanzar. Por ello, las redistribuciones se vuelven imposibles en el momento que los que tienen todo el capital económico no lo quieren compartir con los “otros”. Este es el gran problema de la redistribución para una mejora social, que los que creen en ella sólo teorizan, no tienen acceso a la posibilidad de lograrlo y hacerla efectiva, independientemente de que la redistribución sólo se basa en recursos materiales y económicos dejando al margen otras cuestiones como los derechos sociales, los derechos morales o el amor.

Ante estos retos, la lógica del reconocimiento ofrece un espacio para pensar la relación yo-otro, nosotros-ellos, es decir, para hacer experiencia de la intersubjetividad y de la comunidad a partir del enfrentamiento, como esencia fundamental del ser humano. Hegel contaba con la perspectiva teológica del perdón y la reconciliación como realización final del reconocimiento. Desde nuestra perspectiva postmoderna, no hay reconciliación, sino un espacio cada vez más violento para la afirmación y la negación de las identidades. La reciprocidad se encalla en la guerra. El reconocimiento se establece sobre el escenario de una lucha, también lo dejó escrito Hegel. Una lucha que se basa, principalmente, en el deseo de aniquilar al otro. Nuestro mundo difícilmente consigue ir más allá de la repetición cada vez más cruenta de esa escena de la *Fenomenología*, sin llegar, sin embargo, a su solución final. La lucha por el reconocimiento sin teleología conduce, o bien a la guerra permanente, o bien a su neutralización mediante el respeto y la tolerancia como formas socializadas de la indiferencia (Garcés, 2013: 45-46).

Uno de los grandes problemas sería que si las personas subalternizadas y oprimidas históricamente admiten un reconocimiento jurídico y social, acaban asimilando las lógicas de poder, en las que el alumnado le pide permiso al profesorado, la hija o hijo al padre y la persona empleada al jefe. Esta lógica que suplica ser reconocido por otro que no le quiere reconocer, hace que la pluralidad no sea externa, sino que acabe incorporándose dentro del marco institucional que en un principio no lo incluye. Al final suplicamos por ser igual que quienes están dentro de la norma privilegiada. El

“nosotros” traspasa al “yo”, y no el “yo” al “nosotros”; la táctica, al final, consiste en ocultar identidades dentro del marco normativo, identidades a las que después se las trata con indiferencia.

Blas nos comenta que participó en unas jornadas sobre reconocimiento y que además estuvo tentado de hacer “homeschooling” (enseñanza en casa, fuera de la escuela) con su hijo por lo que obtuvo más de una crítica. Las diferencias en relación a la norma siempre se perciben como situaciones absurdas que no están contrastadas. La razón sólo tiene un lugar de enunciación: ese lugar es el del privilegio.

Pero el reconocimiento social es un tema que se trató mucho, estuve en unas jornadas (...) que decían que uno de los temas que teníamos en la sociedad era el reconocimiento social, que lo que tenemos que hacer pues reconocernos. Lo que digo un reconocimiento total y siempre es un reconocimiento social. Yo estuve pensando hasta en desescolarizarlo. Durante tiempo tienes una pelea contra la sociedad muy dura (Blas, 2017).

Aunque muchas veces la sociedad reconozca las acciones personales y las valore o las cuestione, es cierto que una gran parte del reconocimiento cuando se vuelve a estudiar y se tiene éxito está en esa sensación interna de haberlo conseguido, un autorreconocimiento que en la vida de las personas adultas tiene especial relevancia porque provoca una ganancia en autoestima que sirve para seguir estudiando.

A nivel social existe siempre una institución histórica que valora nuestros éxitos a raíz de la realización de una prueba, o por el ascenso laboral o tras un aprobado. Esto, en el fondo, es caer en las redes de quien ejerce la opresión. Adular siempre es una táctica para crear fieles a determinadas acciones institucionales; además, puede ser una táctica recíproca siempre que las dos partes salgan favorecidas de la adulación mutua (simbiosis interrelacional).

En las relaciones sociales, no todo se compra o se vende por medio del dinero, sino de unos capitales simbólicos. Los títulos, los cargos o los puestos de trabajo, son trueques de identidad y de cuerpos, donde se consigue algo y, a cambio, se debe lealtad el resto de la vida; esto supone la pérdida de la dignidad, como dice Facundo Cabral en la milonga “no soy de aquí, ni soy de allá”, “el amo acaricia al caballo para montarlo”. Aquí no hay reconocimiento, sino intercambio interesado de capitales. El sujeto adulto quiere llegar a titular como cualquier otra persona y, aunque no consiga el reconocimiento de los “otros”, para él o ella lo personal se convierte en el reducto de

cualquier logro y la satisfacción que esos éxitos generan que no necesite compartirlo con nadie.

Pero sentirse feliz por tu propio pensamiento, eso es tan grande, yo lo considero a veces, a ver si lo consigo, y es que sientes una paz que te importa tres huevos lo que te digan. Cuando lo consigues te sientes tan tremendamente feliz que te importa tres cojones lo que digan los demás (Juan, 2017).

En este aspecto, todas las personas sobre las cuales las instituciones públicas y sus actores de poder (funcionariado) no han obrado bien, son parte de las personas marginalizadas. Este aspecto es de especial relevancia en edad temprana cuando sujetos sin mayoría de edad se encuentran en un espacio y son juzgados y valorados conforme van superando o no van superando determinadas etapas.

El reconocimiento es inalcanzable porque es un intento artificial de otorgarlo a los “otros” en una supuesta peor situación histórica, lo que a su vez le confiere un estatus jerárquico de garantías y concesiones por parte de quienes ya han sido reconocidos.

El reconocimiento entiende la pluralidad desde una idea de “inclusión social”, ya que esta idea misma está trayendo a colación la existencia de un marco normativo en el que todas las personas tienen cabida siempre y cuando se integren o se adapten al *mainstream* o al *status quo*. La inclusión, por tanto, es una categoría etnocéntrica que trata sobre “respetar” las realidades excluidas, fagocitándolas hacia el interior de lo mismo y absorbiendo toda la diferencia que los sujetos poseían antes de ser incluidos. La pluralidad y la diferencia, ya de por sí, forman una totalidad que no necesita verse como un apéndice de lo normativo. Quizás la condición de conseguir derechos sea, sin salvedad ninguna, la desaparición de la diferencia o, más bien, que el marco normativo tome a la diferencia como algo que quiere “incluir” como parte no marginada y, de esta manera, la convierta en diversidad, (eclecticismo necesario y acrítico para una homeostasis social que beneficia a las personas privilegiadas). A partir de la diversidad, se han escrito cantidad de artículos y libros que tratan sobre cómo occidente se convierte en el salvador de la pluralidad del mundo, ofreciendo alternativas pedagógicas, promocionando el trabajo y enseñando su cultura occidental como arquetipo de lo que debe ser o lo que se debe saber para alcanzar el ideal de civismo. Como bien dice Cifuentes:

Las formas como el poder se instaura, se reproducen y se disemina en las instituciones y en las relaciones sociales, para mantener las condiciones

jerárquicas y desiguales en las cuales se encarnan la dominación y la opresión, es decir las injusticias sociales (...) La distribución inequitativa, el mal reconocimiento, las prácticas sociales cotidianas fundamentadas en relaciones de hegemonía y subordinación, la falta de participación en los procesos de toma de decisiones sobre los asuntos colectivos y la despolitización de la vida pública, contribuyen de maneras diversas y en complejas combinaciones a la producción, reproducción y mantenimiento de órdenes sociales injustos en los cuales las condiciones de supervivencia y desarrollo de ciertos colectivos sociales se ven amenazadas y sus rasgos culturales son objeto de menosprecio (2008: 128).

Precisamente es en la complejidad de las instituciones y en su devenir potenciado por la razón neoliberal donde las injusticias más se reproducen. Al respecto, Cifuentes advierte que las teorías del reconocimiento anteriormente mencionadas se quedan cortas y no es sólo cuestión de crear igualdades jurídicas y redistribución de recursos, sino que los problemas del reconocimiento son también de índole institucional. Por ello, para superar esta situación se deben superar las formas institucionalizadas de dominación, exclusión y opresión, que ubican y mantienen a ciertos colectivos sociales en condiciones de negación de sus posibilidades de desarrollo y de participación en equidad en la esfera de lo público (2008: 128). Es en las instituciones, por tanto, donde los sujetos se tienen que enfrentar a una situación programada y destinada a construir sujetos y, por tanto, subjetividades. Estas situaciones dejan poco margen de maniobra a los sujetos. Las instituciones se han surtido de un sinfín de prácticas para atajar todo lo que se salga de la norma; ejemplos de ello el castigo, la segregación o la expulsión. Es por esto que la persona adulta que vuelve a estudiar a un centro de adultos va con ciertas reticencias y se pregunta a sí misma, “¿y si es lo mismo?”.

Esa institucionalización de los individuos se sirve en pequeñas dosis cuando el sujeto que se supone libre transita de una institución a otra, ya sea pública o privada, a lo largo de toda su vida: desde la familia a la escuela, del trabajo o la empresa al hogar o al matrimonio, de la calle a los centros de menores o de la calle a los centros de acogida. Es la fragmentación totalizadora de las instituciones para que la vida se haga más llevadera. Auspiciadas por el trampantojo de la libre elección de nuestras vidas, nos sumergen en una vida anestesiada por la inercia que ha generado el consumir para vivir y el darwinismo social de “yo primero”.

La imposibilidad de albergar en una institución la diferencia es lo que genera determinados conflictos que acaban con la derrota siempre de las personas oprimidas; la condición de no ser un sujeto avalado, apoyado o hegemónico, como es el caso del

estudiantado adulto, hace que todo se viva en estado de rebeldía constante y que valoren mucho cada paso que dan porque la institución, en sus experiencias anteriores, nunca les han reconocido. Por ende, los procesos institucionales de docilidad golpean el cuerpo y se presentan como las cicatrices de a quien han nombrado “fracasado” en una institución tan falsamente igualitaria como es la escuela. El poder también es un gran compañero de viaje del reconocimiento. En la pirámide de los actores sociales parece que sólo puede reconocer quien se cree que está por encima de otra persona: el jefe, el profesor, el marido, el presidente o el padre.

La complejidad del mundo obliga a mirar más allá y darse cuenta de que, quizás, la violencia sistémica contra lo otro desconocido y la reproducción de unas lógicas erróneas de los “otros” están en la base de la seguridad: abrirse a lo desconocido es una buena terapia para entender lo que es un estereotipo. La multiplicidad de formas de reconocimiento que son necesarias no se agotan con ninguna teoría.

Para Juan, la superación de la prueba de acceso fue un éxito que si bien lo celebró, no le hizo olvidar que en el recorrido de la vida las opiniones de otros tienen un potencial enorme en el cuerpo de quien recibe esas opiniones, ya sea por motivación o por humillación.

Sí claro, son momentos, porque si es un momento económico si consigues un aumento al día siguiente ya vas a trabajar mejor, y de esta manera dices “¡joder!, ¡qué de puta madre estoy!”, pase lo que pase pues con la pareja como la familia, no te importa, pues que pase, gracias a pensar eso lo conseguí, alguna vez, ayer por ejemplo, iba por mi casa y me tomé una cerveza, claro. (...) es complicado, porque te pesa todo, te pesan las opiniones que ves a todo el mundo (...) (Juan, 2017).

En este punto es cuando aparecen los referentes o acompañantes, esas personas que hacen la vida más fácil a quien quieren y tienen cerca. El logro sin amor no está tan cargado de reconocimiento, ya que esa es la forma de saber que alguien te admira y te siente. Esta categoría del otro que te acompaña se repite en todo el alumnado que ha preparado la prueba de acceso. Para Juan, fue su novia; para Blas el profesor del centro; para Manuel, su novia y sus jefes; para Alicia, sus hijas y su pareja; para Sara, sus hermanos que habían estudiado; para Beatriz, su familia; para Fátima sus creencias y la asociación en la que participa; y para Pablo, su amigo y su novia. Esto demuestra que la intersubjetividad es necesaria para sentirse bien e intentar conseguir objetivos de estudiar; ese es el “yo” que reconoce a los “otros” y se siente reconocido.

A continuación, se expone una sucesión de citas de las personas participantes que corroboran lo anteriormente mencionado:

A la gente... no, no, a la que te ayudó, porque la gente que te ayuda te anima un poco más en general. Sí, yo creo que va todo un poco relacionado, yo creo que ahí hay una influencia, yo principalmente no lo hago, no tengo que demostrar a los demás tal, lo hago por mí, pero a la vez si va un poco, como que aquella que... Hombre, por los que te apoyan, no. Que lo lograste y que se alegran por ti, están contentos, pero bueno... de alguna manera cuando te encuentras con alguien que un poco pues te despreciaba, pues vas tú y dices: “pues sí mira”. Sí te vale a la hora de decir dónde estás, pero bueno... primero lo haces por ti (Juan, 2017).

Sí, no, a ver, y cuando yo dejé de estudiar ya estaba con ella. Ella siguió estudiando, siempre me ha animado a ello. Siempre, también, la verdad a partir de los veinte años, siempre he tenido en la cabeza que iba a estudiar algo más, o sea, algo...también algo que me gustase. Por eso, hice la prueba de acceso a la universidad, para empezar Administración y dirección de empresas porque al verlo en la empresa vi que era un mundo en el que encajaba (Manuel, 2017).

Mi mejor amigo estudió primero matemáticas y lo dejó porque decía que iba a acabar loco, pasó para ADE, lo sacó e hizo el máster, sacó un montón de cosas y ahora le va muy bien en Madrid; encima se mueve de empresa en empresa cuando quiere, si gana poco rápidamente encuentra otro empleo, sabe moverse, es muy buen amigo mío, siempre me apoyó para todo, siempre me decía “tú tienes cabeza” porque me preguntaba sobre cosas que me gustaban, videojuegos, arte,..., y me decía “tú tienes cabeza cabrón, pero como te interesaban sólo los videojuegos te quedas ahí”, me decía “tú tienes que estudiar” (Pablo, 2017).

Era un momento de crisis en general, pero en el trabajo no porque nosotros siempre cobrábamos más o menos bien y teníamos cuatro pagas y estaba todo bien, el trabajo teóricamente en su día era un trabajo fijo, teóricamente, luego hubo cambios pero aún así preferí, fui madurándolo y pensándolo, al final pues me fui y sí, el profesor del CEPA influyó, precisamente fue la persona que realmente influyó en tomar la decisión de irme del trabajo. Luego te ayuda la moza y tal, pero digamos que el chispazo, el detonante, fue la figura del profesor. Para mí es un tío que... (Blas, 2017).

Derivado de esa interdependencia de los cuerpos, ya no se puede ocultar que los éxitos son siempre compartidos, al igual que los fracasos; y si del éxito hay responsables, también los hay del fracaso. El reconocimiento, de esta forma, se muestra como una pieza fundamental de la que partir y desde la que desarrollar una forma de convivencia plena.

Pero lo que está claro, hoy más que nunca en el mundo global, es que nuestra interdependencia no se da únicamente en el plano de la construcción dialógica de nuestras identidades. Se da a un nivel mucho más básico, mucho

más continuo, mucho menos consciente: se da al nivel de nuestros cuerpos. Hoy ya no es posible hacer ver que no vivimos en manos de los otros, ya no es posible encerrar las relaciones de dependencia en el espacio opaco de la domesticidad. Si la conciencia puede entrar en relaciones dialógicas de reconocimiento, el cuerpo, en virtud de su finitud, está ya siempre inscrito en relaciones de continuidad. No le hace falta hacer presente al otro, frente a frente, para reconocerle. En la vida corporal, el otro está ya siempre inscrito en mi mismo mundo (Garcés, 2013:46).

Pero el reconocimiento puede ser una herramienta de búsqueda personal y de esforzarse por lo que se quiere, como es el caso de Sara:

Sí, o sea en cierta manera sí, primero por ti, yo primero por mí, por mi meta, por mi ambición, por querer hacer más y ser más, pero yo creo que también en el fondo hay alguna influencia de alguna gente, oye mira donde estas como que te miran un poco así, como diciendo... ¿no? (2017).

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el más difícil de los reconocimientos es el que es imposible, que es el que se busca en un “otro” que no sabe amar o acompañar. El estigma que se ciñe sobre las personas adultas que vuelven a estudiar es el gran enemigo del reconocimiento. Sin apoyos y reconocimiento no todas las personas han tenido la opción de preparar la prueba de acceso para entrar en la universidad. Mientras tanto ellos y ellas sí han dedicado tiempo y reconocimiento a otros, tiempo y reconocimiento altruistas.

El menosprecio de otras personas, es un tema complejo como ejemplo de no reconocimiento. Se muestra el caso de Silvia que es ama de casa, condición que crea que las demás personas piensan que al haber sido una decisión personal, debe dedicarse a cuidar a los demás como una obligación vitalicia. Silvia nos cuenta que no se siente reconocida con todo lo que ha dado; a los demás, así y todo, les parece insuficiente:

Yo creo que la culpa la tiene, bueno la culpa creo que no la tiene uno solo sino que son varios los motivos, es que yo estoy con una mujer que trabaja asalariada y me mira como inferior, en la sociedad, las mujeres que trabajamos en casa, amas de casa, somos...Sí, la tradición que no trabajé porque no me esforcé lo suficiente, y probablemente sea cierto pero también no sé. Pero sí, noto que las mujeres amas de casa como que nos colgaron ya el sambenito de cómo que no tienes ni cultura, ni formación. Yo creo que ahí nos hicieron bastante daño las mujeres que se emanciparon, quizá porque lo tuvieron muy difícil, también estaban bastante puteadas que luego tenían que llegar y hacer lo de casa, o sea, no era solo fuera en el trabajo, también nos tocó la casa, entonces dicen “tú haces la mitad que yo y todavía te quejas”, porque entre ellas, la mayoría están llevando la casa también, su horario laboral más la casa, y yo sólo llevo la casa entonces claro soy una privilegiada. En el mundo rural,

siempre la mujer trabajó lo mismo que el hombre o más. Lo que pasa que bueno, la vida rural hay momentos de apuro cuando puede ser la época de cosecha, pero después luego es más relajado, ya te lo digo, lleva otro ritmo todo como más natural. Es menos estrés. Sí, a fin de cuentas fue por cómo me educaron, que me quedara en casa a bueno, pues a atender a la familia. Mi padre quiso que estudiara, no quise estudiar, pues a trabajar, así que bueno, digamos que no rompí lo establecido (Silvia, 2017).

Esa falta de entendimiento y de reconocimiento del otro dentro de esa pluralidad de formas de ser y estar en el mundo, se deriva de una historia de odio, humillación y masacre que hoy en día sigue vigente por el no reconocimiento del otro como “ser”, como “ciudadano”, como “individuo”, como identidad distinta, como cultura distinta; el pensamiento totalitario de la identidad choca con la realidad infinita de identidades. Esta crisis de reconocer al “otro” con toda su idiosincrasia nos lleva a vivir en la evitación y el conflicto, lo cual nos conduce a aniquilar, *a priori*, a lo “otro extraño” a nivel simbólico y violento. Curiosamente, quienes ostentan el privilegio creen que la tranquilidad se basa en la desaparición de la diferencia, sin embargo, la única forma de mejorar como seres humanos pasa por el aprendizaje y la convivencia con el “otro” que nos modela, nos cambia y nos crea. Otro problema añadido es que esa falta de escucha activa hacia el “otro” y por el “otro” genera total desconfianza tanto a nivel socio-familiar como institucional. Pocas personas son las que confían en la “escuela” como lugar de emancipación (si alguna vez ocurrió), sino que se concibe como espacio del narciso del logro personal, del llegar más lejos, del *Homo Conquiro*, de conquistar lo que nunca nadie pudo, de ser el primero sin preguntarse, ¿para qué?

Las injusticias sociales experimentadas por las personas afectadas pueden negarles tanto las condiciones de autorrealización como una construcción plena de la identidad, siempre y cuando se mire desde un marco normativo, que no tiene porque supervisar a ningún “otro” sobre el que cree que tiene el poder de reconocer. Por ello las personas privilegiadas deben deconstruirse como sujetos de privilegio empatizando con las demandas de “otros” sin privilegios, pero no cayendo en el error de la tutorización constante, ni en su propia cultura como referente y objetivo para “otros”

Por todo lo que hemos visto, el contrato, como ficción fundadora de la sociedad, no crea ningún nosotros. Por eso el liberalismo es el verdadero corazón, la verdad más transparente, de la sociedad moderna. El contrato sólo crea un espacio de relación regulada de cada uno con el todo que, o bien asegura al yo o bien acaba afirmando el todo. Pero sin propiedad, el individuo no puede hacer valer su libertad, esto nos lo había enseñado la teoría del contrato social. Quizá por eso actualmente entran de nuevo en escena las dos

contrafiguras de la sociedad moderna: el individuo asocial, amenazante y peligroso (desde el terrorista enloquecido al especulador insaciable) y la comunidad de pertenencia cerrada, construida como un refugio defensivo y ofensivo sobre la dualidad nosotros/ellos (Garcés, 2013: 33).

Para concluir, queremos insistir en que uno de los principales problemas de las teorías sobre el reconocimiento es que no encuentran salida a la estructura moderno-colonial de formación de los estados modernos, con sus instituciones y estructura jerárquica. Cualquier reforma falla ya que nunca se desentiende de su base tan asentada y tan injusta. Los cambios sobre lo establecido se convierten en pseudo-reformas que mantienen intacta la estructura. Este reconocimiento desde un “sistema-mundo moderno” que deshecha lo que está fuera de su marco impositivo-normativo, es lo que genera esa imposibilidad efectiva del reconocimiento, ya que la modernidad trajo consigo una serie de instituciones creadas, precisamente, para mantener la situación y perpetuarla, no para cambiarla. Por otra parte, la diferencia no vindica ser reconocida; esa es una mirada etnocéntrica; la diferencia solo se puede mantener desde la distancia, no desde la inclusión. La única posibilidad de ser de la diferencia pasa por no ser conquistada, en el sentido más amplio del término, a nivel epistemológico, a nivel ontológico, a nivel psicológico y a otros niveles: deben ser ellos y ellas quienes decidan lo que quieren para su ser.

4.8 El trabajo en la vida de las personas adultas

Una extraña locura se ha apoderado de las clases obreras de las naciones donde domina la civilización capitalista. Esta locura trae como resultado las miserias individuales y sociales que, desde hace siglos, torturan a la triste humanidad. Esta locura es el amor al trabajo, la pasión moribunda por el trabajo, llevada desde el agotamiento de las fuerzas vitales del individuo y de sus hijos. En vez de reaccionar contra esta aberración mental, los curas, los economistas y los moralistas han sacralizado el trabajo (Paul Lafargue, 2010: 13).

“La división del trabajo y la multiplicación y dependencia de los bienes materiales han sustituido casi todo aquello que la gente podía hacer y crear por sí misma” (Illich, 2015: 46).

“Todos deben poder vivir de su trabajo, dice el principio planteado. Poder vivir está, por tanto, condicionado por el trabajo, y no existirá tal derecho, si no se cumple esta condición” (Johann Gottlieb Fichte, Fundamentos del derecho natural según los principios de la doctrina de la ciencia, 1797, en Grupo Krisis).

4.8.1 Pequeña genealogía del trabajo

El trabajo es una categoría o concepto bastante complejo. Analizado desde múltiples paradigmas, su integración en el mundo de la vida es tal que la única necesidad para muchas personas adultas es trabajar para sentirse validas en una sociedad evaluadora, tener ingresos en una sociedad necesaria y consumista y, por último, buscar una estabilidad en un mundo empresarial y competitivo. Estas incoherencias o paradojas producen estados de ánimo asociados al estrés, la incertidumbre y el riesgo.

El trabajo como concepto y actividad sufrió muchas mutaciones a lo largo de la historia occidental. En la Grecia clásica el trabajo era visto como una cuestión de minusvalor humano; de hecho, tan sólo los esclavos trabajaban. El hombre que ellos consideraban auténticamente libre estaba destinado a los ejercicios del cuerpo y de la mente; los poetas, incluso, componían odas a la pereza, ese regalo de los Dioses. Para Platón, ser zapatero o herrero eran ocupaciones que degradaban a quienes las ejercían. Los comerciantes también salían mal parados, ya que los describe como personas acostumbradas a mentir y engañar que podían ser condenados por su trabajo: eran un mal necesario. Para Jenofonte las labores que se ejercían sentados o cerca del fuego no hacían posible la buena formación del espíritu. Cicerón consideraba que los comerciantes también ejercían una acción indigna para cualquier hombre honesto. Para los griegos era vil vender el trabajo personal y cambiarlo por dinero; era como venderse a uno mismo y, por ello, les colocaba en la categoría de esclavos.

En el siglo XVI, con la reforma protestante, aparece un nuevo individuo que tiene que modelar su historia de modo que dé como resultado un todo valioso y con sentido. El individuo es responsable de su vida y se le juzgará por la forma en la que ha vivido y se ha relacionado con los y las demás. Aunque poco podamos controlar de nuestras vidas, según Lutero, debemos asumir la responsabilidad por su conjunto. En *La ética protestante*, Weber distingue la condición de salvación de las personas humanas del catolicismo y el protestantismo y se centra en un aspecto de la doctrina protestante que hacía imposible asumir la responsabilidad de la propia historia personal.

Lutero había afirmado que «nadie está seguro de la integridad de su propia contrición». El cristiano vive en la duda total sobre si, será capaz de justificar la historia de su vida. En la teología protestante, esta duda absoluta se transmite por la doctrina teológica de la predestinación, aparentemente misteriosa. Calvino afirma en la *Institución* que sólo Dios sabe si un alma se salvará o será

condenada tras la muerte; no podemos abusar de la Divina Providencia. Destrozado por el peso del pecado, el ser humano vive en un estado de constante inseguridad, sin saber si la vida conducirá a una eternidad de espantosos tormentos. Ésta es la cruz de la humanidad protestante: tenemos que ganarnos nuestra posición moral y, sin embargo, nunca podemos presumir con confianza de ser buenos y ni siquiera de haber hecho lo que es bueno; lo único que es posible decir es: «Me esfuerzo por hacerlo bien». El Dios de Calvino responde: «Esfuézate más. Nada es suficientemente bueno» (Sennett, 2000: 109-110).

El trabajo se abrazó como la única forma de no vivir la angustia de saber si una persona era válida para Dios. Es a partir de este momento cuando el trabajo marca las historias de vida de las personas, convirtiéndose en una pequeña escapada del pecado y una demostración de salvación del infierno. A diferencia de las buenas obras de los católicos, el trabajo en el protestantismo se vuelve una intención digna para con Dios, independientemente de que el Creador ya haya decidido sobre nuestro destino. Para Weber, una característica de la persona protestante, en su ascetismo mundano, sería la disposición al ahorro más que al gasto, como forma de autodisciplina y sacrificio. En caso de alcanzar esa situación de ascetismo, sería un sujeto que elogiarían los otros por su actitud, y su vida se volvería una búsqueda constante de autoestima y reconocimiento, donde a través del elogio se reconocería a sí mismo.

A partir de esta disposición, todo es tratado como un medio instrumental para conseguir un fin en la propia vida. Ya no se piensa en el éxito en el “más allá”; ya no importa nada más que el reconocimiento terrenal; los objetivos se sitúan en la tierra. Es la aparición de un nuevo individuo que se mide por sus pertenencias. Este individuo mutará en la época secular convirtiéndose en un individuo embriagado de éxito, que busca la salvación en un nuevo *telos* de consumo y de pertenencias, olvidándose del ahorro. Competir contra el otro más exitoso, para alcanzar el ascetismo que confiere una cúspide creada a partir de la derrota y humillación de los “otros, se vuelve la norma del capitalismo”.

El hombre «exigido» está demasiado cargado por la importancia que ha llegado a atribuirle al trabajo. Michel Foucault nos dice que la disciplina es un acto de autopunición, y ciertamente parece serlo en esta interpretación de la ética del trabajo (Sennett, 2000: 111).

Más tarde, los filósofos ilustrados ven una relación causa-efecto a dos bandas entre la educación como forma de capacitación laboral y la mejora y el crecimiento de la

riqueza. La función de la escuela de adecuación al sistema productivo correspondiente mejoraría el sistema productivo: cuanta más escolarización, más individuos cualificados y, por tanto, mayores oportunidades laborales. Esta mirada es también la de las teorías sobre el capital humano y el funcionalismo tecnológico que advierten que las sociedades industriales cada vez necesitan personal más cualificado debido a la complejidad tecnológica y de las organizaciones. De esta forma, a mayor cualificación mayor salario; y así, de ese modo, la correspondencia entre la jerarquía de los títulos y la de las posiciones sociales se explicaría en razón de la instrucción escolar y formativa.

Hay que tener en cuenta cómo el trabajo fue creando nuevos sujetos y ontologías distintas de estar en el mundo. Como dice Humberto Giannini:

Que el hombre histórico, al tiempo que se ha venido exponiendo fuera de esta especie de unidad intrauterina para ganar su ser de cada día, se haya venido apropiando también del ser en el “mundo” (*homo faber, homo aeconomicus*). Este modo sistemático de apropiación es el trabajo. (...) Mientras que el domicilio representaba un inmediato estar disponible para mí, un espacio vuelto permanentemente a mis requerimientos, con objetos a la mano para mi uso y mi goce personal, el trabajo representa el lugar de mi disponibilidad para lo Otro: disponibilidad para la máquina que debo hacer producir para el patrón, para el jefe, para la clientela; disponibilidad para el auditorio, para el consumidor. Un ser para otros a fin de ser para sí, en un tiempo externo y mediatizado. Tiempo ferial lo llamaremos, en contraposición al tiempo festivo y domiciliario (Giannini, 2006: 35).

El trabajo define el tipo de sociedad de cada momento histórico; en el momento que la trabajadora y el trabajador vende su fuerza de trabajo, enajena sus fuerzas a cambio de una paga, se convierte en la ignominia del trabajo como mercancía. Imaginemos una sociedad en la que pudiéramos tomar alguna decisión sobre las horas que vamos a dedicar al trabajo y el precio de nuestro trabajo de manera autónoma y no por medio de leyes. La ontología del trabajo ha matado su idealismo y ahora solo la servidumbre fiel, a la cual la empresa procura un alto nivel de vida o estatus, parece estar disfrutando de sus trabajos. En el otro extremo, estaría el *precariado*:

Clase emergente caracterizada por la inseguridad crónica, ajena a las viejas normas laborales y separada de la clase obrera. Por primera vez en la historia, los gobiernos están restringiendo los derechos a sus propios pueblos, al tiempo que debilitan aún más los derechos de los residentes más tradicionales, los inmigrantes (Guy Standing, 2014:13).

Esta condición no es elegida, es sobrevenida en relación al reparto injusto de las habilidades y saberes, dado que la plusvalía que generan las personas formadas en

materias instrumentales y tecnológicas nada tiene que ver con la que generan otras menos formadas o formadas en carreras sociales. En un mundo tan competitivo, el eslabón se ha deteriorado y ya nadie se percibe como una parte necesaria para que la rueda gire: el individuo es fácilmente sustituible. Las personas estamos anestesiadas ante la mayor humillación de la historia contra un sujeto insignificante y prescindible como es el sujeto de trabajo posmoderno:

Las masas entraron en la historia, apenas se han vuelto visibles en primera persona y toman su puesto en la escena inmediatamente surgen los mecanismos de una nueva, más insidiosa y más profunda servidumbre. El individuo potencial que hay en ellos muere antes de haber nacido: después de la explotación muscular, después de la alienación ligada a la venta de su fuerza-trabajo física al mejor postor en un mercado violentamente asimétrico, empieza la época de la explotación vertical, la colonización interior, la erogación de energía nerviosa, la venta de la lealtad y de la dignidad personal, la expropiación de la capacidad individual de juicio: estamos asistiendo a la agonía del individuo como sujeto autónomo y autosuficiente: esta mónada leibniziana tiene tal vez los días contados. El sueño iluminista de un progreso constante e ineluctable bajo el signo de un individualismo racionalmente garantizado respecto a la naturaleza y a la sociedad ha revertido en su contrario. Vivimos en una época de incertidumbre, disgregación y violencia. Prácticas como la tortura, que se mantenían para siempre consignadas a los siglos oscuros de la historia humana, se revelan como praxis cotidiana de gobiernos que se reputan <<civilizados>> (Ferrarotti, 1991: 53).

Los trabajos cada vez se cualifican y se formalizan más; se exige más burocracia para asegurar las competencias en distintos ámbitos que antes eran de aprendizaje artesano, práctico y empírico; se sustituyen a las personas por máquinas, y para vigilar el funcionamiento de esas máquinas se necesitan personas hipercualificadas en el sector de la informática. En el “trabajo-sombra”(aquel por el que no se cobra, ni cotiza, que es invisible y que se disfraza de no productivo), se pueden incluir todas las horas de prácticas gratuitas en diferentes empresas que llegan a acuerdos con centros formativos o universidades, prácticas con un mínimo de tres meses de trabajo desarrollado y productivo necesario para titular: el alumnado no sólo paga sus créditos y sus matrículas, sino que invierte su tiempo y su esfuerzo en empresas externas que se ahorran dinero suplido por las personas que necesitan realizar las prácticas. Se trata de un formato de aprendizaje cada vez más extendido y también naturalizado como cuestión necesaria o paso imprescindible para llegar a ser profesional en un empleo.

También es importante adquirir una serie de cualidades para optar a una mejor posición laboral: la innovación, asumir riesgos, salir de la “zona de confort”, no

acomodarse, ser flexibles y reinventarse, son algunas de las recomendaciones que se hacen desde el mundo del *coaching* laboral para aumentar las opciones de quienes buscan trabajo.

El imperativo «arriesgarse» está más ampliamente divulgado en la cultura moderna. El riesgo es una prueba de carácter: lo importante es hacer el esfuerzo, aprovechar la oportunidad, aun cuando sepamos que estamos condenados a fracasar, una actitud que se ve reforzada por un fenómeno psicológico común (Sennett, 2000: 94).

La flexibilidad laboral, las prácticas de empresas o el trabajo en casa, parecen cuestiones en las que tenemos libertad de decisión y que nos favorecen, pero no dejan de ser estrategias de control total de la disposición de los cuerpos, maquilladas por un halo posmoderno de falsa libertad de elección. Lo más lógico, es pensar que en cualquier momento haya que volver a empezar de cero, y que el trabajo anterior no sirva de nada en una “carrera” laboral impregnada de imposibilidades y contradicciones como tener experiencia y ser joven, actuar con docilidad y tener madurez o estar siempre presente y disponible y estar contratado como indefinido.

Pensar en un trabajo a largo plazo se ha vuelto tarea inútil; es mejor focalizarse en lo que se tiene e intentar que dure, ya que las expectativas de una continuidad en cualquier faceta de la vida se diluyen hoy más que nunca. La inestabilidad pasa a ocupar el pensamiento general del proletariado que hace ya tiempo que ha dejado de idealizar el trabajo, aunque no haya dejado de reclamarlo como derecho. El trabajo se ha instaurado en la sociedad como una condición natural sobre la cual nadie reflexiona ni cuestiona y, por consiguiente, al ser el único modelo válido de supervivencia supuestamente efectiva, se normativiza como objetivamente necesario y único. Todo el mundo cree que debe trabajar.

El trabajo se hacía y se sigue haciendo por una determinada clase social. La estratificación social de la antigua Grecia no ha desaparecido en el sentir más ontológico de la degradación humana. Por mucho que diversos autores nos intenten convencer del peso del trabajo en nuestra sociedad y de que todas las personas, en el mundo occidental, tenemos una ontología muy marcada del trabajo, la realidad es bien distinta. Las clases más favorecidas -aristocracia, burguesía, empresariado, grandes fortunas-, tienen su forma particular de ver el mundo laboral desde la ontología de la explotación hacia otros cuerpos. Se contemplan como seres bucólico- filantrópicos,

dadores de empleo, que hacen el bien a la sociedad generando puestos laborales donde el proletariado puede emplearse. Esta forma de ver el empleo cala en las clases populares que acaban por pensar que el empleo da más libertad, sin llegar a plantearse apenas el tipo de trabajos que existen, el plusvalor que generan (no sólo económico, sino emocional o intersubjetivo), las condiciones laborales (horario, descansos, salario, derechos sociales,...), la seguridad (si es un trabajo que atenta contra los cuerpos, la salud y la esperanza de vida) o si es un “*tanato-trabajo*” que explota y mata -tanto por lo mortal de lo creado, como es el caso de la industria armamentística, como por la explotación de las personas, como ocurre con las empresas asentadas en los países del sur y en los sures del norte- Estas estrategias empresariales han descompuesto el tejido social. Los mal llamados “estados de bienestar” han robado la autonomía y la solidaridad social, para más tarde, cuando el tejido social está deteriorado, generar crisis en las que las personas sacrificadas son siempre las mujeres, las personas inmigrantes, las personas pobres, quienes no tienen titulaciones académicas,...Esta suerte de vida creada con el capitalismo nos oprime y no nos deja ver otros mundos posibles; el mundo globalizado se ha convertido en el mundo de la copia, de lo nuevo, del deseo, del hiperconsumo, del usar y tirar, de la “vida líquida” sin vuelta atrás y sin posibilidad de cambio. Debemos desconstruir el sistema laboral desde la base, redistribuir las ganancias de manera más equitativa, generar cooperativas justas y éticas, desacelerar el consumo y distinguir entre necesidades reales y excesos de consumo,..., en definitiva, reivindicar una lucha política contra las grandes multinacionales.

Paul Lafargue en su libro “Derecho a la pereza” carga contra el proletariado intentando hacerlos cuasi-culpables de sus destinos: “puesto que la clase obrera, con su buena fe simplista, se dejó adoctrinar; puesto que, con su impetuosidad natural, se precipitó ciegamente en el trabajo y la abstinencia” (Lafargue, 2010: 33). Sin embargo, el sistema capitalista tiene otro enemigo creado a lo largo de la historia: su víctima favorita, sobre la que recae un gran estigma social, es “el vago o el maleante”, es decir, personas que no trabajan recibiendo un salario a cambio de su esfuerzo. El capitalismo condena a la persona que no trabaja. El discurso del poder nos ha atravesado y lo hemos adoptado como bueno, y así es como ha conseguido a sus súbditos, que hacen que funcionen todos sus engranajes. Tal es así, que esta estigmatización por parte de la razón neoliberal es secundada por personas entre las clases sociales más desfavorecidas.

La destrucción del Estado del bienestar, que en tiempos recientes ha contemplado la introducción paulatina de sanciones cada vez más rígidas al no trabajador, ha reducido también significativamente la capacidad de resistirse al trabajo. La superioridad ética del trabajo parece casi intocable. Los empleos remunerados siguen promoviéndose como una fuente vital de carácter y buena salud, los medios de comunicación siguen demonizando obsesivamente al <<gorrón>> que no trabaja, y la anticuada ética del trabajo sigue anclada en políticas diseñadas para obligara a personas a salir del sistema de ayudas sociales y entrara en el empleo (David Frayne, 2017: 15).

La incapacidad productiva, antítesis del trabajo, se ve en esta era posmoderna como estigma. La persona que no se emplea en ningún trabajo remunerado, sigue siendo vista como vaga, maleante o chusma; mayor es aún el prejuicio social que recae sobre ella si, además de no trabajar, obtiene alguna ayuda económica por parte del gobierno. Otro arquetipo cargado de estigma es el que corresponde a la persona desempleada, condición de diferenciación dentro del propio proletariado, percibidos como esos otros que han fracasado, al ser expulsados del trabajo. Producto de la culpa individualista el sujeto desempleado no es reconocido como trabajador aunque sea parte del proletariado. Esta construcción del sujeto desempleado es una realidad incómoda tanto para la persona desempleada al no verse como parte de la clase trabajadora, como por parte de los trabajadores a los que la figura de la persona desempleada les interpela, como condición personal posible futura dentro del capitalismo, la persona desempleada ha quedado fuera por la evolución de los sistemas de producción y de todos los cambios históricos que en él se han producido.

Otro de los grandes aliados del trabajo es el dinero. Como gran alienador de nuestro tiempo, el dinero se ha convertido en la única forma de alcanzar “los objetivos capitalistas de una buena vida”; sin él, cualquier reto se hace imposible de lograr. La economía es el eje vertebrador de las vidas humanas: el salario, las rentas, las compras (comida, ropa y otros bienes),..., todo se consigue por intercambio monetario.

La persona adulta busca la libertad por medio de la obtención y acumulación del dinero, lo cual se convierte en una paradoja, porque para percibir dinero se necesita un empleo, entregando así el cuerpo al servicio de una empresa, institución u oficio. Buscando la libertad, se encuentran más ataduras. Por otra parte, el sujeto sin ingresos o con escasos ingresos pasa por adversidades y situaciones de exclusión social, que le llevan al rechazo social y el estigma. Por eso, la situación simbólica del dinero es ambigua: no disponer de él significa pasar muchas necesidades básicas que dificultan la

vida y empeoran la salud; disponer de él significa entregar al trabajo casi la mitad de una vida.

Todos los trabajos tienen un componente de estatus social muy marcado, a veces representado por los sueldos y otras veces por el poder. El menosprecio de determinados trabajos tiene, ante todo, la dificultad de no poder superar un sistema meritocrático creado desde lugares de poder, auspiciado y promocionado por los estados modernos, en donde las cualificaciones o la no posesión de las mismas representa la línea que separa todo lo simbólico dentro de la estratificación laboral.

Las personas adultas que vuelven a estudiar han pasado por el trabajo, ya sea de manera remunerada o no (como es el caso de las amas de casa), pero siempre han desarrollado alguna actividad. El trabajo tiene un gran potencial como palanca de cambio en la mayoría de los relatos: sin sus miserias nadie buscaría una vida mejor.

En la actualidad, el trabajo es precario, se ha deslocalizado, se ha tecnologizado y se ha robotizado y, por tanto, las posibilidades de empleo para la mayoría han disminuido. Siguen existiendo perfiles muy concretos de trabajadores que tienen más fácil su contratación: la medicina y la informática son las que más posibilidades tienen de empleabilidad, determinadas por el envejecimiento de la población, -cada vez las personas tienen más enfermedades porque sus organismos cada vez están más deteriorados-, y por la tecnologización de la sociedad -genera la necesidad de especialistas que consigan mantener las máquinas tecnológicas en un funcionamiento adecuado-. Los trabajos que requieren de menos cualificación siguen correspondiendo a las mismas clases sociales. En todos los análisis sobre el neoliberalismo, se advierte que uno de los hechos que acredita su funcionamiento es la leve promoción laboral de las clases bajas; sin embargo, nadie llega a explicar por qué las clases altas no sufren lo mismo cuando no tienen ninguna cualificación, ni acaban por emplearse en trabajos históricamente infravalorados y reservados a una determinada clase social. Seguimos evitando el análisis de la condición de favoritismo y nepotismo que tienen determinados individuos mediocres sólo por el hecho de haber nacido y tener un alto abolengo social.

En las sociedades modernas, el acceso a un trabajo interesante y satisfactorio es desigual y, por tanto, las personas con menos cualificación (algunas con cualificaciones), sufren la carencia de sentido de las actividades que realizan, aunque acaban por aceptar estos trabajos entre el hartazgo y la resignación. Muchas personas se

sienten solas y fragmentadas, sin verse apoyadas por las circunstancias socio-históricas que les rodean. En sociedades con tanto desempleo, asumir una actitud crítica en contra del trabajo puede parecer ofensivo y elitista, y rechazar una oferta de trabajo puede parecer egoísta, independientemente de las circunstancias y condiciones del mismo. Así, para aguantar jornadas sin ningún sentido, se inventan determinadas estrategias que hacen más llevaderos los días en las empresas; se piensa que la situación de incomodidad va cambiar y que puede acontecer un golpe de suerte.

El mundo de la supuesta abundancia es absorbido hoy por el mundo de la precariedad. En la década de los ochenta, Luis Racionero aventuraba lo siguiente:

“El mundo de la escasez a nivel material es el mundo del miedo a nivel psicológico y el mundo de la autoridad a nivel social. La escasez engendra miedo, que justifica el autoritarismo” (Racionero, 1983: 23).

A raíz de la crisis, el sistema económico ha condicionado la aparición de una nueva clase social desahuciada, precaria, inestable económicamente, donde cada sujeto compite, contra otras personas, por pocos puestos laborales. No hay que descuidar la faceta del trabajo político, en lo que respecta a la desaparición del proletariado:

El trabajo político es sobre todo un asunto de formación de alianzas dentro y, a veces, a través de las organizaciones, y de influir los puntos de vista de los demás sobre las realidades del trabajo. Ambos procesos avanzan juntos y por los mismos medios: las estructuras sociales se forman por los procesos de comunicación, y la construcción de las realidades sociales es también un asunto de la comunicación. Ambos están crucialmente determinados por los recursos culturales. Los resultados de la política empresarial son la conformación de las rentas, empleos, y la propia estructura de las organizaciones (Randall Collins, 1989:62).

Esto se consigue por medio de tres pasos. Primero, como hemos visto, está el control del “gatekeeping”- los requisitos de ingreso en una profesión-. Segundo, - existe la estructura de la carrera, que sirve de canal hacia la organización- se trate o no de un callejón sin salida, exista o no una promoción interior, haya o no posibilidad de transferencias y rotaciones o una promoción potencial a nivel más alto de autoridad, así sucesivamente. Tercero –el más general- es la conformación de las propias “posiciones” -qué clases de trabajadores deben ser agrupados o separados según las distintas tareas de un trabajador; cuantas personas se juzga son necesarias para tales puestos; qué grados de posesión y qué método de pago debe de ser adoptado (a destajo, por horas, al mes, a comisión, etc.) (Collins, 1989: 62).

Muchas veces, este dispositivo está elaborado por los propios directivos, cuyos intereses pasan por elaborar requisitos, secuencias en las carreras y posiciones. Lo hacen no sólo con la intención de controlar los gastos y el beneficio, sino por lo útil que

resultan determinados arreglos al controlar a sus subordinados. La autoridad, por lo tanto, forma parte de cualquier estructura empresarial, que, a su vez, se muestra como jerárquica. Esa diferenciación dentro de las empresas fue ampliada cuando los hijos e hijas de la clase obrera empezaron a ser sujetos cualificados y entraron en las empresas de sus padres y sus madres con otro estatus, con otros privilegios y con más posibilidad de promoción social.

Hay un cambio generacional que genera nuevas conciencias y que ejemplifica, perfectamente, la disintonía que puede haber entre una generación, padre o madre de cuello azul trabajadoras de una fábrica, y la siguiente, sus hijos o hijas de cuello blanco que ya ejercen un “trabajo cognitivo” en las oficinas de la misma empresa, puestos de supuesta importancia superior. De este modo se consiguen tres objetivos, claramente delimitados, que benefician al sistema neoliberal y capitalista. Por un lado, se logra la aparición de una “falsa conciencia”: creer o aspirar a vivir vidas de otra clase social, la burguesa. Otro de los objetivos, es la separación total entre generaciones de padres y madres con sus hijos e hijas, que creen poseer más inteligencia y preparación que sus progenitores. En último término, todo ello deriva en la desaparición o, al menos, el ocultamiento de la clase social llamada antaño proletariado, que ya no tiene herencia para luchar contra el patrón o empresario. Esos hijos e hijas copian el modelo competitivo del patrón y no el modelo de sus ascendentes que lucharon, por muchos derechos laborales, desde lo más bajo de la jerarquía laboral.

4.8.2 Trabajo y vida

Para esta parte de la tesis utilizaremos los términos clase obrera, clase trabajadora o proletariado como conceptos equivalentes, aunque posean distintos matices. Independientemente del sentido de pertenencia o no a una clase social determinada y las aspiraciones de promoción de cada persona, es cierto que las condiciones reales en la vida cotidiana son las que marcan a qué clase social se pertenece. Esto ocurre aunque esa condición se intente ocultar y diluir por todos los medios, consiguiendo que las aspiraciones de la clase trabajadora, que nada tienen que ver con las de los empresarios, al final resulten ser las mismas.

Las personas que se dedican a la política, los medios de comunicación, de consumo y psicológicos, nos impregnan con el mensaje de la necesidad de trabajar para tener una

mejor vida. Los medios informacionales y culturales representan el éxito y la calidad de vida, mostrando una clase media mistificada e inexistente en todos sus programas, películas o anuncios; no es extraño, pues, que idolatremos estas formas de vida, que deberían estar lejos de nuestras expectativas, ya que esa búsqueda de promoción imposible es la que genera la esclavitud de la persona pobre y marginalizada.

La clase obrera ha sufrido una fragmentación en las últimas décadas. La división, especialización y aumento de diversos trabajos ha condicionado esta situación. Hoy en día, es difícil reconocerse como grupo asalariado de trabajadores. Además, la estructuración actual del mundo está más orientada a la identidad y a la pertenencia que a las clases sociales. La clase trabajadora debe estar por encima de las diferencias salariales y las condiciones laborales, ya que sentirse parte del proletariado significa luchar por la condición de todos y todas, y no sólo luchar por lo que nos atañe individualmente.

La sociedad pone más el foco en lo que separa que en lo que une; así, mucho funcionariado solo reconoce su esfuerzo de haber estudiado y el merecimiento, por tanto, de su posición, sin reconocer otros esfuerzos diarios como puede ser el trabajo de un peón de la construcción, con las inclemencias climáticas añadidas, o el trabajo de las “kellys”, camareras de piso que se organizaron estatalmente para protegerse políticamente debido a la explotación laboral de la que estaban siendo víctimas. Esa desintegración de la clase obrera empieza por un estatus, por un otro inferiorizado, y por el estigma de determinados trabajos históricamente denigrados y despreciados por las clases medias-altas.

Hay que remarcar que la clase trabajadora es tan heterogénea como la propia sociedad en cuanto a las posibilidades de vida, de formación, de aspiraciones, en cuanto a intereses culturales, en ideología y en formas de ver el mundo. No podemos esperar que exista una relación lineal entre ubicación laboral y conciencia de clase. La clase dominante es consciente de que una sublevación de la clase obrera a partir de una toma de conciencia de clase puede ser posible y, por eso, crea alianzas con la clase política, los medios de comunicación y las instituciones, para así mitigar cualquier atisbo de revolución.

La clase obrera no es ni ha sido nunca un ente inamovible ajeno a las mutaciones del capitalismo. La clase obrera se ha ido transformando al compás

de las propias transformaciones capitalistas y por tanto, obviamente, su conformación varía en función de muchos factores: histórico, geográfico, cultural, etc. (Ricardo Romero Laullón y Arantxa Tirado Sánchez, 2016: 55).

El proletariado se reconoce, precisamente, por ser esa parte de los trabajadores y trabajadoras que tienen la obligación socioeconómica de vender su propia fuerza de trabajo. No sólo los trabajadores industriales manuales conformarían dicho proletariado, sino que se debe incluir a todos aquellos trabajadores y trabajadoras que no poseen los medios de producción, ni tienen acceso directo a los medios de subsistencia, ni dinero suficiente para comprar los medios de subsistencia sin poner a la venta su fuerza corporal o de trabajo. Por tanto, cualquier persona asalariada que convierte su tiempo de ocio en trabajo para que otros produzcan, como las “amas de casa”, se incluiría en el proletariado.

El trabajo es uno de los rasgos más diferenciales de la vida cotidiana; su naturaleza dogmática no le exige ningún tipo de ética, a pesar de que muchos de los trabajos hoy existentes han desarrollado y producido un mundo destructivo, contaminado y belicista, y han esclavizado y maltratado los cuerpos de las personas que tienen que emplearse en trabajos de miseria.

La incapacidad del propio mercado laboral para seguir el ritmo del deseo de puestos de trabajo no permite la expresión y creatividad de las personas: el trabajo gratificante se vuelve una rareza y la inversión de tiempo en ese sueño, que no existe, se vuelca en frustración. Depositamos mucho tiempo y expectativas en nuestra formación, pero la mayoría de las personas se enfrentan a escasas oportunidades de alcanzar sus ambiciones en el mundo del empleo remunerado, cuyos rasgos más definitorios son la monotonía la subordinación y el agotamiento.

El trabajo ha ampliado cada vez más sus exigencias a nuestra casa, haciendo uso de nuestras emociones y nuestra personalidad en una medida antes vista o tolerada. (...) Tal vez estemos perdiendo el control sobre los criterios que juzgan que una actividad es significativa y merece la pena, aunque no contribuya a la empleabilidad o a las necesidades de la economía. (...) Es desconcertante que ninguna de estas preocupantes realidades haya suscitado un significativo debate público acerca de por qué trabajamos, y cómo debería distribuirse socialmente el trabajo. (...) por que estas cuestiones acuciantes – desde la dudosa calidad del trabajo a la inseguridad social, o el creciente predominio del trabajo en nuestra vida cotidiana- no hayan logrado desestabilizar el lugar central que el trabajo ocupa en las visiones políticas convencionales sobre el futuro (Frayne, 2017: 16).

El trabajo se ha convertido en el centro de la vida de la mayoría de las personas: es la marca que separa la juventud de la adultez y la dependencia de la emancipación; tener un sueldo propio libera de la necesidad de depender de otros. La identidad queda marcada desde la niñez por las aspiraciones laborales. En la actualidad, la búsqueda del prestigio social por medio del trabajo ha hecho que todos y todas ya seamos “técnicos en” o “expertas en”. Estos eufemismos, acaban nombrando a una barrendera como “técnica en gestión de residuos y saneamiento”, y la persona desempleada acaba siendo una “solicitante de empleo”. Aunque ellos y ellas no se avergüencen de su trabajo, es la sociedad, sin embargo, la que se obsesiona con la medición de todas las cosas; en este caso, del prestigio social.

Pablo, Blas, Juan, Alicia o Beatriz son claros ejemplos de inestabilidad laboral y de un paso iniciático de nuestra sociedad como es trabajar después de haber estudiado para poder entrar en la adultez. A los dieciocho años, Pablo se inscribe en el INEM (Instituto Nacional de Empleo), realiza algún curso y, rápidamente, es absorbido por una empresa de trabajo temporal. El trámite es sencillo y rápido: una mínima formación para un contrato en prácticas y que empiece la rueda de la explotación. Después de tener un accidente en el desplazamiento al trabajo, está dos semanas de baja y rápidamente le llaman de una juguetería para trabajar.

Después de los dos meses, me recuperé y fui a trabajar a la tienda de juguetes, nunca tuve problemas para trabajar (...). Estuve durante un mes y pico porque era para la campaña de navidad y, justamente me faltaban dos días para acabar, me llamaron para trabajar en una empresa de paquetería y envíos postales (Pablo, 2017).

Después de hacer una entrevista con el encargado de recursos humanos, la psicóloga y el jefe, se incorpora a la empresa en la que está siete meses, para acabar por ser despedido por faltar un día al trabajo por ir de fiesta con unos amigos el día de las fiestas de su pueblo. La empresa puede exigir y obligar a una lealtad total, puede obligar a pasar pruebas psicológicas desde una biopolítica de la desnudez total de una vida, pero, sin embargo, el trabajador no se puede ausentar del trabajo por una cuestión relacionada con el ocio y la amistad. ¿Qué seres humanos quieren las empresas?

Después de ese suceso tan insignificante, por el cuál le obligaban a pedir perdón, reconoce que empezó a ser más serio el trabajo ¿Qué fidelidad tienen las empresas con

las personas trabajadoras cuando éstas son despedidas, cuando recortan sus derechos, cuando les obligan a hacer horas de más?

Estaba trabajando en la empresa de paquetería y dije que iba a acompañar a mi madre al hospital, cosa que no hice por ir al Carmín, y falté dos horas de trabajo y como no me gusta mentir, en un interrogatorio con el jefe, le dije la verdad y al preguntarme, “¿qué hiciste ayer?”, le dije, “ir al Carmín”. Aunque el jefe de almacén me dijo que pidiera perdón, no lo hice. Me dio rabia, me frustré mucho y casi lloré porque mi padre había trabajado ahí y así fue como me echaron, me dio rabia porque no conservaba ningún trabajo y no tenía estudios. A partir de ahí me tomé el trabajo en serio, y el siguiente trabajo ya estuve siete años hasta ahora (Pablo, 2017).

El poder pastoral -poder que se ejerce explorando y guiando las almas y conciencias de los individuos produciendo una verdad de sí- de las empresas es total: la falta de disciplina se traduce en pecado, cuando, en realidad, la lucha contra cualquier institución homogenizante debería ser reivindicar una personalidad traída de fuera y no construida dentro de una razón neoliberal que conviene a las empresas. Por eso, como dice Frayne, las empresas y los empresarios siempre están reinventándose; ya no tienen suficiente con el control sobre la productividad más física de las personas sino que también quieren colonizar sus emociones.

Si los anteriores esfuerzos de estandarizar y monitorizar el trabajo producían sentimientos de desapego e indiferencia en el trabajador, los intentos más recientes de fomentar la inversión emocional comportan sus propios riesgos. Hay un claro límite a cuánto se puede exigir a los trabajadores que invierten en objetivo ajenos cuando los costes personales del trabajo intensivo –estrés, agotamiento, incapacidad para relajarse fuera del trabajo-son tan conocidos. En un notable despliegue de resistencia, sin embargo, los directivos actuales se están anticipando a esta renuncia con otra estrategia. En interés del beneficio y la productividad, esta estrategia más reciente promete ofrecer a los trabajadores mayor sensación de individualidad y libertad (Frayne, 2017: 70).

La crisis económica y social del 2008 afecta al trabajo de Pablo, de manera que, poco a poco, ve cómo la plantilla se va reduciendo hasta llegar a él. Es en 2014 cuando le comunican que no le renuevan el contrato (le estaban renovando cada seis meses) y que sólo van a quedar quienes tienen contrato indefinido. A partir de este momento se plantea volver a estudiar:

Está claro que el trabajo representa mucho más que una necesidad económica y un deber social. En las sociedades ricas, se promueve poderosamente como el pivote en torno al cual se forman adecuadamente las identidades. Se valora como medio de crecimiento y realización personales, y se interpreta como un medio para adquirir el reconocimiento y el respeto

sociales. Todo esto lo reconocemos, aun cuando la función fundamental del trabajo en la mayoría de los casos sea la de generar beneficio privado (Frayne, 2017: 25).

El estar en situación de desempleo puede verse como una experiencia negativa, ya que las personas, acostumbradas a trabajar y tener cierta estabilidad o control sobre sus vidas, no saben qué hacer, y, por ende, esto no les permite cultivar demasiado sus intereses, destrezas o vínculos sociales. Los empleos a tiempo completo dejan pocos recursos creativos, tanto personales como sociales, a los que recurrir, así que no es de extrañar que las personas con más inquietudes decidan cambiar el rumbo de sus vidas o, al menos, intentarlo.

El trabajo, además, hace que algunas personas decidan salirse del sistema educativo determinados por su clase social y las pocas opciones de estudio en otras épocas. Beatriz, tras idas y venidas con el bachiller, acaba empleándose. Hay que recordar que, en los años ochenta y noventa, no era tan común en las clases bajas que alguien estuviera formándose hasta los treinta años antes de acceder al mundo laboral:

Yo es que como no era lo que me esperaba volví otra vez a bachiller general, y tampoco lo hice, no sé al final... ¡Lo volví a ¡intentar!, fue cuando eso, luego ya lo dejo, me sale lo de la peluquería, es que tengo que recordar en el tiempo, ¿eh? Me sale lo de la peluquería, y luego, justo a finales de año, me sale trabajar en una tienda de ropa, que estuve un año, nada y trabajo en la tienda de ropa y, de ahí, ya empecé a trabajar continuamente y después, de ahí, hago un curso de cajera, trabajo de cajera en un supermercado y, de ahí, todo lo demás siempre es trabajar, cursos que haces que mandan en el trabajo, que te interesa a ti hacerlo (Beatriz, 2017).

Los trabajos estaban muy marcados por el género, y las salidas laborales se reducían a pocos campos de trabajo. Los procesos del trabajo en la juventud circulaban por un terreno lleno de incertidumbre; sin experiencia y sin acreditaciones era común que no se estuviera mucho en ningún lugar; es una época en que se pasa tiempo sin trabajar, por lo que siempre se podían realizar cursos del INEM:

Bueno, no sé, cuándo lo pensaría, pero sí, yo diría que fue instantánea, porque yo no es que no quisiera estudiar, sino que no tenía el momento, no tenía la edad o la situación, pero yo sí que tenía la ilusión por terminar los estudios. Entonces cuando vi esa ocasión, dije, “pues es el momento, ahora mismo vuelvo otra vez”. Hombre estuve haciendo los cursos del INEM y en teoría estaban orientados al trabajo, ya te das cuenta que vas a tener que trabajar el día de mañana, entonces si no sabes y no tienes formación ¿en qué trabajo? Y ya empezaba aquí, ya empezaba a haber problemas de paro, ya estaba la cosa poniéndose más difícil, entonces claro, trabajo de obrero y esto

pues para una mujer no había mucho. Y bueno, pues si puedo sacar los estudios que yo creía que sí que los podía sacar, digo “¿por qué no pruebas a tener las titulaciones?” Yo sabía que lo podía sacar, no digo con buena nota, pero por lo menos que lo podía sacar. Pues por eso volví (Beatriz, 2017).

La obligación impuesta socialmente de estar activos y activas se incrementa en los momentos en los que se duda sobre qué hacer. En el mundo actual no hay margen a hacer una parada y el tiempo agota toda posibilidad de poder reengancharse en caso de que alguien se pare: “la inercia” es la única posibilidad de seguir el camino impuesto, pero hay que tener cuidado, porque la inercia no cambia nada, no es reflexiva, no es crítica y puede ser peligrosa porque acaba en embotellamientos humanos en los que siempre alguien sobra. La propia inercia nos consume, entrar en la máquina de “Tiempos modernos” de Chaplin es una clara metáfora de lo que ha hecho el trabajo con el proletariado: ya no estamos actuando desde fuera con la llave que aprieta una tuerca que, aunque enajenante, permitía un atisbo de reflexión. Dentro de la máquina, ya no cabe esa opción: somos serviles siempre, nos ha fagocitado totalmente, seguimos los designios que nos marcan creyendo que, con eufemismos laborales como flexibilidad, adaptación, innovación y resiliencia, seremos más libres. Estamos dentro de una máquina que no se puede desconectar. Esa fuerza motriz del mundo capitalista rechaza a determinados sujetos que no encajan en sus cánones de personas empleadas y mercenarias del sistema; personas expulsadas del sistema, críticas, que asumen una actitud de rebeldía e insumisión, negándose a hacer determinados trabajos. ¿Por qué un trabajador lo tiene que dar todo?, ¿qué condición ontológica existe para pensar que tenemos que ser productivos y entregarnos a los trabajos de otros? La influencia de la historia cristiana ha calado hondo; en ella, Dios expulsa a Adán y Eva del paraíso y les replica: “Te ganarás el pan con el sudor de tu frente, hasta que vuelvas a la misma tierra de la cual fuiste sacado. Porque polvo eres y al polvo volverás” (Génesis 3:19).

La singularidad propia no se debe llevar al trabajo, en el trabajo debemos ser puras máquinas de producción; el trabajo no se modela a partir de quienes están en él, sino que al contrario, el trabajo tiene la potencia de modelar y modificar a las personas que acoge en sus redes. Por eso, es tan difícil sobrevivir en un mundo laboral tan hostil y si, además, el mundo está contaminado por un patriarcado arcaico y recalcitrante, entonces más complicada aún es la convivencia.

Yo por lo que vuelvo a estudiar y todo esto es por las experiencias en los trabajos. Yo no me adapto muy bien en los trabajos, no quiere decir que

proteste o que me queje y tal, me afectan muchas cosas, que la gente, haber en los trabajos en los que vale cualquiera, encuentras mucha miseria de compañeros (...) En caso de que tenga un trabajo en el que tenga compañeros claro, y bueno, los trabajos me han marcado a mí, las experiencias que he tenido laborales no..., y he dicho, “tengo que buscar algo mejor”. Por muy buenos compañeros que tengas, son trabajos duros, trabajos penosos, trabajos de muchas horas, mal pagados, con problemas, en muchos acabe con problemas (Juan, 2017).

¿Quién no se quiere escapar de trabajos así? Juan describe una situación que aún hoy en día sigue vigente y que, sin embargo, se intenta ocultar porque se cree que no es una situación generalizada. Al igual que el “fracaso escolar”, el trabajo en las fábricas se oculta y para los medios de comunicación y los gobiernos, la noticia está en el desempleo y no tanto en las condiciones laborales, no en cuanto horas y salario, sino a nivel de convivencia y satisfacción ¿Dónde se encuentran estas investigaciones? Sara también nos habla de una situación insostenible en el trabajo:

Estaba harta de esta vida y que tampoco quería ni esa vida, no ese futuro. No tenía ni salida ni nada, ni aspiración a nada y porque te das cuenta que así no se puede trabajar, es que la gente en hostelería en general hay muchos,..., bueno hay de todo,..., no puedo generalizar y eso que parece que ahora lo veo un poco diferente. Antes te ponías a trabajar y valía de todo, y claro, en hostelería si no tienes un poco la cabeza amueblada y sabes lo que quieres, es muy atado, muy sujeto, quema mucho, la gente sale muchas veces y no tiene horarios, sale tarde y se forma ahí, uhm..., mezclan la vida del trabajo con la personal. Yo por la experiencia que tengo con los compañeros eran un desastre, entraban a trabajar por la tarde, salían tarde, marchaban por ahí de fiesta, luego alguno no llegaba en las condiciones que tenía que llegar, tenían muchos líos, se complicaban mucho la vida; entonces tú ibas a trabajar y te afectaba, porque era todo problemas entonces. Yo llegué un momento que dije, no se puede trabajar así (Sara, 2017).

La precariedad es un término que aparece para nombrar el trabajo remunerado que reduce los salarios al mínimo valor posible, consiguiendo así que la persona que lo efectúa, a duras penas, pueda vivir más allá de costear los gastos derivados de la vivienda y la comida. El pensamiento que aflige a las personas precarizadas es la imposibilidad de no abandonar el empleo, independientemente de las condiciones laborales, porque se vive con la idea de que abandonar el trabajo puede provocar caer en la pobreza más absoluta. Este modelo influye de forma decisiva cuando la clase social es más baja y con menos cualificación:

Mentalmente, como amenaza, materialmente, como inhabilitación, la precariedad obliga a que se acepten condiciones de trabajo desreguladas y desprotegidas, de explotación física y mental, simplemente, para asegurar la

subsistencia dentro del orden vigente. Biográficamente, no solo se trata de no tener un trabajo, se trata del perderlo, del haberlo perdido o del poder perderlo en cualquier momento. Estructuralmente, refiere el acceso limitado al empleo, la circulación por el abandono laboral, la des-regulación de las condiciones del empleo. Se trata del mundo de las expectativas truncadas, frustradas, a la espera, en un “mientras tanto” estructural, carente de posibilidades y de certezas (Rodríguez, 2012: 17).

La precariedad tiene la propiedad de introducirse en todas las actividades de la vida: el desánimo y la desgana se cuelan en la vida diaria; la persona precarizada carece de objetivos determinada por el hartazgo sobre las instituciones y las empresas. La búsqueda de la promoción social ha desaparecido; ya no quedan lugares a los que llegar, todos son lo mismo. La resignación se convierte en un estado constante del ánimo: son muchas las personas que se resignan y siguen en el lugar de trabajo. Juan no cree que deba ser así, y, por eso, piensa en poder cambiar su vida huyendo del mantra que hace agonizar a las personas oprimidas: “esto es así y es lo que hay”. Juan se da cuenta de que en los lugares de trabajo se deben modificar las relaciones interpersonales. No sirve de nada luchar por unas condiciones de trabajo materiales sin hacerlo por un trato justo a nivel interpersonal, en el que las relaciones sean sanas y cordiales.

Es, en consecuencia, la nueva condición social y cultural de suspensión de los mecanismos de ascenso social Fordista. Es la inhabilitación mental del esfuerzo y del mérito racional burgués, es la incapacidad programada de mantener la dignidad, como eje moral de lo humano y de las condiciones de vida, en un sistema extractivo, en cuya probabilística se ha calculado lo precario como función disciplinaria, bajo el eje de un control social suave. La precariedad no es una síntesis de la escasez. La perversión programada de la precariedad y lo degradado es la de la incapacitación que proviene del carecer de la posibilidad de la elección. La precariedad es un esquema de inhabilitación de lo biográfico y, con ella, del deterioro de las relaciones sociales cotidianas. (Rodríguez, 2012: 18).

Esa estructura taylorista del control absoluto y la separación en la fábrica de los cuerpos, ha llevado, precisamente, a no reconocer al compañero o compañera como alguien con quien establecer alianzas, a quien cuidar y respetar, sino que acaba por verso como alguien a quien derribar y vencer para llegar más arriba. La clase política, las clases acomodadas y la aristocracia nunca han “probado el fango”, “mordido el polvo”, “ni tirado la toalla”, porque sus cuerpos nunca están expuestos a los designios de otros. Los trabajos son una cuestión de lucha de clase, de raza, de género, pero, sobre todo, son una lucha por la dignidad y la no apropiación del plusvalor que genera el

esfuerzo de las clases bajas por quienes nunca han sufrido en sus carnes lo que significa la explotación:

Su amenaza es la nueva biopolítica de un modo de producción postfordista que se materializa antes nuestros ojos. El precariado es la sentencia de una persona-biografía que no puede construir su proyecto de vida; el mecanismo central del ciclo disciplinario postfordista (Rodríguez, 2012: 18).

Si los trabajos son cada vez más precarios y la vida se convierte en una inseguridad constante y generalizada, la supervivencia económica no significa otra cosa que trabajar más y descuidar los intereses personales. Siempre se puede hacer más y mejor; la infinita potencialidad produce una incómoda sensación; el aprendizaje siempre se puede incrementar y mejorar, y, por ello, no conseguirlo significa deambular por un camino trágico en el que nos autoaflijimos y nos autoexigimos, aunque de fondo queda el sentir que no estamos amortizando nuestro tiempo en algo que tenga sentido.

Esta situación es descrita por Sara, atravesada por su condición de ser mujer en un mundo tan difícil como es el de la hostelería. Su hartazgo, derivado de la dejadez e incumplimiento por parte de sus compañeros, y de la imposibilidad de entendimiento mutuo dentro de un ambiente jerárquico, deriva en su salida del trabajo:

Estaba harta directamente, estaba harta de pelearme con la gente, de que en el trabajo, la gente, lo que yo te decía, la gente pues no cumplía, pasaba de todo y tú al final te peleabas con todo por mundo, porque no había con quien tratar, porque yo tenía compañeros que no había por donde poderlos coger (...) Fue una liberación porque con el ambiente en el trabajo y con los compañeros que hay, la gente si no tienes una estabilidad mental o familiar o como tú quieras llamarlo de saber llevar un trabajo, que el trabajo al final los horarios te pierde porque la gente con la que yo estaba rodeada era gente que era un verdadero desastre su vida, que luego se refleja en el trabajo, y, luego, porque en general, la gente en general, a la hora de tratar pues no tenemos mucha educación, con lo cual todo influye, ¿entiendes? Entonces, pues llega un momento en que te hartas. En el tema de la hostelería que el tema del machismo que era bastante... Que era una nota continua, realizas el mismo trabajo que tu compañero y él gana más que tú. Sí, sí, claro, y que luego encima veías que llegaban y que pretendían ir de jefe, de mandatario ante ti. Sí, porque era el típico machista, (...) y entonces tenías enfrentamiento. Yo tenía problemas y enfrentamientos que si llego a ser un hombre, no los hubiera tenido, con compañeros, ¿entiendes? Pero bueno luego también das con gente, yo di con gente para trabajar muy descerebrada, porque yo creo que es un mundo,...El mundo de la hostelería no sé porque es un mundo complicado (Sara, 2017).

Aunque en todos los trabajos hay situaciones incómodas, el estatus que confiere la formación académica no hace que los lugares de trabajo sean mejores, aunque sí de

alguna forma, “más suaves”. El poder se filtra de nuevo en las relaciones laborales y los trabajos siempre están inundados de jerarquías, ya sean etarias, de cargos, de capitales, de nepotismo, y de un sinfín de formas de opresión y de no reconocimiento. Sara ve diferencias en su nuevo trabajo de auxiliar de enfermería, en las relaciones intersubjetivas, pero, sin embargo, también cuenta que existe otro tipo de hostilidad que tiene que ver con otros aspectos auspiciados por la jerarquía de las diferencias en la cualificación y en el estatus que esa formación confiere a las personas convirtiendo ese estatus en poder sobre los otros. Para ella, tanto el reconocimiento como el valor del trabajo hacia otras personas que están situadas más abajo en la escala de la estratificación social de estatus y prestigio laboral, no se tiene en consideración alguna:

Bueno, en general, mejoró mucho; está mejor porque hay situaciones y casos con gente que como que establecen esa jerarquía hay mucho clasismo, y mucha estupidez y muchas veces ya viene de arriba de supervisión. Yo me encontré con alguna supervisora con la que tuve mis más y mis menos por el trabajo y, de ahí, dice gente que el trabajo de auxiliar de enfermería lo trata con desprecio, y han tratado mal a la enfermera y si es pues auxiliar menos todavía. Y hay mucho clasismo aquí. Sí, se supone que es un trabajo en equipo, que cada uno todo vale, cada uno lo valora, pero luego a la hora de la verdad, hay mucha tontería. Sí, bueno y desprecio a tu trabajo que no se valora tu trabajo (Sara, 2017).

Al igual que vimos anteriormente con Beatriz, Sara empieza joven a trabajar en varios empleos, hasta que llega a la hostelería, de la que se sale para estudiar el curso de auxiliar de enfermería. Las personas que empiezan a trabajar en los años noventa sufren la continua tecnologización, además de la desaparición de los talleres de aprendices. La mayoría de los recursos y maneras de formarse empiezan a institucionalizarse, se exigen títulos para ejercer la mayoría de los oficios, la deslocalización laboral aumenta en un mundo tan globalizado y las personas algo más jóvenes se empiezan a formar en las universidades. Las teorías sobre capital humano están en auge; el lema es “estudiar por estudiar”, que nadie quede sin un título para colgar en una pared. El trabajo vuelve a ser el detonante que produce que las personas intenten formarse.

No sé si trabajé primero en una panadería, charcutería, con veinti algo años. Estuve unos cuantos meses, igual un año, y luego no sé si empecé, de hostelería empecé poco a poco un día o dos de fin de semana, lo típico, trabajé así un tiempo de fin de semana. Unos cuantos, la verdad que no lo conté pero estuve unos cuantos años, igual estuve diez años o más entre uno y otro. Ahí fue cuando terminé en Noreña que el propietario tuvo un problema con el local que tuvo que devolverlo, ahí fue cuando marché y decidí descansar, estaba cobrando el paro y decidí aprovechar y hacer el curso, cogí el paro para

dedicarme a hacer el curso, claro, porque por la tarde iba a clase y tenía que estudiar tenía exámenes y luego tuve que hacer las prácticas (Sara, 2017).

Los momentos históricos de la economía marcan las vidas de las personas, sobre todo en lo que al trabajo se refiere; pero los ciclos de abundancia en el capitalismo son cortados bruscamente por momentos de crisis, necesarios para modificar las garantías laborales a favor del capitalismo y las empresas. Las crisis económicas significan recortes y pérdida de derechos para los y las trabajadoras de las clases bajas.

Sí, pero empecé a trabajar poco a poco, sí porque era cuando había el boom este que todo el mundo, aquí había dinero e iba bien la cosa y me llamaron a trabajar. Muy bien, de repente fue cuando empezó el rollo este de la crisis, cortaron el bacalao y ya no te llamaban de seguido, y empecé a trabajar poco a poco por temporadas, ¿entiendes? Yo empecé poco a poco, ahora tengo contrato y ahora de momento voy a seguir. Estuve trabajando; primero te llaman para vacaciones, navidad,..., andas así (Sara, 2017).

El arquetipo de trabajador de la era industrial era el sujeto hombre, de clase baja y que trabaja en una fábrica; sin embargo, y aunque hoy en día es cierto que el sector servicios parece el más abundante, algunas personas entrevistadas pasaron por el trabajo en cadena de las fábricas. El tipo de trabajo también puede condicionar la forma de verse en el mismo, y, aunque dentro del mundo del trabajo pueda haber una heterogeneidad de maneras de verse por parte del personal, no podemos obviar que sí es cierto que las empresas siguen basándose en la rentabilidad por encima de que los empleos sean provechosos o significativos para los individuos en el plano de lo personal.

La fábrica cumple con las mismas condiciones que se describen en la era de la revolución industrial. Participa de lo que podemos categorizar como los ejes “del robo de tiempo”, que son las instituciones más instauradas en la sociedad y que participan en la alienación de los sujetos, contribuyendo a la conformación de los cuerpos dóciles: la familia, el trabajo y la escuela.

En los años ochenta, sobre todo los hombres, por estar los trabajos en fábrica hipermasculinizados, entraban en talleres para aprender un oficio y ser “útiles” a la sociedad. Los malos estudiantes de clase baja y trabajadora acababan obligados a formarse en los talleres para adquirir la condición de trabajador asalariado *a posteriori*. Blas describe su experiencia como monótona, incómoda y nada gratificante.

Fue un tiempo muy largo sin estudiar nada apenas. Las relaciones allí eran regulares, a ver, es un sitio muy complicado, hay que entenderlo también, es un sitio que la gente normalmente entraban allí a trabajar y se jubilaban allí, entonces, ¿qué pasa? que no hay una variación, no hay ningún tipo de variación, ni un acontecimiento, que salvo que tú tengas una inquietud de querer estudiar otra cosa fuera de ese ámbito laboral porque esa situación laboral te marca mucho. La gente te conoce desde guaje, conocen todo lo que te pasó. Si tú un día dijiste una pijada te lo recuerdan treinta años después, ¿entiendes? es una pesadilla y la gente empiezas a ir a la boda de los amigos y vienen a tu boda los amigos que tienes, saben todo entonces es todo como muy cerrado muy... y es muy complicado tío (Blas, 2017).

Si el ambiente era hostil, estar pendiente de una máquina ocho horas al día y cinco días a la semana era enajenante; los cuerpos pierden el potencial de creatividad y creación y están a la expectativa de una máquina que no se agota y que siempre trabaja; ante tal despropósito, la batalla está pérdida.

Sí, de fabricación pura y dura de primera producción, máquinas pues que iban a tiempos mucha pelea con los jefes con otros compañeros y bueno... No, pasé por muchos trabajos dentro, como tenía problemas cada poco pues te iban cambiando y te daban cada vez trabajos peores y bueno,..., pero yo era igual porque bueno... (Blas, 2017).

Las personas que dependen del trabajo para sobrevivir son la antítesis del artista que ve el trabajo diario como algo creativo y que le dignifica; estas personas no romantizan el trabajo y el tajo para ellas se convierte en un umbral que todos los días hay que sufrir y superar para poder ir a casa. El trabajo no es una fuente de placer, ni una expresión propia, sino que se reduce a un espacio-tiempo vacío de expectativas, que hay que habitar diariamente para conseguir un salario. Por eso, las clases populares festejan la salida del tajo, el descanso de los fines de semana, las vacaciones, las festividades y, por supuesto, la jubilación: estas acciones de reposo y disfrute minimizan la carga psicológica que han de soportar a diario; el desencanto y la monotonía reducen el trabajo a una necesidad para vivir. Además, la naturalización del trabajo fagocita las conciencias de tal forma que muchas veces no saben si quiera porqué han empezado a trabajar:

Ahí ya dejas de pensar, yo por lo menos dejé de pensar en estudiar, te pones a trabajar porque te absorbe, ya te digo, yo empiezo en una multinacional de ropa que ahí no estaba muchas horas, me parece. Y empiezo ahí y estoy un año. Y cuando se me acaba el contrato ahí y luego me apunto para hacer un curso en una empresa de supermercados, eran unos meses (Beatriz, 2017).

Beatriz acaba realizando un curso para trabajar en un supermercado. La formación dura dos meses y el trabajo un año. Decide trabajar de camarera autónoma junto a su hermano en un bar para, más tarde, terminar repartiendo paquetería con una furgoneta. Más tarde, pasa a trabajar en una cafetería de empleada y es despedida por reducción de plantilla; ante la realidad de ganar menos dinero por parte de los empresarios, la excusa más rápida y fácil siempre es desprenderse de la trabajadora lo que supone menos gastos y más ganancias. Al final, trabaja en una panadería en la que llega a tener un conflicto por reivindicar sus derechos, que deriva en un juicio y un despido sin sentido. Como podemos apreciar, la incertidumbre no es una lógica actual, lleva tiempo existiendo.

Pero bueno, ya sabes tú que en esto de los trabajos de lo dicho a lo hecho hay mucha diferencia, entonces yo cuando a lo mejor tenía que hacer ciertas cosas que no tenían que ser así pues entonces ya empiezan para despedirme y logran despedirme. No debió de ser ni un año, porque yo entro en... me acuerdo que entro para las navidades, en diciembre o así, y cuando me quieren empezar a echar. Pues fijate por la chorrada que fue de que ellos vienen en Semana Santa y me dicen, claro jueves y viernes santo era festivo todavía, y me dicen,..., pues a lo mejor el lunes, no me acuerdo exactamente, que esa semana que la coja de vacaciones y yo dije que no que esa semana no la voy a coger de vacaciones, “sí, sí la vas a coger de vacaciones porque son unos cuantos festivos que vamos a perder nosotros”, yo digo, “yo no voy a coger ahora de vacaciones, habérmelo dicho antes” y pues a partir de ahí te empiezan a ... (Beatriz, 2017).

La no fidelidad total a la empresa o las discrepancias se castigan; las empresas ya no tienen suficiente con el trabajo productivo, sino que quieren controlar la identidad y controlar las acciones personales para cosificar los cuerpos. La individualidad y la idiosincrasia de cada cual no está permitida, todo debe hacerse por la empresa; sonreír al cliente pesado, decir siempre “sí” al jefe, aunque vulnere los derechos,...La docilidad son eternos sacrificios personales que se hacen para preservar un empleo, porque la promoción, en la mayoría de los casos, ni siquiera se plantea como posibilidad. El agotamiento se va acumulando en los cuerpos de las personas trabajadoras, causando fatiga mental y estrés, que incluso hacen peligrar el sentido propio del yo. Si no hay docilidad, la estructura empresarial inicia el proceso de expulsión, asegurándose de que la persona trabajadora nunca esté bien plenamente y ejerciendo un desgaste psicológico que muchas veces condiciona la salida de los trabajos. Un acoso laboral ejercido desde el poder donde la responsabilidad recae sobre la persona por no cumplir las exigencias de entrega y sumisión a la empresa.

Perder un trabajo puede ser algo dramático, pero también puede ser algo liberador en razón de las circunstancias personales e incluso por razones de cómo se ha accedido a él (si ha sido una decisión meditada u obligada). La ética del trabajo se asegura de que cualquier acto de rebeldía tenga consecuencias y es sancionado. Esta estrategia empresarial sirve para silenciar y ocultar toda la carga política y reivindicativa de quien no se muestra conformista, ni dócil dentro de una empresa. Esa actitud negativa para la empresa se achaca a problemas personales como el no saber trabajar en equipo o a la falta de respeto hacia los compañeros o compañeras:

Sí te afecta, y más porque tienes una hija a tu cargo y tienes que sacar hacia delante. Pero bueno, de todas maneras no creo que te agobies pero, no sé, yo siempre pienso que hay que seguir pa' lante ¿no? No lo vas a dejar a medias. Me acuerdo que fue un despido improcedente, he denunciado yo. Y pues me imagino que era yo, porque claro, no te dejan entrar a trabajar, tú sino vas a trabajar ellos te pueden decir que si no entraste. Yo me acuerdo que fui por comisiones,..., pues habré sido yo a lo mejor, no me acuerdo muy bien, el caso es que hubo un juicio que yo gané (Beatriz, 2017).

A partir de ese momento, Beatriz encontró un trabajo estable durante dieciséis años. En el momento de realizar la entrevista, la empresa de hostelería en la que estaba trabajando iba a cerrar debido a la jubilación de sus propietarios.

Y el restaurante trabajaba muchísimo. Yo entraba por la mañana; dos días entraba a las nueve de la mañana, salías, cuando salías, ponte, el horario normalmente podría ser que saliéramos a las cinco, pero es que a las siete y media volvías otra vez, y antes de las doce no te ibas, porque a las doce era hora de cierre. Y ponte tú, un día, otro día, otro día; los viernes y los sábados ya te quedabas hasta más tarde y, por lo menos, hasta las dos de la mañana y luego, sí se cerraba el domingo. Eran muchísimas horas, la vida es más alborotada (Beatriz, 2017).

Beatriz se reconoce como una persona activa que necesita trabajo físico para sentirse realizada. Las personas que profesan un gran apego al trabajo, ven el empleo como algo realmente satisfactorio, aunque también pueden estar frustradas por la falta de otras oportunidades de realización personal que no tienen la misma consideración o posición social que el trabajo. En el capitalismo moderno, el trabajo se ha convertido en sinónimo de vida pública; sin él, la vida de las personas se ve relegada a la vida privada del hogar. Si el trabajo no se representara como fuente de ingresos y derechos futuros para tener una jubilación o unas vacaciones dignas, o bajo su moralización de pertenencia al lugar de la mayoría (condición de pertenencia a la masa), las personas desempleadas no se verían tan presionadas a la hora de tener que elegir un trabajo.

A mí me gusta trabajar, yo siempre lo digo, me gusta trabajar en lo que sea, yo no tengo problemas en trabajar y es más, a veces lo digo, y hasta agradezco, es duro, pero agradezco a que sea un trabajo físico, porque a mí me ayuda a eso, a estar cansada y luego, a lo mejor, a tener ganas de leer y luego, si a lo mejor fuera un trabajo sentado, a mí me da la impresión, como es un trabajo físico...Sí, el no hacer nada, a veces lo pienso y digo “¿la gente cómo puede estar sentada todo el día en una oficina?” Sí, lo pienso, y digo, aunque me parece que soy una persona bastante tranquila, pero en ese aspecto sí, trabajar, necesito trabajar, cansarme. Exacto, un trabajo físico, combinarlo, ¿eh?, porque ya te digo que también me gusta hacer cosas, eso pues, o leer o ahora mismo estudiar (Beatriz, 2017).

Para Silvia, el trabajo remunerado fue una experiencia corta en su vida, tan sólo tres meses, pero, sin embargo, analiza la situación laboral como si hubiera tenido muchas experiencias y de una manera crítica:

Nada, que están todos muy puteados, sobre todo si no tienes alternativa en el trabajo que tienes. Y si no te gusta claro, si escoges tú el trabajo, pues vale, tienes la satisfacción que haces lo que te gusta, pero cuando te surge y no puedes decir “yo hasta aquí aguanto y nada más”, que últimamente está ocurriendo porque no puedes dejar el trabajo bajo ningún concepto, pues mal también. Mal, muy explotados en lo que se dice el trabajo digno que no. Y estuve, que estuve otra vez apuntada al paro e intenté trabajar pero, cada vez peor. Sí, muchísimo, a temporadas, pues como no gano dinero pues como que estás a disposición de todo el mundo, por lo menos, en el ámbito familiar, cuidar de los suegros, cuidar del marido, cuidar de los hijos, cuidar de mis padres, cuidé también hasta de mi abuela. Eres el comodín de todo el mundo porque como no traes tú ninguno. No puedes dar el puñetazo en la mesa, aunque sí lo puedes dar, pero bueno, enseguida te pueden decir que, bueno, lo que les da la gana (Silvia, 2017).

Silvia sufre porque es atravesada corporalmente por tres cuestiones de las que no puede huir: la primera, el ser mujer. Se espera de ella que cumpla determinados roles que hacen que se haya convertido en ama de casa y tenga que cuidar de quien lo necesita; aunque su labor sea excelente, nunca tendrá un reconocimiento social ni familiar, porque desde el capitalismo y el patriarcado sus tareas se ven como obligación y deber. La segunda cuestión es la existencia de otras mujeres que desempeñan los roles de madre y empleada asalariada, sobre las que se ha creado un metarrelato de estoicidad, por ser fieles y leales a las dos instituciones que históricamente más oprimen a las mujeres: el capitalismo y el patriarcado. Este relato de súper mujeres hace que, quienes solo trabajan dentro o fuera del ámbito doméstico, no se sientan libres de expresar sus sentimientos, frustraciones o deseos ya que siempre estarán mejor que otras que tienen empleo, familia y se encargan de lo doméstico. Se entra a competir por una posición dentro de la escala de sufrimiento por ser mujer, que premia a quién más tareas

hace: la madre que tiene un empleo, lleva a sus hijas al colegio, les ayuda con los deberes, colabora en el AMPA, va al gimnasio para estar en forma, cocina y limpia, cuida de su padre enfermo, y, además, tiene tiempo para salir a cenar con su marido y tomar un café con sus amigas. Esa escala, premia a la mujer más sobrecargada y perpetúa, como positiva, la imagen de mujer abnegada y entregada al mundo y a los otros, a la vez que juzga a la mujer que no está lo suficientemente ocupada y que no aspira a ser multitarea; además, lleva a que muchas mujeres se juzguen entre sí y se silencien unas a otras, haciéndole el juego al patriarcado que observa oculto la escena disfrutando del éxito de su estrategia de enfrentar y dividir. La última cuestión es que, al estar desempleada, sufre el estigma de quienes dicen que no tiene empleo porque no quiere trabajar y está más cómoda en lo doméstico que con un empleo con salario, tildándola de vaga, vividora (de quien lleva el sueldo a casa) y maleante:

Trabajar ya no significa la creación de un valor percibido como tal por el trabajador, sino sobre todo, un empleo, una forma de posicionarnos socialmente. Así el desempleo es visto como una forma de pereza antes que una libertad para hacer cosas útiles para uno mismo y para el vecino: Una mujer activa que lleva adelante un hogar, cría a sus hijos y eventualmente se ocupa de los demás no es igual a una mujer que <<trabaja>>, sin importar cuán inútil o dañino sea el producto de ese trabajo (Illich, 2015: 119).

Se ha llegado a un punto en que sólo existen dos “clases” de personas: las trabajadoras y las vagas. Las políticas sociales se orientan a la empleabilidad y a reducir las listas del paro, independientemente de la dudosa utilidad social de los trabajos que oferta. El trabajo ha absorbido a todos los grupos sociales que antes no trabajaban, que ya se encuentran sometidos al yugo de la productividad y la inserción laboral. Claro ejemplo de ello son las personas con discapacidad, las mujeres víctimas de maltrato machista, las personas paradas de larga duración, los presidiarios en las cárceles o el pueblo gitano. Todas deben trabajar y, para incentivarlo, se han creado estrategias como el empleo protegido o el empleo público que ofrece diferentes puntos según la situación de vulnerabilidad de cada persona, en un alarde de orgullo por favorecer la inserción laboral de colectivos históricamente excluidos a través de la discriminación positiva. El trabajo se presenta como una necesidad curativa para personas que tienen otras problemáticas porque favorece la realización personal y el compromiso con el entorno social. Sin embargo, la realidad es otra; el trabajo produce ganancias a las empresas, más si se ahorran parte de los gastos o si desgravan por sus contrataciones. Esas acciones, disfrazadas de generosidad y justicia, sirven para generar más ganancias y no

para lograr una emancipación sana de los grupos más vulnerables de la sociedad. Además, estas estrategias también tienen la utilidad de expulsar a estas minorías de las ayudas públicas y de las prestaciones sociales. Ya nadie se salva: bajo el mantra de la emancipación y de la realización personal, todas las personas deben invertir tiempo en y para el trabajo, pero se olvidan de mencionar que nadie puede realizarse desde la imposición externa y la coerción. No podemos dejar en manos del trabajo nuestra realización personal. Si se buscasen otras vías alternativas, pasando el trabajo a un segundo plano, el capitalismo temblaría. Silvia, ella vive la moralización social de ser mujer y vivir dedicada a los cuidados. Ahora que su hijo y su hija ya han crecido, tiene que cuidar de las personas mayores de su familia. Su tiempo de ocio destinado a intentar estudiar se ve mermado por terceros que le exigen un trabajo sin reconocimiento, sin salario y sin ninguna vía de escape. Es tal la influencia del trabajo en la cultura occidental, que no es necesario haber trabajado muchos años en alguna empresa para analizar la realidad laboral. En este sentido Silvia que tan sólo había estado empleada tres meses en un hotel y aunque en la actualidad no reciba ningún salario por su trabajo doméstico, nos explica el mundo del trabajo de manera plausible:

Claro, es que se baja la producción. Aquí no se entiende pero si el trabajador está mal, va todo mal, va todo peor. El que está arriba parece que quiere exprimir al que tiene debajo a toda costa, y frenas la creatividad, el buen humor, el buen ambiente, todo, todo. Ya llevas bastante difícil el trabajo todos los días, las ocho horas ahí metido como para además que te presionen de arriba. Y después, en el trabajo ya de por sí hay piques, en cuanto hay dos personas ya hay pique, entonces en el trabajo estás ahí con desconocidos todos los días un montón de horas, y es normal que haya roces, si además hay mal ambiente pues... todo tiene ventajas e inconvenientes (Silvia, 2017).

La variabilidad de salario es una cuestión necesaria para la flexibilización del mercado. Esta configuración polariza a la masa asalariada: por un lado, a quienes tienen protección y buen salario, y, en el lado opuesto, a las personas desempleadas, personas sin cualificación certificada o con ciclos formativos, que carecen de protección y seguridad laboral.

Esta forma de presentar a los individuos desiguales por naturaleza, frena las aspiraciones personales de quienes no están entre las élites reconocidas socialmente. El argumento que legitima esta situación es el siguiente: si todas las personas partimos de una supuesta igualdad de oportunidades y unas llegan y otras no, esto sólo puede ser producto de una desigualdad natural de algo que unas poseen y otras no.

Un sistema que se asienta sobre un intercambio mercantil de todos sus productos no es otra cosa que un lugar de individualidades que venden y alienan sus capacidades y sus cuerpos a cambio de un salario, poniendo, por tanto, valor y precio a su trabajo o actividad. La meta del hombre moderno siempre es buscar el bien para sí mismo, convirtiendo el mundo en un conjunto de sujetos egoístas a la espera de “promocionar” en sus vidas. Este reduccionismo del individuo apelaría a un sujeto ahistórico, que se explicaría desde un individualismo posesivo que se olvida por completo de los contextos comunitarios en los que se encultura cada ser humano:

El individualismo desemboca en un colectivismo cínico sin límites que conduce a borrar el concepto de hombre y sustituirlo por un sujeto creado a imagen y semejanza de las propias relaciones mercantiles. Si el hombre no puede demandar el mínimo necesario para vivir, cae fuera del ámbito de la economía y del mercado; a fin de cuentas, de la existencia humana. Según la idea que de sí misma tiene la sociedad burguesa, el sistema de libre competencia puede regularse a sí mismo con la condición de que ninguna instancia distorsione su funcionamiento (Miguel Ángel Contreras, 2017: 73).

El mercado se presenta como una sociedad perfecta, que ofrece a todos los individuos las mismas oportunidades y, por lo tanto, se exime de toda culpa; los culpables siempre son los individuos que, o bien han tomado malas decisiones o no han arriesgado lo suficiente. Bajo el yugo de un genocidio económico, silencioso y cotidiano, el mercado celebra todos los días su capacidad para eliminar a las personas sobrantes, ya sea por no tener las competencias o capacidades necesarias o por, no conseguir imponerse en el mundo mercantil: “sólo los más aptos sobreviven”.

La vida de Juan es una vida que se dirime entre el trabajo y la formación constante y sufre la humillación persistente por parte de quienes le rodean: es la amenaza del “quizá no me llamen más”. Sin embargo, aunque le imposibiliten constantemente la consecución de sus objetivos, no decae.

Después de lo de garantía social, me puse a hacer un grado medio de electricidad con veintiún años en un pueblo, que estuve para hacerlo tres años porque el segundo año no estaba muy centrado y suspendí una; también porque si no apruebas todas te quedas, me fastidió porque además era un profesor vengativo y maniático con todos los problemas de horarios y transporte e hice las prácticas en esos tres años (Juan, 2017).

Los trabajos temporales son otro nicho de empleo para las personas jóvenes que ayuda a generar situaciones de precariedad laboral. Son muchas las empresas en las que parte de su plantilla está gestionada por empresas de trabajo temporal (ETT). Con la

entrada en el siglo XXI, las ETT cobran fuerza y se aprovechan de la fragilidad del sistema económico laboral y de las clases desfavorecidas. Los trabajos, además, no suelen tener continuidad, con lo que siempre se está en constante incertidumbre y total disponibilidad. La persona trabajadora temporal siempre está esperando una llamada para un nuevo trabajo. Por otro lado, tiene que estar abierta a que le destinen a cualquier tipo de trabajo, aunque no posea las habilidades necesarias. Debe aprender sobre la marcha: tiene la presión contraída de no poder decir que no, porque siempre va haber otra persona en la lista que no tenga problemas en acudir al trabajo que sea. Rechazar un trabajo significa la amenaza del rechazo hacia la persona por parte de la ETT: “quizá no me llamen más”. Las ETT se aprovechan de la fuerza de trabajo de la persona empleada, ya que al ser subcontratas cobran un plus por el trabajo realizado de cada una de ellas, muchas veces, llegando a sacar más rentabilidad por cada hora trabajada. Además, la condición de estar deambulando de una empresa a otra, hace que no se alcance antigüedad, ni lógicamente (al ser alguien externo a la propia empresa) se tenga la posibilidad de promoción interna. Son empresas que no tienen más gastos que los contraídos por la gestión de los “recursos humanos”, con ganancias casi netas sin riesgo alguno.

El modelo laboral que está influyendo en la vida de Juan, marcado por el riesgo y la incertidumbre, es el mismo que el de la mayoría de las personas entrevistadas. Empleado en una fábrica de galletas y contratado por medio de una ETT, le llaman para realizar el ciclo de electricidad. Justo antes de entrar a trabajar había estado dos años sin encontrar trabajo y, aunque decidió hacer un ciclo por recomendación de su padre, no lo terminó. Combinar los estudios con el trabajo no fue tarea fácil:

Pedí si me lo podían adaptar, el trabajo, porque era a turnos y yo por la mañana iba a clases y a la una me marchaba porque el turno era de dos a diez y a las dos menos cuarto tenía que estar preparado para dar el relevo y comía en veinte minutos porque tenía que entrar a trabajar y así hasta las diez y así todos los días y encima la ETT llamaba tres o cuatro días y a mí me llamaban los cinco días porque veían que me movía y tal y la tía quería... y ya no eran las líneas, me pasaron a amasar. La fábrica no había invertido nada, se amasa como los romanos, con máquinas pero desguazadas, cuando no falla una cosa, todo manual, no funcionaba el silo, se atascaba el azúcar; en otra empresa la amasadora se volcaba para poder arreglar la tapa, aquí no, tenías que sacar la masa a mano, ocho masas al día, cada cincuenta y cinco minutos salía una. Yo destrozado porque empezaba muy bien pero en cuanto se me daba mal una se me echaba el tiempo y ya todas mal, que te has quedado sin galleta, que el horno va vacío, que se sube la temperatura porque no hay galletas, etc. Todo

era manual, los hornos eran con palancas, había alguno automático. El mecánico no tenía nada para repararla, miseria, miseria. Y bueno, fue muy dura aquella época (Juan, 2017).

Esta situación insostenible rozaba el desgaste total de un cuerpo presionado por una ética y moral desarrollada por el capitalismo y su idea de éxito o, más bien, de fracaso: no poder dejar nada, ni los estudios ni el trabajo, es el martirio de quien está forzado a no presentarse ante los demás como débil, cuando muchas personas que le estaban juzgando nunca lo habían experimentado.

Y después, estuve los dos años del ciclo y sabes que llegue a un punto de estar tan cansado, que ya te por... Yo iba tan cansado que me caían las lágrimas del cansancio y dices, “esto no lo aguanto yo”, ¿sabes?, porque era muy duro. A veces no sabía ni lo que hacía, iba a clase y quería pero me decían, “es que la cabeza, si quieres, puede con todo”, ya...pero cuando el físico, la mente puede aguantar pero cuando estás bajo mínimos de cansancio de que no puedes más, de que no puedes con los cojones, de que no puedes con la vida, la fuerza mental hace de repente para abajo y claro, yo iba a clase y era muy frustrante, clase con chavales, yo ya tenía veintiséis años y, a veces, los profesores de guasa en la clase y yo me preguntaba, “¿a qué vengo aquí?, yo no vengo con ellos por gusto”, porque se aburrían en casa, y el profesor decía, “hoy a los ordenadores a jugar”. ¡Me cago en dios! yo que vengo aquí a ver si saco algo a aprovechar el tiempo, si llego a saberlo que salgo todos los días a las diez, que los fines de semana me ponía a hacer los deberes y las cosas porque a las once cuando llegaba de trabajar no veía, era muy duro y muchos días empezó así y yo no quería dejarlo, quería estudiar y no me atrevía a dejar el trabajo por mi padre y tal y ya empecé a estresarme. Un estrés pues mental porque en el trabajo tenía también problemas: se jodía una masa, no sabía lo que hacía y no había echado el aceite o la grasa, por echar más sal, era un guirigay de la virgen porque se jodía la masa, había que pararlo todo y hacer otra masa a toda hostia, acortar tiempos, todos a mí, “¡sácala!, ¡llévala!”. Era muy estresante para mí, eran ocho horas con quince minutos de bocadillo, había gente que de tarde marchaba a las seis, pero a mí se me acumulaba el trabajo y salía a las ocho y media, escalera para arriba, para abajo a mirar la masa,...Era una liada monumental ese estrés (Juan, 2017).

Los procesos de acumulación de estrés son agotadores. La persona queda extasiada por intentar llevar dos tareas que implican mucha dedicación, como son los estudios y el trabajo, no pudiendo disfrutar de ninguna. De las veinticuatro horas del día, ocho horas, más los desplazamientos, son dedicadas al trabajo. Si sumamos las cinco horas de asistencia a las clases y los desplazamientos, tenemos catorce horas ocupadas. Hay que sumar también el tiempo diario de estudio y dedicación para la realización de las tareas y preparación de los exámenes los exámenes, además de las horas que se dedican a las necesidades básicas como hacer compra, preparar la comida, comer, limpiar y dormir. Ante tal panorama, el tiempo libre para el descanso puede quedar reducido a menos de

treinta minutos. Eso conduce a una fatiga constante y a una corporalidad herida, pero, a la vez, alimentada por la inercia del esfuerzo y por el mantra del “triunfo y el éxito”. Parece que tuviéramos la obligación de demostrar que podemos con todo. La locura frenética se nos impone desde la infancia, el desfallecer es de personas débiles, y toda esa moralización sobre la debilidad genera periodos de alto estrés.

El fenómeno de la denigración no se puede obviar ni considerarlo como casos aislados: son aislados, precisamente, por la condición de no hacerlos públicos, pero siempre que haya alguien que sufra debe ser analizado como un falta común. Para corregir esas situaciones debemos cambiar la forma con la que nos arrojamamos a los trabajos y toda la estructura que permite y legitima estas realidades. Si la estructura es depredadora, sus fieles serán depredadores. No sirve reformarlo, debemos abolirlo; el sufrimiento, tanto en la escuela como en el trabajo, no debe tener cabida: ya es suficiente desgaste tener que dedicar la mitad de una vida a trabajar para poder vivir bajo el yugo del “dinero para todo”:

Y eso que en clase tenía convalidadas algunas asignaturas del otro ciclo de electricidad, y con el estrés llegó un punto que empecé a deprimirme, a ver las cosas muy mal, empecé a verme como desde una cámara en tercera persona. Me cambió la personalidad, me trastornó un poco, hacía viajes sin sentido con el coche, de quererte ir pero no poder, me puse muy mal. Un día fui al médico a comentarle el problema y me dijo, “si quieres te mando al psicólogo”, yo iba muy mal y me mando al psiquiatra directamente, “te voy a poner de cita rápido”. Llegué allí y me dio unas pastillas y no las tomé, no voy a meterme pastillas para estar así toda la vida. El tema acabó que ya al tercer año, pues no pude sacarlo en dos años, porque la asignatura de mecanizado que era un torno había que acabar las piezas y a mí no me daba tiempo, y como no me daba tiempo el tío dijo, “no te puedo aprobar porque no me sacabas las piezas y eras bueno y tal pero...” Como marchaba a la una y el módulo acababa a las tres menos cuarto y yo ya tenía que estar cambado a las dos menos cuarto y algunas horas las perdía, muchas perdí, y me decía el año que viene ya lo harás mejor (Juan, 2017).

La idea moralizante de responsabilidad se gesta desde la infancia. “Sé responsable de tus propios actos”, emite el maestro, ese maestro de camino fácil, que se empleó en otra historia, en otros tiempos y en otro mundo, nos habla del esfuerzo y del mérito. Por eso, él se encuentra en el polo opuesto de quienes han estudiado, se han sacrificado y “se lo merecen”. El objetivo es poseer estudios y trabajar de lo que se ha estudiado: la convicción es que tiene que existir una diferenciación clara con quien no tiene cualificación, si no, ¿para qué nos hemos esforzado estudiando? Sin ser vista como un privilegio, la razón académica es un mantra que hemos admitido por bueno.

Socialmente, no se cuestionan los altos salarios de quienes tienen una alta cualificación académica. Quienes no tienen estudios o no tienen más de un ciclo formativo, no deben cobrar demasiado. No se problematiza sobre el sueldo de un médico, porque su esfuerzo y dedicación al estudio le hacen merecedor del dinero y de unas condiciones laborales dignas. Una barrendera merece lo justo, piensa la mayoría, porque no ha estudiado, su trabajo lo puede hacer cualquiera y no tiene mucha responsabilidad sobre lo que hace. Este pensamiento, se extrapola a todos los empleos existentes creando una escala de meritocracia donde en la cúspide se encuentran los empleos socialmente valorados, por la idea de responsabilidad y esfuerzo. En la base, aquellos que puede hacer cualquiera (pero que nadie quiere hacer). Esta escala está atravesada por la clase, la raza, el género, el capacitismo,..., situando, en el privilegio a aquellos trabajos con alta consideración social que se elitizan y se vuelven inalcanzables para una mayoría; personas que, laboralmente, tienen el prestigio y la admiración social pero que necesitan del empleo de esa masa situada en la base para poder promocionar y tener una alta calidad de vida; élite que consume la energía de quienes tienen que producir para que pueda seguir funcionando el sistema.

Otro mantra que hemos dado por bueno sería el de la responsabilidad. En la mayoría de los casos, quienes están en puestos de supuesta responsabilidad cuentan con un equipo de asesoramiento y un grupo de lacayos que están en la sombra haciendo el trabajo. Son casos como el de la clase política, los grandes directivos y directivas de empresas o banca o la propia monarquía. Son cuerpos llevados por otros, no agotados ni cansados. Y que, en el peor de los casos, con una dimisión y la apertura de una puerta giratoria ya tienen una nueva oportunidad. Sin embargo, para la mayoría del proletariado real eso no es así; el proletariado “conduce” no le llevan, tiene que madrugar para coger el transporte público, tiene que pagar sus gastos mensuales, hacer el papeleo pertinente y la declaración de la renta. Es quien tiene que dar cuentas a los servicios sociales, quien se ve sometido al poder pastoral de la burocracia administrativa. ¿Alguien se imagina que una pastelera tuviera a veinte ayudantes a su disposición para preparar las masas, la crema pastelera y el merengue, encender el horno, fundir el chocolate y montar las tartas?, ¿qué haría ella entonces? Llevaría, quizás, el título de maestra repostera y tendría la pastelería en propiedad. Esto mismo ocurre con aquellos y aquellas a quienes no les podemos pedir que rindan cuentas por

hacer su trabajo. El control del éxito siempre se realiza en vertical y de arriba abajo; nadie puede controlar el éxito de un rey pero sí el de un trabajador.

Para Juan, el tercer año en el que estuvo matriculado en el ciclo fue el más relajado de todos, determinado por su esfuerzo previo y no porque se lo facilitaran. Al tener menos asignaturas pendientes y trabajar menos horas, logró titular. Incluso después de no haber tenido buena experiencia, en el momento en que se liberó de esa carga trabajo-estudio, acude a clases para reforzar una asignatura que, aún teniendo convalidada, quería perfeccionar. Él es un claro ejemplo no reconocido de la utilidad del tiempo: hacer algo no solo por el hecho de hacerlo, sino buscar el aprendizaje y no los beneficios económicos:

Ya el tercer año no me llamaban tanto y, a lo último, en febrero, ya me da igual que me llamen porque voy a irme a Asturias y quiero acabar ya. Saqué buena nota pero me costó mucho, tenía que sacar un panel pero ya no veía, no sabía lo que hacía. Electrotecnia la tenía convalidada pero iba a ella. El profesor me dijo que no podía estar allí, pero le pregunte que si podía ir sin molestar y me dijo, “tú verás” Me gustaba la asignatura y, como estaba parado, me puse a hacer problemas de electricidad. Al principio no te gusta, pero cuando ya trabajas y ves que lo entiendes es cuando te empieza a gustar. Iba a clase cuando tenía hueco porque como era de escuchar y tal de espectador porque me sentía bien aprendiendo cosas, aún estando cansado y como era una hora en medias que tenía convalidada pues me quedaba allí (Juan, 2017).

La mediocridad atenta contra todo en la vida; el ejército de los mediocres está repleto. La crítica constante de la que son víctimas determinadas personas es una constante en sus vidas. Si no se puede ser feliz, ni libre, al menos deberíamos reivindicar el derecho a la tranquilidad y a que nadie tenga el poder de interpelar al otro, y menos desde la banalidad de la mediocridad y la simpleza. La diferencia debe ser reforzada y visibilizada; no debe ser vista como algo malo ni desagradable sino al contrario, es síntoma de crecimiento de una sociedad. Un trabajo duro, un profesor incomprensivo e intransigente y unos compañeros inmaduros, significan más dificultades añadidas a las propias para estudiar un ciclo formativo ¿Qué nota le correspondería a un individuo que ha sufrido tanto durante el proceso de estudio?

Y los chavales me decían, “¡qué bien vives!”, “sí, pero salgo a las diez, ¿vas tú por mí?”, “Sí, sí, yo por el dinero”, y se reían de ti, “¡cómo vives y vaya tonto! podías salir y estás aquí en clase” Ya sabes cómo e estos chavales, “¡ah! no es obligatorio pues ya verás mi culo como marcha”. Yo quería quedar y aprovechar el tiempo, porque es el núcleo y donde más entiendes la

electricidad. Y así estuve y los dos últimos meses deje la ETT para acabar (Juan, 2017).

Situaciones tan asfixiantes como las presiones familiares, por buscar trabajo y acogerse a lo que venga, condicionan las escapadas, la separación del propio contexto, pensando que en la lejanía muchos problemas se van a resolver y olvidar; y, aunque no sea así, al menos no se acrecientan. Los cambios personales o separarnos de personas con gran peso específico en nuestras vidas, pueden ayudar a sentir más libertad. A pesar de tener una oferta de empleo en Asturias y las presiones de su pareja, Juan no dejó realizar su ciclo; lo acabó, se trasladó a Asturias con su pareja, y pudo emplearse.

Vine con trabajo porque ella trabaja con su hermano que es el dueño de una confitería y le hacía falta cubrir una baja, y fue una oportunidad para ir y tirar para adelante. Aunque mi pareja se iba a ir de casa de sus padres igual, conmigo que sin mí, con su trabajo le daba, pero ella prefería, pues eso, mejor la estabilidad de dos que sólo de uno. Muchas cosas con la cría y pagar el alquiler y todo, quería que trabajase y era una oportunidad para ir, luego ya encontraré otra cosa, lo que sea, ya veré, pero yo me quería ir de casa. Vine antes de acabar el curso allí porque los exámenes eran dos meses antes de acabar el curso, y le dije a un profesor que tenía trabajo, y me dijo, “tú marcha que ya hiciste los exámenes y tenemos que corregir y poner las notas”. Y es que el tío quería abrir ya, es que había abierto otro establecimiento, luego se aplazó, pero mi pareja me decía, “venga, hay que tirar para adelante”, que no voy a dejar un módulo que me ha costado tres años sacarlo, y empecé a trabajar en la confitería, de cara al público. No acabamos bien, mi novia lo va a dejar porque es mucho, llegó a un punto exagerado, y bueno ella, creo que tenemos un poco ahorrado, tiene bastante ahorrado, y ya saldrá y sino pues eso (Juan, 2017).

La estrategia del esfuerzo nos cala tan hondo que nos dejamos instrumentalizar, incluso reflexionando y conociendo la situación, como es el caso de Juan. Quedar como un” inútil “o un “vago” atenta contra nuestra identidad, por lo que, al final, se convierte en una estrategia que logra una mayor actividad y productividad por nuestra parte, aunque sea por una causa ajena que no nos proporciona ningún tipo de satisfacción personal sino estrés.

En un mundo de la escasez, es esperable que exista una economía y unos sistemas legales basados en la escasez o, lo que es lo mismo, en una filosofía del miedo. Está omnipresente sensación de poder perderlo todo y acabar en la peor de las pobrezas y la exclusión condiciona nuestras formas de vida. Así, es más fácil que las personas admitan cualquier tipo de condición laboral, ya que el peligro acecha constantemente: miedo a un desahucio, miedo a no tener para comer, miedo a no poder pagar la luz o el

agua,..., el miedo como estrategia alienante es muy fuerte. Además, el panorama social que nos rodea nos constriñe hasta el punto de acabar por acostumbrarnos a convivir con las situaciones de exclusión y un drama social creciente y ya mirar para otro lado. El egoísmo y la falta de poder comunitario desemboca en un poder autoritario al que no podemos decir que no, un poder que no es otro que el de “el nuevo capitalismo” que favorece a los grandes empresarios con leyes y acuerdos basados en una ideología neoliberal.

Cuando uno va porque te toca, porque te tocó. Cada uno sabe cómo se comportan como te tratan, a mí es que el trato, lo llevaba un poco mal, la falta de respeto y cosas así, me afectaba hasta el hecho de pensar que tengo yo la culpa ¿no? Y el orgullo tan para mí es, te abro antes la mano antes de que se rompa lo que yo llevo aunque sea una caja de cartón. Yo cuando se va mi hermana...me reviento los codos pero la caja no ha tocado el suelo, por el orgullo de que no me digan que lo estoy haciendo mal o que no vales para trabajar o tal o cual, entonces es orgullo. Es ese sentimiento de cuando te criticaban o te decían algo pues me afectaba muchísimo y ves como te trataban, pero luego ya pasé. Ya con el grado medio me contrató y además fue así, acabé, eché curriculum en una empresa de electricidad y, al mes, me llaman para la parada y me dijo el hermano del jefe, “te estoy viendo lo bien que te está yendo, igual te meto en la empresa”, y me metió y ya pasé por la fábrica, porque él lo tenía subcontratado con la fábrica para el mantenimiento. Vi que la gente allí era distinta, estaba con electricistas, que sí, bueno de fábrica, que estaban con el mantenimiento, y eran distintos allí. Me valoraban para empezar, me trataban de otra manera. Una vez estando allí, te venían, por el hecho de haber reparado una máquina, te pillaban un poco más solo, “oye mira, de otros talleres, si puedes para reparar una grúa, el gancho que no va”, y ya te lo decían, “cuando puedas”. Ahí es donde más he aprendido porque estuve cerca de dos años. Pues tenía veintidós años, fue en la etapa de primer ciclo y estuve allí trabajando (Juan, 2017).

Aunque en la mayoría de los trabajos Juan estuvo explotado y humillado, es curioso ver cómo cuando alguien se emplea en alguna actividad que le gusta y con la cual disfruta la frustración se minimiza y el ánimo aumenta. Si, además, los compañeros hacen por incluir en sus planes a esa persona, el contexto provocará mejoras de las condiciones. Otra vez volvemos a ver la importancia del reconocimiento de las acciones y logros personales como parte esencial para construir una identidad equilibrada. Más tarde, Juan, afectado por la crisis económica del 2008, anticipó su futura situación laboral cuando vio cómo sus compañeros no renovaban su contrato y un año más tarde, en noviembre de 2009, ve como le despiden a él también. Vive con angustia ese momento de incertidumbre y crisis, porque se da cuenta de lo difícil que resulta la vida cuando no se tiene titulación alguna que acredite los conocimientos que se tienen. La

sombra del desempleo aparece y afecta a nivel psicológico a los desposeídos de su trabajo.

La destrucción del Estado de bienestar, que en tiempos recientes ha contemplado la introducción paulatina de sanciones cada vez más rígidas al no trabajador, ha reducido también significativamente la capacidad de resistirse al trabajo. La superioridad ética del trabajo parece casi intocable: Los empleos remunerados siguen promoviéndose como una fuente vital de carácter y buena salud, los medios de comunicación siguen demonizando obsesivamente al <<gorrón>> que no trabaja, y la anticuada ética del trabajo sigue anclada en políticas diseñadas para obligar a las personas a salir del sistema de ayudas sociales y entrar en el empleo (Frayne, 2017: 16-17).

Durante diez meses, Juan se encuentra en situación de desempleo; intenta buscar trabajo todos los días, pero no aparece nada; incluso se plantea irse al extranjero. Como vimos con Bourdieu, los capitales empiezan a salir a la luz, y el capital social o académico (los idiomas) que no se posee, es algo que se puede comprar, pero estando desempleado, sin recursos económicos y sin apoyo cercano, todo se hace más complicado.

Miro, miro pero no encuentro cosas. Ayer miré en la biblioteca en el tablón de anuncios, y había entre ellos para irse a Europa a trabajar, para Alemania mucho de camarero, como si aquí no hubiera de camarero, no sé. Y te deprimes, y ves las condiciones y no sé, y es que yo me deprimó y te pones internet y es que hay que buscar trabajo. Estar en paro es un trabajo más y los que están parados ocho horas buscando trabajo como los que trabajan y, sino, “que se pongan a aprender inglés” y tal y esto lo dice siempre el tío que le ha ido de puta madre y que tiene una empresa de la hostia, aquí en el... Estudiar inglés,... ¿con qué dinero?, para buscar trabajo ocho horas, para ver lo que hay, para ver un día y otro lo mismo y trabajos que son engañosos y estafas que nos publica el mismo instituto del gobierno de España, lo publican ellos porque les da igual, o porque no tienen filtros y pasan de todo. Cosas que son discriminatorias. A mirar siempre lo mismo, si es que yo ya me deprimó y al mirar las condiciones y de comercial y de... Y de electricista, pero que sea autónomo, para que para lo de siempre, tú ya sabes, que si declaras más para una empresa ya te tiene que contratar (Juan, 2017).

Juan comenta cómo, después de la crisis del 2008, fueron muchos los empresarios que se intentaron aprovechar de tal situación al existir tantas personas desempleadas, de larga duración o de una determinada edad, que se vieron abocadas a buscar otro trabajo sin ningún tipo de formación. Ese momento fue aprovechado por los empresarios para contratar personal autónomo que paga su propia seguridad social y cobra en razón a los beneficios que produce, pero que tiene limitados sus derechos y no tienen contrato alguno con su empleador:

Tú puedes acceder a una empresa de autónomo pero haces trabajos hasta cierta tal, pero sí ya trabajas más del 80% le estas dando beneficios a él, y ya te tiene que contratar, eso ya no es legal. A autónomo o, ya bien sea a bueno, ya sabes a lo que es, que te den trabajo, pero luego no haya trabajo y te quedas tirado en la cuneta, con tu seguridad social, tu seguro, con tu alta a todo, mientras que el otro te ha dejado tirado porque el tío no ha respondido, que yo eso no lo he probado nunca, he estado a punto de pero no yo no yo lo he visto cercano, un chico extranjero que lo tenía. Pero no lo veo yo eso porque no porque no, porque te pones de autónomo y es trabajar todas las horas del mundo y explotado, y luego encima sino te sale trabajo, ahí te quedas tirado, y has pagado todo un año que es carísimo para no sacar ningún beneficio (Juan, 2017).

Aunque la construcción social del trabajo nos indica que es la única forma de recibir un salario, una renta para vivir y alcanzar determinados derechos y de pertenencia a un espacio social, se puede apreciar que, hoy en día, cada vez son más las personas desencantadas con el trabajo. No hay estabilidad y los salarios cada vez son más bajos. La situación emocional de Juan se ve mermada. Después de tantos trabajos de miseria aparece el desencanto total. Estas situaciones son una constante hasta que se llega a una situación límite; en el caso de Juan, hasta llegar a un empleo en el que tuvo que trabajar con su muñeca lesionada.

Me contrataron, firmé que me iban a dar botas tal que luego no me dieron nada, primero firmar, y botas porque era con un martillo hidráulico, bueno neumático, bueno da lo mismo, y yo no iba a ir sino me daban casco, ni botas. Luego lleva luces, lleva botas, unas botas de goma que teníamos, lleva tal y lo llevé y era verdad allí no te daban nada. Yo llego a la obra, “a ver si tengo un hueco para ti por ahí”, esto los compañeros, el jefe ni de pasada, no si traigo buzo, no ponte sino un buzo, que te está grande hasta a ti, y un casco roto y allí ya me lo dijo el tío es para un mes el trabajo, es penoso, te lo dicen así y digo, “me da igual sea lo que sea” Mi padre me decía, “tú a lo que sea, agárrate a un clavo ardiendo”, digo, “vale, es penoso el trabajo, ocho horas con un martillo hidráulico picando hormigón, bueno vale aunque sea, lo que sea”, y ya fui para allá y nada, me jodí una muñeca, un esguince y, de hecho, me lo hice allí, y por trabajar, sino trabajara,...Yo me jodí por trabajar de más, por tonto, yo era un chaval, ellos cogían, se escondían, me ponían el pico y “pi pi pi” y el pico y el pico estaba mal y no rompía el hormigón, y el pico había que meterle un poco en curvo y meterlo un poco y apoyarte y hacer una fuerza de la virgen y echarle un par de cojones, porque no rompía la roca, se clava y ahí no rompe nada, y así un día tras otro hasta vieron que trabajaba bien, me hice el esguince, yo seguía, se me inflamó, que no veas porque yo seguía pero no podía ni clavarlo, ya no podía ni levantar ni la roca para cortar ferralla y ya no podía, y con una zeta, allí con un mazo, y ya no podía más y ya llegue el día con un esguince con una venda y me dice, “bueno esto es la baja, el médico, esto es reposo”, “ya, reposo claro, ¡no me voy a ir a trabajar! así que póngamelo un poco más fuerte porque me tengo que ir a trabajar”, “bueno, venga vale”, me lo vendó un poco más fuerte, cuando vio el tío que llevaba una venda, me dice, “¿qué te ha

pasado?”, “no es nada, que me he hecho un esguince, no es nada”. Y al día siguiente sin hacer nada, de hecho me había cambiado de puesto, ya no estaba picando, me había puesto con el palista, a hacer una escollera (Juan, 2017).

Después de tanto esfuerzo durante el periodo de prueba y acabar con una lesión, viene el despido. Las empresas pueden contratar personal durante catorce días, explotarlo y, después, despedirlo justificando que no es válido para el trabajo. Si una persona se lesiona, es débil; si reclama derechos y condiciones laborales, es demasiado reivindicativa; si no hace horas extra, es vaga; si no atiende a las necesidades de la empresa, no es suficientemente entregada; entonces, ¿quién quiere a una trabajadora así?

La creencia de haber sido juzgados injustamente que alientan muchos trabajadores, ya se trate de despedidos, ya de no promovidos, ilustra otra dimensión del poder del juicio, poder que tampoco encaja en el esquema de Foucault. A menudo, aquellos de quienes se ha prescindido son buenos intérpretes de su experiencia: en realidad, no han sido juzgados justamente sobre la base de sus resultados. El sentido de la injusticia del juicio deriva de la manera en que son dirigidas las empresas. Para entender por qué, podríamos recordar algunos de los rasgos idealizados del trabajador de las instituciones punteras (Sennett, 2006: 110).

La tecnología que se creó y llegó para liberar de los trabajos duros al proletariado, ha hecho todo lo contrario, nos ha convertido, nuevamente, en servidumbre: hay que estar pendiente constantemente, manejar máquinas extremadamente pesadas, máquinas que, además, al estar concebidas como entes de la productividad, no descansan, son cada vez más rápidas y hacen que el ser humano no pueda trabajar a su ritmo y se agote. Es la batalla pérdida: es imposible luchar contra la máquina, es imposible surtir a una máquina que no tiene necesidad de descansar. Ante esta tecnología esclavista, estamos en completa desventaja; acaso, ¿no iba la tecnología a liberarnos del trabajo?

Sí, algo así, algo de cal, pero estaba bien, el tío encantado conmigo. Y me viene un día uno de estos, un pez gordo que llamo yo, que le faltaba el puro, y dice, “oye niño, ¿quieres ganar más dinero? Pues trabaja al sol hasta que se marche y te sacas un dinero”, y digo, “bueno, pues me quedo doce horas” y estaba allí y se hacía de noche y ya nos fuimos porque se hacía de noche, en febrero, un frío allí en el pantano que viene el viento que corta, con cazadoras allí, hace malo hasta en verano, por eso allí no hay verano. Y estaba tan tranquilo un día me viene, “que tienes que firmar un papel”, que ya no sé ni cómo me lo dijo, que no me quiero ni acordar, “que no has pasado la prueba” y tal, y digo “¿cómo?”, “que no”, que cumple el día catorce y que no, y digo pero “vamos a ver, ¿cómo que no he pasado, pero que prueba, pero dime”, “que no que no has pasado la prueba” y que tal, un tío de estos con su cazadora, de esta reflectante, el encargadito de turno, que es un tonto que no sabía decirte nada, y

digo, “¿pero habrá una explicación?”,” pues porque no, porque no la has pasado y ya está”, y encima era el jefe, y ya le dije que había sido un placer cuando me fui y le di la mano cuando me marché ya que me estaba marchando, el día catorce o sea que había sido un tema raro, algún tema no sé. Me fui a la empresa donde hice el contrato que estaba allí en la oficina el que era encargado de la empresa, y llamo, abre, “¿qué pasa Juan?, ¿qué pasa?” Me dijo que había pasado, porque ya sabía que había pasado, “pues ha pasado esto, que ha pasado esto”, tal, yo no entiendo nada, para mí que se hacía el tonto, como que no sabía nada, pero ya lo sabía, luego lo pensé, “no si es que vamos muy retrasados, porque la obra corría mucha prisa, y ahora no,..., porque necesitamos gente válida y si no has valido pues no has valido, porque no todo el mundo no puede valer para todo, porque aunque quieras no puedes” y tal, y digo, “¿qué me estas contando?, si vengo de trabajar en obras” y tal y era el que más picaba y luego he estado con el palista y no he tenido ningún problema pero aquí me habéis tenido, pues habérmelo dicho el primer día, y me ahorráis el disgusto, ¡me cago en dios!. Si me queríais echar habérmelo dicho ya, y no me habíais tenido aquí haciendo el tonto. Con una muñeca que ya la tengo tocada para toda la vida trabajando con el hormigón y al día siguiente ya una inflamación que no se curó bien un esguince y luego encima para disgusto que me echaran que me costó muchísimo a la calle. Y eso fue muy duro (Juan, 2017).

Cohen y Taylor llaman <<acomodación irreflexiva>> a este modo por defecto, o cotidiano, de la conciencia, sugiriendo que significa el sentimiento que una persona experimenta de relajada comodidad de su rol (Cohen y Taylor, 1992, p.47). Pero si la reificación representa en cierta medida una necesidad mental y funcional, Berger y Pullberg sugieren que también representa una especie de alienación. Cuando está representado en la conciencia humana como una entidad inerte o fija, el mundo social deja de representar un horizonte de posibilidad abierto, en espera de una impronta humana: <<Por medio de la reificación, el mundo de las instituciones parece fusionarse con el mundo de la naturaleza; se vuelve necesidad y destino, y se vive íntegramente como tal, con alegría o tristeza según el caso>> (Berger y Luckmann, 1967: 108) [ed.cast.:p.119]. El hombre encuentra el mundo como <<algo dado>>, natural e inerte: <<Está *ahí*, insensible a sus deseos, soberanamente distinto a él mismo, algo ajeno y opaco a su entendimiento>> (Berger y Pullberg, en Frayne, 2017: 139).

Para Juan, la acomodación irreflexiva ya no tiene sentido, ya no se conforma con el rol que se la ha asignado siempre; por eso, tiene una sensación de incomodidad, porque él, más que nadie, ha conocido la realidad de los trabajos de miseria, y considera que no tiene sentido saber que una parte excesiva de la vida transcurre de acuerdo con regularidades prescritas, establecidas en un guión, y sin poder hacer nada para evitarlo. Esta forma de acomodación irreflexiva genera es una desconexión del yo con todas sus potencialidades creativas, y sume al trabajador en una experiencia trivial y fácilmente predecible, que se convierte en aburrimiento, monotonía, tedio y desespero.

Y bueno, a partir de eso pues son experiencias que te hacen recapacitar y dices, “bueno, pues si estudio pues en principio cuanto más mejor, yo quiero, por lo menos es una cosa que nadie me va a quitar cuando yo tenga un título”, (...) y estaré en unos y en otros porque la vida es así, y no porque seas muy bueno vas a estar, si tienes suerte, mira, entras de aprendiz en una fábrica y te jubilas y encima te dan tu jubilación y eso es suerte. Pero que da igual que estudies que, lo normal es que aquí, luego allá, luego un año en paro, luego dos trabajando, luego otra vez tres en paro. Y así estuvo mi padre toda la vida y era el mejor trabajador de todos, bueno, no de todos pero era el que más voluntad ponía, no se negaba a nada, a nada pero así estuvo saltando, no por eso era ¿sabes? (...) y no es que es así, ahora menos trabajo, ahora te ofrecen de aquí. Yo estuve de becario y luego me echaron. Muchas veces tienes ganas de decir que no, que me llamáis solo cuando os interesa, ahora cuando os interesa tienes que estar 24 horas al teléfono, no te puedes ir a ningún lado porque si te llaman a la lista negra o algo pasa que ya no te vuelven a llamar. Yo he tenido el móvil apagado o sin cobertura, a mí me han llamado y hemos hecho la entrevista el mismo día si es que no hemos dado contigo, a mi hermano y a mí la diferencia. Porque fuimos mi hermano y yo a hacer la entrevista para trabajar que estuvimos dos semanas y el hecho que fuimos a la misma entrevista, el mismo día y a mí me llamaron y a mi hermano que lo tenía apagado no le llamaron, bueno, de hecho empezamos a trabajar ese mismo día a trabajar por la noche; les corría prisa, “¿podrías venir esta noche a las diez?”, estábamos en un pueblo a las dos, pues sí, pero luego no nos llamaron, o sea tanta prisa tenían que hasta después de un mes no nos llamaron, pero, ¿qué pasa?, ¿qué historias son esas?, si yo sé cómo funcionan las ETT porque he estado en ellas, dos años, y se cómo lo hacen: te dicen que les haces mucha falta que vayas, dos horas antes te llaman, prepárate para ir, vete sin comer, y luego resulta que sobra gente, mala organización, si hacen falta mil contratan a tres mil, dan un poco la cara para las condiciones, justifican que han contratado, tanto, movidas de esas y lo que te digo, las líneas muy mal, las líneas ocho horas allí, “tiki tiki”, si estas sentado y sino de pie estirándote y estás allí cinco minutos si puedes y estás dos horas y dices, “¡joder!, ya no puedo más los primeros días y todavía me queda un pico y esto es una estafa, una explotación, esto es como en el siglo XVIII” (Juan, 2017).

Las personas trabajadoras menos favorecidas, transforman el desencanto y la sensación de mala suerte en un punto de ruptura desde el que empezar a cuestionar el trabajo como una institución creada histórica y socialmente. Berger llamó a ese fenómeno *desreificación*. No hace que la persona se pueda liberar de la estructura cultural integrada en la sociedad y tampoco de la estructura laboral impuesta que lo oprime, pero es una ruptura, un punto de inflexión desde el que reflexionar y criticar esa estructura alienante y de poder cognitivo. Ya no se acepta que haya una ley natural del trabajo o que este sea un rasgo distintivo de la naturaleza humana, sino que se interioriza como un objeto de atención crítica.

La cultura de la resistencia en el trabajo ofrece la posibilidad de salir de ese rol de humillación constante, para avanzar hacia una ética y unas prácticas orientadas hacia el bienestar de los trabajadores y trabajadoras. Sin embargo, esto que nos parece tan claro en la historia de Juan, es un movimiento individual. La masa, por historia, por reproducción, por presión, sigue alienada; no existe un movimiento social que se implique en conseguir sacar al trabajo del centro de las relaciones vitales y, por tanto, de la propia sociedad.

4.8.3 Grupo de discusión y trabajo

La película del 2007 del director Ken Loach, *“En un mundo libre”*, donde las protagonistas de la película se quedan sin trabajo y abren su propia empresa de trabajo temporal en la que se aprovechan de las circunstancias de las personas inmigrantes, permitió iniciar un debate sobre lo que cada persona participante consideraba cómo trabajo y cómo nos comportamos ante la imposición de trabajar.

Para Blas, los problemas están más orientados hacia el individuo y su pasividad, además, el consumo está muy relacionado con el trabajo: somos sujetos que buscamos que nos den trabajo. El riesgo se ha convertido en miedo:

Nosotros estamos empeñados en que nos den trabajo, y nosotros no buscamos, es decir, siempre tenemos una manera para que alguien nos dé el trabajo, por ejemplo, en Asturias, hay poca tradición de gente emprendedora, y se plantea el tema de alternativas para todos, que para mí son durísimas. Si con las alternativas que habría aparte de estar buscando trabajo y trabajar o trabajar la mitad, y ahí también entraría el tema del consumo. Yo tengo un problema con el consumo, a mí me gustan las cervezas y las cervezas cuestan dinero, y entonces, todos los días consumo cervezas y, a fin de mes, a lo mejor son ochenta euros en cervezas que no van a ninguna parte. Es un placer que tengo pues tomarme una cerveza pero hay que pagarlas, y ese dinero tiene que salir de alguna parte (Blas, 2017).

El neoliberalismo como estrategia total para organizar la vida laboral hace desaparecer al individuo como comprador de necesidades y lo sustituye por la figura del consumidor según sus preferencias. Esto influye y se extrapola a todas las cuestiones importantes de la vida, y todo se considera desde un tinte mercantil; incluso las relaciones personales se instrumentalizan y se miden por la relación coste-beneficio. Hemos llegado a interiorizar que el individuo solo puede llegar a ser libre en la medida que es propietario de su propia persona y de sus capacidades:

La esencia humana es la independencia de las voluntades ajenas y la libertad es función de la posesión. La sociedad se convierte en un hiato de individuos libres iguales relacionados entre sí como propietarios de sus propias capacidades y de lo que han adquirido mediante el ejercicio de éstas. Esta concepción del hombre como apropiador y consumidor, como un maximizador que procura aumentar sus beneficios disminuyendo sus costos, es una construcción del individuo a imagen y semejanza del hombre mercantil del siglo XVII (Contreras, 2015: 51).

Desde el mantra “el que no trabaje, no come”, la fórmula del trabajo se ha filtrado tanto en la piel de las personas explotadas que es difícil encontrar sublevación contra su lema alienante. Así, se piensa que es mejor tener cualquier tipo de trabajo antes que ninguno e, incluso, que quien no trabaja es porque no quiere. Para Blas, la ambigüedad es una constante en el trabajo porque, por un lado, reconoce la pérdida de derechos, pero, por otro, también reconoce la falta de iniciativa por parte de los y las trabajadoras:

Hay otro tema también, que yo hace tiempo tuve una discusión con mis mejores amigos, y es el tema de que esta es una generación que perdió muchos derechos, entonces hay que plantarse ante eso. Eso también plantea muchas cosas, es decir, el que yo tenga un trabajo pero que defienda ese trabajo digno, pero tengo que decir que no, tengo que hacer huelgas, tengo que manifestarme, tengo que pelear, y la mayoría de la gente no están dispuesta ahora a perder, a luchar, no está dispuesta (Blas, 2017).

El neoliberalismo, además de promocionar el individualismo, juzga a las personas y cuanto sucede en sus vidas desde una causalidad de los hechos sociales atomizada y, por tanto, desde el individuo. Esa influencia, inyecta en el plano social la idea de la ausencia de historicidad y contexto: todo se organiza desde la libertad individual, como si todas y todos tuviéramos acceso a las mismas oportunidades y partiéramos desde el mismo punto.

La fatiga, el cansancio y el riesgo atraviesan los cuerpos de quienes, por dar un paso en falso, pueden acabar en la pobreza. Es por eso que la dificultad o la posibilidad de arriesgar siempre es más fácil para quien tiene cierta protección frente a esta situación. Desde una lente neoliberal, el riesgo no es resultado de una situación de privilegio sino de poder hacerlo por haberse labrado dicho capital económico y social desde la individualidad, esfuerzo y mérito de la persona que, ahora, le posibilita asumir riesgos para promocionar.

Tanto Beatriz como Blas piensan que las personas trabajadoras deben luchar por sus derechos, sin ser conscientes de que esta lucha también puede significar pedir al amo que nos explote un poco menos.

Pero yo creo que hay muchas cosas que ni se plantean. A mí últimamente me da muchas vueltas a la cabeza el hecho de no perder los derechos que teníamos adquiridos, entonces yo me planteaba con mis mejores amigos, “¡joder!, ¿por qué no te manifiestas cuando pasa esto?, ¿por qué cuando despidieron a una compañeros y amigos no hicisteis nada?, ¿por qué estáis tragando estas cosas? ¡Tenéis que plantaros!”, pero la gente no se lo plantea; entonces ahí llega un tema: a lo mejor no es la palabra correcta, pero el plantearse algo en la vida (Blas, 2017).

Beatriz piensa en algunas cuestiones igual que Blas, pero, sin embargo, remarca mucho la idea de lo que sería una sublevación total del proletariado o el esclavo convertido en amo, es decir, que la máquina capitalista sin la fuerza de trabajo no es nadie, y que el caos y el colapso es cuestión de disidencia y de orientar la vida hacia otras propuestas:

Yo pienso lo mismo en muchos temas, igual que él, cuando protestas. A ver, yo nunca he tenido problemas para trabajar, toco madera, y nunca tuve que pedirlo tampoco, eché el currículum a alguna empresa y en el último trabajo que estuve muchos años a mí me vinieron a buscar. Claro, por suerte yo no me vi en esa situación de tener que pedirlo. Sí es verdad que cuando protestas contra el jefe, dicen es que protestas a la mano que te da de comer. Yo digo: “a mi quien me da de comer son mis manos”, es decir si no trabajo para ti voy a trabajar en otros sitio, son mis manos no las tuyas, son las mías, eso es verdad (Beatriz, 2017).

Beatriz responde a Blas que no se puede admitir cualquier trabajo o actividad sólo por el hecho de que genera puestos de trabajo, porque este relativismo laboral puede destruir parte del tejido social, en el territorio donde se habita o en otra parte del mundo; así, el sujeto desreificado empieza por construir otro tipo de formas de ver el trabajo y no está dispuesto a tener que admitirlo todo. Por encima de todo trabajo está una ética personal de los valores. Una educación crítica y reflexiva debería promocionar una ética humana del trabajo, para que, el día de mañana, el trabajo encontrara resistencia en todas sus formas y disciplinas.

Otra cosa que dices que el dinero hace falta o que es necesario, pero tampoco es necesario a cualquier precio. Esto viene mucho en la prensa lo que está pasando en Avilés con lo de Acelor mittal, que, por ejemplo, cuando un ecologista se queja cuando viene a una de estas empresas, (...) todos nos echamos encima, es que son puestos de trabajo, o sea, la cuestión es protestar. Como lo de las vegas en Madrid, ¿os acordáis? que iban a poner el Eurovegas

en Madrid, o sea, que vas a tener un puesto de trabajo a cualquier precio, no te importa por otra parte o que estén contaminando o el Eurovegas si lo llegan a abrir, lo que tienes que hacer lo que a ese hombre le dé la gana, los sueldos son los que ellos les da la gana. Yo creo que es importante pero no a cualquier precio, tenemos que tener un poco de dignidad (Beatriz, 2017).

Blas, desde un argumento personal, reconoce que dejar su trabajo fue la mejor decisión de su vida y que nunca hubiera esperado a que lo despidieran. Su concepción del trabajo de la fábrica es una humillación a cambio de lealtad, de cumplimiento y de esfuerzo de quien ha estado muchos años de su vida entregando su fuerza de trabajo a cambio de un escueto sueldo.

Bueno, yo me fui, que si tal, que lo dejé, me puse a estudiar y a hacer cosas; otro se quedó allí, más o menos aguantando, no a cualquier precio, pero sí aguantando bastantes cosas; a otro lo echaron cuando decía que estaba lleno de hijos de puta que tal,..., y me tocaría a mí. Yo no lo considero como una victoria, para mí sería una derrota si me hubieran echado. A ver, yo estoy contentísimo, yo no tengo porque juzgar a nadie, ¿él está contento?, pues yo le apoyo ¡ah pues genial!, ¡pues a celebrarlo! Es diferente, yo no lo juzgo pero sí me conozco la situación de decir, “estoy en un sitio de mierda, encima me echan, lo paso mal, busco sin salirme del tema, -porque encima son trabajadores muy cualificados-”, pero que vuelve a lo mismo, incluso en circunstancias peores para probar que digo, ¡joder!, ¡pero tira para arriba tío, que eres un buen delineante! Es que a veces te desborda tal,..., es decir, y luego los admiten y vuelven otra vez al sitio que los putearon y los despidieron y encima con una categoría inferior es que, date cuenta del hecho, (...) son cosas que pasan que no comprendo ¿entiendes? (Blas, 2017).

Los procesos de alienación son procesos psicológicos complejos de analizar, dado que tienen la capacidad de influir en las personas de diversas maneras. El trabajo, incluso, puede condicionar un estado de pertenencia a la sociedad y no tenerlo puede llevar a la sensación de no formar parte de ella. Todo tipo de trabajo se ve como un conjunto de acciones para el bien común, mientras que la mayoría están marcados por el consumo irracional, el ecocidio y la avaricia.

En 1985, Claus Offe escribió que la persistencia del desempleo masivo, en particular si se concentraba en regiones determinadas, podría poner fin a la estigmatización de los desempleados, puesto que la tasa de desempleo no podría <<ya explicarse de manera verosímil en términos de fracaso o culpa individuales>> (Offe, 1985: 143). Pero ahora vemos que la confianza de Offe era infundada, puesto que no previó el fortalecimiento moral del trabajo en el neoliberalismo, que ha vuelto a dirigir el foco ideológico hacia las virtudes de las <<personas diligentes>> (Frayne, 2017: 26).

Otro gran problema derivado del trabajo es que se ha convertido en un derecho natural. Tanto las derechas como las izquierdas reclaman trabajo y compiten por

trabajar, aunque lo hagan desde posiciones ideológicas opuestas y con reivindicaciones políticas distintas. El trabajo se ha naturalizado así dentro de la ontología del ser occidental. Nadie reivindica otra salida diferente al binomio empleo-desempleo desde la que se pueda vivir. Esto hace que toda actividad no productiva ni remunerada, llevada a cabo fuera del empleo, sea vista como una pérdida de tiempo. El sujeto desempleado, al no tener herramientas interpretativas sobre cómo la estructura condiciona nuestras vidas, cae en una gran depresión, intentando volver a encontrar trabajo a cualquier coste: sin empleo, su vida ha quedado vacía. Al estar excluido del trabajo, la sensación de fracaso y de tener la necesidad de buscar otro es tan acuciante que tiene que aceptar cualquier trabajo, por deshonesto y denigrante que sea, con tal de que no le cuelguen la vitola de “perdedor y vago”. Deberá demostrar su disposición incondicional a trabajar, independientemente de si la actividad a realizar tiene algún sentido para la propia vida. No tendrá tiempo a reflexionar y, además, esto no es deseado ya que se concibe como un acto que nos convertirá en pesimistas y no en seres liberados.

Desde una perspectiva etimológica del trabajo, la única ley que rige a quienes se dejan alienar es la ley del *Tripallare*: atormentar o torturar con el *tripallium*. Los sujetos sujetados del tiempo actual, buscan ser colgados de esas tres estacas que componía el *tripallium* para así, buscar la tranquilidad de soportar los gastos derivados de un capitalismo impuesto a base de torturas, vejaciones, robo del tiempo y del esfuerzo.

Eso va también con las circunstancias de las personas, las responsabilidades que tengan y muchas cosas. Y tu inestabilidad,..., no sé, yo creo que sé es estable porque tú tienes claro lo que te gusta, y que tú te puedas permitir, que otras personas no pueden, trabajar hoy aquí mañana allí. Si es porque tú quieres, yo tampoco lo veo inestabilidad. Inestabilidad es esa gente que por narices no pueden (Beatriz, 2017).

Beatriz ve claro que las circunstancias de las personas no son las mismas, y más cuando el coloquio partía de una película en la que se explota trabajando a personas inmigrantes. La respuesta sobre la inestabilidad de Beatriz es contundente. Desde su punto de vista, la inestabilidad no se elige, sino que son los contextos y el momento histórico los que la generan; y en algunas personas es más fácil que se dé que en otras, ya sea por razón de edad, clase social, raza, género, discapacidad o identidad de género, entre otras. La inestabilidad, entonces, tendría total vinculación con las posibilidades personales que marcarían a qué se puede aspirar; además de lo anterior, habría que sumarle el cúmulo de circunstancias ajenas a la persona y cómo estas influyen en cada

momento histórico. El resultado es que, sin duda, hay personas a las que la inestabilidad afecta más: no es lo mismo buscar trabajo durante la crisis del 2008 que en el año 2017, y no es lo mismo no tener estudios que haber estudiado.

Para Blas, su trabajo actual de celador le permite tener una situación más estable; además, le permite compaginarlo con su afición de esquilar ovejas, e incluso tiene más planificado el tiempo. Blas se orienta hacia una vida que haya sido decidida por él, y por eso, siempre tiene otra opción laboral, siempre está aprendiendo oficios nuevos que le generan inquietud. Aunque le cueste dedicación y dinero, es una forma alternativa de autonomía. Beatriz, en respuesta a Blas, lo tiene claro: “yo siempre digo que cada uno tiene que buscar su camino, pero respetando a los demás” (Beatriz, 2017). Sin embargo, Blas acepta que el imaginario social reconoce solo a un tipo de persona emprendedora: quien a la primera consigue el éxito y, desde ese éxito, ya puede asentar su vida y alcanzar la tranquilidad. Él mismo se da cuenta de que estar probando muchos trabajos y cambiando de empleo no está bien visto a nivel social, más si cabe cuando es de *motu proprio*.

Y si cambias mucho de trabajo te pueden llamar incluso hasta vago, o incompetente, que estás toda la vida de uno a otro y tal, vago o incompetente. Bueno, también hay que mirar los puntos de vista, y bueno, los tiempos cambian, pero eso va a pasar siempre no es que, antes también lo de aprendiz y eso, y si no tienes la suerte de entrar en una fábrica, y albañil, o a un sitio o a otro, y a buscarte la vida y..., pero esto no es de ahora, es de toda la vida, ahora se ha acentuado mucho más, pero no es de ahora (Blas, 2017).

Blas insiste en el problema que ve en sus ex compañeros y la imposibilidad de dejar el trabajo o, al menos, cambiar. Desde una mirada un tanto existencialista ortodoxa, el fenómeno que ocurre en las fábricas y en otros espacios, tiene bastante que ver con lo que Cohen y Taylor llamaron “acomodación irreflexiva”, que es el modo, por defecto o cotidiano, de la conciencia de experimentar, con relajada comodidad, nuestro rol en la vida de trabajadores que no piensan más allá. Por tanto, se puede convertir en una especie de alienación, ya que el ser humano abandona su esencia humana, quedando una identidad inerte o fija sobre la cual la sociedad ya no es un horizonte de posibilidad, sino de repetición.

Hay un tema que a mí me llama la atención. Voy a plantearlo a ver: trabajos hay miles y circunstancias hay miles, pero uno va con una mochila siempre, y esa mochila es tuya de tu propio carácter y de tu propio pensamiento, entonces yo trabajaba en una fábrica. Hubo problemas pero la gente se jubilaba muy

bien, pero joder, es que te hacían cuadrulado, trabajas a una tarea, trabajas meses y meses a una tarea, la mayoría de las veces son malas tareas, las hay buenas, pero la mayoría de las veces son malas. Era una fábrica de carácter al principio militar pero todo eso se queda en las paredes metido, y durante muchos años te sonaba la típica sirena, al entrar y al salir, es decir, era todo como las películas de Charlot y todas estas, y claro, pensabas que todo eso quedaba muy atrás y muy lejos, pero es mentira. La historia da igual que sea ahora, que haya sido hace doscientos años, para mí es igual, cambia un poco la ropa, o ciertas cosas exteriores, pero la mentalidad es la misma, y la gente está metida allí y van a pasar el rato y, además, como un compañero de los míos, que te dice él, “yo voy al trabajo buscando una jubilación” (...) y me dice la palabra, dice, “pues yo soy autista”, y yo le dije, “pues me parece genial, sin embargo, mi caso, prefiero vivir cada momento de mi vida, y el trabajo son muchas horas desde que te levantas hasta que llegas, que te vas y vuelves a casa, entonces disfruto de cada minuto, del trabajo y con lo que hago no estoy apartado esperando que llegue una jubilación, si tú lo ves bien así, es otro punto de vista” (Blas, 2017).

Para Juan, la explicación en torno al trabajo alienado, da margen a otra forma de comportamiento fuera de él, por eso cree que tiene más que ver con otras causas desde las que poder dar explicación a las acciones que realizamos en la vida; ya no es el discurso a favor del trabajo como tal, sino también la necesidad para sobrevivir independientemente de cuanto nos guste lo que estamos realizando, qué control tengamos sobre el trabajo o si disfrutamos de nuestra labor:

A veces estás trabajando en una cosa que no te gusta mucho porque necesitas llevar un sueldo a casa, porque lo necesitamos la sociedad en la que vivimos, pero luego a partir de ahí, tú te puedes llenar de otras cosas. En ese momento puedes ser autista, como dice tú amigo, pero una vez que sales de ahí, no tienes porque serlo (Juan, 2017).

Blas, sin embargo, en un ejercicio de resignación, reconoce las dificultades que conllevan los cambios en la vida y que la comodidad o la seguridad laboral para unas personas puede ser un seguro de vida y evitar, así, estar eternamente formándose o en riesgo de acabar sin empleo o en la ruina. Por eso, los trabajos por cuenta ajena tienen ese halo de seguridad y de menor responsabilidad: el mantra de “cumplir en el trabajo” es suficiente.

Aunque tú creas que cambias sigue siendo importante que la mente la dirijas hacia una parte, pero si no cambia toda tu circunstancia al final te cuesta mucho trabajo, es decir, pasar las cosas de la mente al papel no es fácil pero tienes que hacerlo, entonces tienes que cambiar esas circunstancias. Yo así lo veo y se lo digo a mi amigo,” tú no te das cuenta porque no dejaste el trabajo y sigues con lo mismo, sigues yendo a las mismas comidas con la gente, sigues yendo tal, puedes opinar diferente, pero al final, echaron a un amigo tuyo y tú

no hiciste nada, y eso ya nos separó un tiempo largo, pero la realidad es esa, es decir, cuando hubo que estar allí tú no estuviste” (Blas, 2017).

La desestructuración de la clase obrera fue una maniobra gestada desde los lugares de poder para desintegrar los pequeños atisbos de revolución que podían existir. Así como surge la movilidad social como forma de separación de las clases populares y como estrategia de abolición de los antagonismos de clase. Es la herramienta perfecta para crear conflictos constantes entre personas candidatas o trabajadoras que desean ocupar los mismos puestos y que quieren promocionar; como decían los Hermanos Marx, “más madera”, o, lo que es lo mismo, más competencia, pero que la máquina no pare. En general, lo que existe hoy en día en nuestras sociedades, son dos tipos de movilidad: la ascendente, más escasa, y la descendente, de la que nadie habla. El paro, la precarización, las jornadas partidas, la aumento de demanda y la bajada de oferta, las empresas de trabajo temporal, las crisis económicas y un sinnúmero de estrategias de cansancio hacia las clases populares, han mermado la sensación de estabilidad que antes era la mayor publicidad del trabajo. Solo quienes han “besado la lona” representan la revolución pues su desencanto con el trabajo contribuye, al menos, a que exista todavía un otro laborofóbico que permite visualizar todas las fallas de un sistema decadente y bárbaro, que solo tiene por objetivo la acumulación de riqueza de unos pocos y la abstinencia de un grupo cada vez es más numeroso. Lo que asusta a Blas es la desaparición de esa unión del proletariado y la falta de emancipación de la clase obrera.

El nosotros proletario es esta relación dialéctica entre el no tener nada o ser sin propiedad («eigentumlos») y el ser productividad, creatividad, potencia colectiva; entre el principio vacío de la igualdad y el principio lleno y múltiple de la riqueza colectiva. Por eso es a la vez un nosotros universal y un nosotros concreto, una potencia y una realidad. Y por eso su existencia misma es ya un ataque a la propiedad privada como captura de la libertad y de la riqueza social (Garcés, 2013: 36).

Juan ve que quizás las protestas no lleven a nada, sobre todo cuando es un solo individuo el que se manifiesta: “ya, pero también hay que mirar si le hubiese valido para algo, protestar él, quiero decir, si te echan a ti, y me quejo yo nada más y no nos quejamos todos, es absurdo también” (Juan, 2017).

Para concluir, debemos reflexionar sobre que, quizás, no nos estemos dando cuenta de que, como bien dice Beatriz, “lo de divide y vencerás, te meten en la cultura de tú ser individual” (2017), sea una estrategia global de desintegración del tejido social, de la

dominación de la egolatría atómica del individuo y de la propiedad privada como estrategia de responsabilidad laboral individual.

4.8.4 Las prácticas como un apéndice del trabajo no retribuido

Para finalizar, se considera de importancia resaltar la situación que se vive con las prácticas profesionales en los ciclos formativos, carreras universitarias, cursos empresariales y demás formaciones para el trabajo, sobre las que se maneja y se mueve un gran plusvalor y que, en la mayoría de los casos, no existe retribución económica. De un modelo histórico anterior, heredado de los gremios que integraban a sus aprendices para convertirlos en oficiales artesanos, se ha pasado a un modelo neoliberal, de rentabilidad productiva a coste cero para las empresas e instituciones, con la fuerza de trabajo de quiénes han de formarse para poder titular. Bajo el halo de la mistificación del aprendizaje, las prácticas se presentan como una simbiosis que se convierte en explotación a una de las partes.

Las prácticas definen perfectamente el modelo actual de relación entre el trabajo y la idea de formación a lo largo de la vida. Esta formación dual, entre la empresa o institución y el centro de formación (formación profesional, cursos para personas desempleadas, estudios universitarios,..), va calando en el sentir popular como una buena opción que facilita el poder conseguir un empleo. Lo que en realidad esconde esta falacia del sistema, es que las prácticas formativas son el segundo eslabón de la competitividad entre las personas; el primero, se gesta en los propios centros de formación en los que el alumnado compite por una mejor nota con la que diferenciarse del resto de compañeros y compañeras para tener, por un lado, un mejor expediente con el que tener más posibilidades laborales futuras, y, por otro, tener el privilegio de elegir con prioridad el centro de prácticas.

Las prácticas son significativamente uno de los temas que ha salido a colación al hablar del trabajo y sobre las cuales se deben verter los testimonios de las personas entrevistadas, que han sufrido un desencuentro con esta forma tan capitalista de alcanzar una supuesta pequeña experiencia que permita la incorporación laboral *a posteriori*.

Hablando con Juan, nos comenta que tiene problemas con las prácticas remuneradas con un sueldo por convenio; está en contra de las prácticas laborales en una empresa, en la que desarrolla una práctica profesional a coste cero; las concibe como un aparato

ideológico y de educación para formar individuos dóciles. Él cree que reivindicar los derechos laborales sería la solución, pero reconoce que, en el fondo, es pedir derechos a quien te priva de ellos, permitiéndole seguir ejerciendo el poder. ¿Qué modelo necesitamos y para qué?, ¿empezamos de cero o reformamos este sistema corrupto y enajenante?

La reivindicación de los derechos laborales también es un componente marginalizador. A quienes protestan, también se les retrata como personas vagas y maleantes que no quieren trabajar y que nunca están conformes con nada. El problema radica en que el empresario burgués y el estado son lo mismo: se les demandan unos derechos que, a su vez, surgen del derecho institucional y de la idea de justicia, estamentos creados históricamente que forman parte de los aparatos coercitivos o represivos del propio estado. La solución que propone Juan es inspeccionar los centros ofertados de prácticas. El problema es que siendo proletariado volvemos a caer en dejar en manos de una institución de origen burgués nuestra defensa.

Negarse a realizar las prácticas, se convierte en un problema más personal que social; si no se realizan, no se cumplen los objetivos formativos, y, por tanto, no se titula. Si no se titula, no se puede aspirar a encontrar un trabajo cualificado para el que se ha estudiado. En teoría, la persona en prácticas no puede sustituir el trabajo profesional; en la práctica, muchas personas acaban por ocupar, durante el periodo que están en la empresa o institución, un puesto de trabajo profesional o realizan funciones para otra persona profesional, como si de su auxiliar particular se tratase. Las prácticas, en teoría, se plantean como un aprendizaje situado, sin embargo, son periodos en los que se aprovecha a la persona para extraer de ella fuerza de trabajo. Es un gran negocio para las empresas que han instaurado este modelo bajo un acuerdo con los gobiernos.

Los medios de comunicación y el sentir popular piensan o publicitan que si hay más trabajo, habrá más dinero; nunca se plantea que la distribución del capital es desigual. La solución no pasa por emplear más gente y por aumentar el precariado, sino por promover un cambio radical dentro del paradigma productivo e impugnar a que las empresas acumulen más ganancias, sin importarles los daños colaterales que producen en las personas.

En este nuevo escenario, se pasó de un modelo fabril -en el que los tiempos eran controlados-, a un modelo mistificado respecto a la cualificación. Los títulos se han

convertido en el salvoconducto del saber y del empleo, supuestamente, digno, pero en la mayoría de los casos, solo se alcanza cuando se parte de antemano de una posición privilegiada. Por tanto, es normal que el sujeto desempleado se vea como un marginado, como una persona exterior al mundo del trabajo, un “fuera de la vida”; vida que no tiene otro fin que el trabajo.

Fundado en la combinación incesante de posibilidades inéditas, el capitalismo encuentra en la indiferencia una condición ideal para su experimentación, que puede cumplirse así con un mínimo de resistencia... La indiferencia es metapolítica y meta-económica (Lipovetsky en Daros, 2009: 4).

El sistema económico actual, dados sus valores, es un sistema bárbaro, carente de cualquier característica humana, que tan sólo persigue la acumulación de capital, generando entre las personas un alto grado de competitividad, individualismo y desigualdad. Característico del sistema económico es abolir cualquier mejora estética o disfrute creador en el trabajo; sólo busca producir lo máximo al mínimo coste. El protagonista de este sistema, dice Luis Racionero, es el *Homo economicus*:

(...) descrito en los manuales de economía como el sujeto racional que actúa en el mercado de competencia, buscando maximizar su utilidad como consumidor y su beneficio como empresario...que toma al hombre como un medio en vez de un fin, y sacrifica la satisfacción en el trabajo a la eficacia productiva o la compensación monetaria; que prosigue, en fin, una carrera de enriquecimiento y acumulación de éxitos, poder, prestigio y posesiones materiales, como si tales fuesen los objetivos vitales de una persona y las bases de su felicidad (1983: 22).

Los estados, a sabiendas de la imposibilidad de emplear a toda la masa en situación de desempleo, realizan toda una serie de maniobras que ocultan la realidad social que la mayoría de las personas se encuentra al acabar un ciclo formativo. En este sentido, lo que anteriormente un aprendiz interiorizaba día a día, en lo que era una combinación de teoría y práctica continua yendo a trabajar con cualquier oficial, ahora se ha institucionalizado. De esta forma, el estado garante de toda formación laboral, se asegura la posibilidad de llegar a acuerdos con determinadas empresas para enviarles a coste cero un ejército gratis de personas jóvenes para que realicen, durante un periodo determinado, cualquier actividad, en suplencia de cualquier persona contratada o sin necesidad de ocupar el puesto de nadie, pero generando plusvalía. Este dinero que queda recompensado, supuestamente, por una experiencia laboral, que no es otra cosa que un esfuerzo propio, produce, en realidad, un ahorro enorme para la mayoría de los empresarios.

Este simulacro de sentirse empleado sin remuneración, es una creación orquestada por un acuerdo común entre los empresarios y los estados modernos que con talleres ocupacionales y prácticas laborales hacen creer que se puede llegar a conseguir un trabajo siempre y cuando se cumpla con las obligaciones que se le impone a cada persona. Este trampantojo social, del infinito trabajo, se fragua condicionando a las personas jóvenes a crearse expectativas ficticias en torno a las posibilidades que supuestamente brindan unas prácticas laborales:

Esta planificación estatal del trabajo reavivada sin convicción no tiene la menor posibilidad de éxito, pero sigue siendo el punto de referencia ideológico para amplias capas de la población amenazadas por el desmoronamiento. Y justamente por la desesperanza en la que se fundamenta, la práctica que se deriva de la misma es cualquier cosa menos emancipadora (Grupo Krisis, 1999: 13).

Claro ejemplo de la falsa emancipación de las prácticas se resume en lo acontecido a Carmen:

Cuando acabé administrativo, eché el curriculum a ver si me llamaban porque también hacías las prácticas. Cuando acababas, hacíamos prácticas. Yo hice las prácticas aquí en la casa de la cultura, pero nada, nunca me llamaron para nada de administrativo, para nada nunca. Luego, lo que trabajé que me llamaron pero bueno, que tampoco, para una empresa de limpieza, bueno primero limpiando casas, y eso. Sí, y en un supermercado trabajé también quince días, (...) y luego en la empresa de limpieza cuando me llamaban (...) trabajaba cuando me llamaban para sustituir (Carmen, 2017).

Podríamos decir que los intereses de la propia formación tendrían que ver con la conocida popularmente como “salida”, es decir, que se pueda encontrar un trabajo asociado a lo que se ha estudiado. Como mucho, puede aparecer alguna oportunidad laboral, pero son casos puntuales y no la norma. Las cualificaciones también confieren, quizás, una mejor situación de empleo, pero todo depende de quién sea el portador de dicha cualificación y qué ejes vertebradores de favoritismo o de posibilidad le atraviesen.

Yo cuando hice lo de administrativo, la verdad, que fuimos a hacer prácticas y no nos pagaron ni un duro, pues no sé si un mes, pero ni un duro, en aquella, yo no sé cómo estará ahora la cosa, pero no, nosotros fuimos a hacer las prácticas y no nos pagaron nada (Carmen, 2017).

Después de ese periodo, Carmen encuentra trabajo a media jornada limpiando casas (sin estar asegurada o asegurada menos horas de las trabajadas) y vuelve a caer en las redes del trabajo gratuito. Las prácticas forman, junto con otras formas de explotación,

parte de un microcosmos que genera constante plusvalía al empleador: trabajo esclavo, trabajo de cuidados, trabajo doméstico, prácticas no remuneradas, voluntariado, horas extras no pagadas, y trabajo sin asegurar. Estos trabajos, cimentan al propio capitalismo; sin ellos la redistribución y las garantías sociales estarían más cerca.

Tras no superar el periodo de prueba en el supermercado y la consabida frustración, Carmen sigue otra vez el letargo de la búsqueda activa de empleo:

Mal con la prueba mal, sí, ahí, hombre que esperas pasar y luego no pasas pues a seguir buscando. Pues mal porque venga a echar curriculum y nunca me llamaron para nada, para nada, me llamaron del supermercado que luego salió mal, y luego de las empresas de limpieza como ya había trabajado para una y luego para las vacaciones y eso. Superas el periodo de prueba y nadie te dice nada (Carmen, 2017).

Los periodos de prueba caen como una losa sobre la mayoría de las personas que, bajo el estrés de la evaluación constante, tienen que demostrar en un breve periodo de tiempo que son aptas para desempeñar un puesto de trabajo en una empresa. Al igual que la escuela, en el trabajo hay que producir desde el inicio; ya no se puede perder tiempo en formación y, en caso de que la empresa considere que se necesita, debe hacerse fuera del horario laboral.

La formación en las empresas ocurre por varias cuestiones: con mayor formación y cursos (o competencias), una misma persona puede desempeñar múltiples tareas, abaratando costes a la empresa; se forma fuera del horario laboral, lo que abarata costes a la empresa, y, en algunas de estas formaciones, corre incluso con los gastos de desplazamiento y demás necesidades, con lo que ahorra aún más dinero. Es la primera vez en la historia que la persona empleada paga por trabajar.

La mistificación de la formación permanente nos lleva a la docilidad y la fidelidad. Por otro lado, la indefensión, adquirida y derivada del “tiempo perdido”, hace mella en las personas adultas. “A mí el que más me ha valido fue este de auxiliar de enfermería, del otro nunca me llamaron para nada. Fueron cinco años perdidos” (Carmen, 2017).

Aunque los estudios incrementen las posibilidades laborales, la sobreformación deriva en que algunos de los títulos conseguidos no sirvan para incorporarse a ningún trabajo o sean insuficientes dependiendo de la demanda del mercado y, por tanto, haya que estudiar un título de máster o alguna otra formación complementaria.

Para Juan, el ciclo formativo de electricidad fue una odisea hasta en las prácticas, en las que observa cómo se aprovechan de las personas. A su vez, estas prácticas estaban desvinculadas totalmente de la teoría que se había estudiado, sin reforzar nada de lo aprendido:

Cuando en electricidad estaba, eran doce horas. Se entraba a las siete y media y venía de un pueblo y me tenía que levantar a las cinco y media y era a las siete y media cuando se entraba y era a las siete y media cuando se salía, y a veces, comía un plato combinado de seis euros y otras una hamburguesa y estaba hasta los cojones, y encima viajábamos y era la hostia, allí si sacabas el trabajo y encima el tío “hay que espabilarse que hay que acabar este chalet”, había mucho trabajo y así. Y que no, que yo vengo aquí a aprender, pero no lo decía, tenía miedo a decir algo, a ver si se van a pensar que por culpa de vagos y de gente que a mí no me toques que yo sé de esto, con una prepotencia, digo “a ver si se van a pensar que encima es que no quiero trabajar”, y me jodía mucho que pensarán eso y aguantaba y aguantaba y “esto son tres meses y esto son tres meses”, digo bueno para grado superior, y luego resulta que me mandaban a una empresa de montaje, con este tío que es un bandolero, que la madre que lo parió, a ver qué es lo que estudiaste, no es que para que practiques cosas que tengan que ver pero si cuando vas a la administración no tiene que ver. Digo, “vale, voy a hacer las prácticas, pero luego ya, es que lo que estoy haciendo aquí no es esto lo que he estudiado”. Así que porque no me las convalidas, se supone que me tenéis que tener un año para experiencia laboral en el sector de lo que estas estudiando que en electricidad es muy fácil, que luego se tienen que juntar los profesores, la junta y el director que lo firma y cotejar y meditar si tienes la experiencia suficiente para que te asienten como hacer las prácticas pero bueno, un cuento todo, una puta mentira. Para mí eso es un negocio que tienen inventado; a mí no me engañan que es un negocio que tienen con las empresas pactado para lo que sea porque a ellos te venden muy bien las prácticas: “es que es positivo”, “es que aprendes”, “vas a hacer”, “vas a tocar todo en la empresa”,..., lo que intentan es que toques todo lo que has dado, ya los cojones, por aquí en la empresa lo que te toque, y si es tres meses, ocho horas apretando el tornillo, o en contadores poniéndolos o poniendo etiqueta o luego “vete con la furgoneta a buscar el material”. Y es que es así, y que no tío, que no me digas que el trabajo, es que esto no tiene nada que ver, si la empresa es de electricidad, eso es lo que tiene que ver es así y así me ha tocado a mí estar (Juan, 2017).

Para Juan, el negocio que tienen entre las empresas y los ciclos formativos es un engaño. Las empresas y el profesorado coaccionan al alumnado y lo persuaden con la sabida necesidad que tiene por titular, utilizada como chantaje para que realicen las prácticas. La gente menos reflexiva hablará de esto como si fuera una anécdota, pero Juan, que parte de la lógica de la exigencia que otros le imponen y, por tanto, alberga el derecho a ser exigente con los demás, reivindica unas prácticas orientadas a la teoría que con tanto esfuerzo estudió. Acaba resignándose por tener que sufrir la

incompetencia de otros que se extienden con explicaciones llenas de mentiras demagógicas con las que intentan defender el desastre de unas prácticas sin ningún sentido. La calidad de las prácticas debería ser una cuestión importante para un buen aprendizaje, más si cabe cuando el esfuerzo no es remunerado.

Y tanto mentir y tanto se engañan a sí mismos, que no, que es así, luego te dirán, “no, es que es difícil dar todo lo que habéis dado porque habéis dado mucho temario porque es necesario”. Bueno y ahora si la empresa tiene poco trabajo porque traen chicos de prácticas porque claro, “si casi no tengo trabajo para mí que voy a hacer, claro imagínate el poco trabajo que hay”. Yo cuando estuve en esto de montaje norte, muchos días llegaba con la furgoneta el chaval, que estaba el chaval cargando la furgoneta y me decía el encargado que estaba con las cajas de cable eléctrico, que son de cartón que con el tiempo se rompen, precintándolas para reforzarlas, “Oye, ven para acá Juan. Mira, ¿ves lo que estoy haciendo?, pues estas cajas que están bastante mal, las vas a precintar allí, porque aquí no se puede estar parado para nada”, yo lo hice tranquilamente y viene y me dice el chaval, “vamos pues vamos”. Pero es así y “sí, estoy aprendiendo y estoy practicando aquí la hostia, ¡precintar cajas!”, pero bueno, es una cosa que no me va a llevar a ningún sitio pero habrá que intentarlo y si no me las convalidan pues bueno pues...Es que todas las empresas que te ponen ahí, es que son para mí indecentes, todas son piratas, como la mayoría de los empresarios de estas empresas que son unos bandoleros y unos piratas y no quieren buenos trabajadores, quieren unos buenos esclavos, sí que es buena una fábrica, pero ese instituto no tiene ni para fábricas, porque en una fábrica, bueno, pues te mueves de otra manera allí, no tienes tu trabajo o sí pero de otra manera. Y lo que te cuento igual es lo que me echa para atrás, ¿eh? Igual me voy a abandonar porque ya no sé ni donde voy a acabar, ni en que puerto voy a acabar (Juan, 2017).

Las prácticas se convierten en otro lugar de separación del proletariado. Por un lado, el alumnado que no está ni contratado, hijos e hijas del proletariado en su mayoría, y, por otro lado, el profesorado, que empatiza más con las empresas, independientemente de si son grandes o pequeñas, que con sus alumnas y alumnos: la disgregación de la sociedad es una constante que genera enfrentamientos ideológicos derivados de la falta de conciencia de clase por parte del profesorado, que se siente muy cómodo en su lugar de poder y que se ven más reconocidos en la jerarquía empresarial que del lado de su alumnado.

La presión para la consecución del título es la mayor de las presiones y uno de los poderes más fuertes dentro de cualquier institución educativa o formadora. Por eso, Juan se obliga a sí mismo, desde la consciencia total de lo que están haciendo con su cuerpo, a realizar las prácticas: quiere pasar página y acabar con tanto estrés y sufrimiento e intentar denunciar estas lógicas patriarcales de poder:

No, no, además que ya te digo yo que ya es tarde. Imagínate que no te las dan de paso y no hiciste las prácticas, luego no te dan el título. Si es que.... El que te manipula y te engaña, siempre acaba al final bien, ¿te das cuenta? Pero lo jodido es que te das cuenta después, me cago en tu madre, como que no esto, si eres tú el que tienes interés, en que las haga sea como sea, si luego me dices, “oye mira dile al encargado que te ponga con otro que con este tío no”. No le llamé para avisarle, “oye, voy a hablar con el encargado para que no te diga nada malo de mí, vale, vale”. Me vuelve a llamar. “oye, ya le llamo yo al encargado, no te preocupes que ya le digo yo que te cambie y tal”, llama, me vuelve a llamar: “David, que no te puede cambiar”, “¿por?”, “no, porque no puede”, “pero, ¿por qué?”, “ay, pues porque no puede chico, porque dice que, es que le parecería mal al oficial si le quita, un oficial que iba a las obras solo, y que al parecer le gusta trabajar solo”, digo: “pero si es que no sé, parece que no está a gusto conmigo”, “no, no que no puede que además le tienes que ayudar”, digo: “bueno, pero eso no es así, se supone que yo estoy de prácticas, para aprender y si estoy para aprender me puedo poner con cualquiera, es más me tendré que poner cada día, con cada uno para aprender un poco lo bueno de cada uno”...no una semana con el otro a hacer rozas, a tragar polvo y a hacer el hijo puta, no. Y lo peor aguantarle a él, tratarme como si fuera una puta mierda, reírse de mí, y lo que me hizo que jamás, hacía tiempo que no lo pasaba así de mal, un apuro que me metió, me sentí muy apurado, porque el primer día estuve sin comer, y lo de siempre, como no hablo y no digo las cosas, pero claro, te toca alguien con ese carácter, seco y que no habla y cualquiera le dice nada y no, no es así, yo es la mala experiencia que yo he tenido y me dicen, es que lo cuentas y te enfadas que parece que te ha pasado ayer, es que es una cosa que te No es rencor, es una cosa que me sube y me vuelve a recordar lo mal que lo pasé y no, no es así. ¿Y sabes qué me dice el profesor?, esto ya es un cotilleo, digo no estoy dispuesto a cambiarme de empresa, hablar con la directora, que ya lo dijo si hay algún problema se cambiaría de empresa a los chicos de prácticas. Y me llama, “oye Juan, que mira que ya te mando él, mira te firmo el título y te convalido las prácticas y ya te llegará el título como que las has hecho y ya está” (Juan, 2017).

Al final, las personas que poseen el poder revierten la situación dejando entrever quién es el culpable de esta situación tan extrema, que en el capitalismo siempre es el sujeto: la persona trabajadora que es vaga, el alumnado que no estudia, la clientela que no escucha, y así, un largo etcétera. El problema, e incluso los desencuentros, se sitúan en el lugar del sujeto, que se describe como incordio, o que no se esfuerza lo suficiente, o que es un insurrecto. Esta forma de ver el mundo desintegra la unión de las personas desfavorecidas y fortalece la imagen de éxito y triunfo de las élites y las clases más altas desde una falsa meritocracia más cercana a la reproducción y a la herencia de antaño.

Además, no contentos con hacerle pasar un mal trago a Juan, le dicen que le van a convalidar las prácticas y que se puede salir de la empresa en la que está. Además, bajo el mantra de la mala suerte (cuestión difícil de analizar), le intentan persuadir de que la empresa es buena, que fue cuestión de mala suerte y de casualidad que le haya tocado a

él que es una persona reivindicativa y crítica. Sin embargo, la institución no da nada a cambio de nada, por lo que entre el profesor y la directora acaban por buscarle otro lugar para que realice las prácticas:

Me dijeron, “es una empresa distinta”, ¿sabes a qué empresa me mandaron?, a la primera empresa para hacer las prácticas que he estado en la que estuve cargando sacos, allí pasando un calor de dios, no hicimos lo del radiador y no se pueden mandar ni a tíos que están de prácticas, porque no tienen la titulación, o sea, no es un sector. En fin, yo no sé si lo hizo aposta, luego volví y le dije, quedé para presentarme y sí me daba la razón pero como a los tontos, “sí, sí, que te criticaban ¿no? Son gente muy así, va, olvídase”. Ya, si ya sé que pasa y luego el día de despedirnos, cuando acabamos todas las prácticas, me viene y me dice el montaje que muy mal Juan, que muy mal, a ver que le decía yo ahora, se reía así como, irónicamente, “nos ha parecido mal que vayas y todo, muy mal porque... que ¿Por qué lo he dejado?” Y ya no dije más, le tenía que a ver dicho el por qué, porque no me he dejado explotar, o porque no estaba a gusto conmigo, si no estaba a gusto conmigo que lo dijese, pero por qué no me pueden poner con otro de prácticas, nada que me ha dicho que muy mal y me dijo el tío que había devuelto el buzo y el mono sin lavar, y se reía, me lo decía riendo, como diciendo “fíjate lo que han dicho de ti”, pero seguro que están con mi puto encargado de mis cojones, y se está riendo con él de mí, y eso es fácil, son profesionales, un ingeniero informático electrónico que da allí clases, ha pillado allí todos los años da clases, todos los años tiene cuatro meses de clase o cinco o seis y no quiere problemas de nada, digo “sí el buzo, pues gracias que se lo fui a llevar, me lo iba a quedar, lo iba a tirar a la basura por no ir a llevárselo y por no ver la cara a ese”. Porque fui y lo devolví y le dije, “había dos paisanos allí, dos trabajadores, y les dije ‘voy a dejar el buzo, el mono’”, “sí tranquilo”, no dije más, coño encantadores, con otro trato, le dije al profesor es que les hablabas y te miraban a la cara, no tenía nada que ver con el otro. Jorge se llamaba, acuérdate, sí sí Jorge. Y casualidades de la vida, en el instituto, otro compañero mío también hizo las prácticas allí de grado medio. Hizo tres meses pero dice que le tocó algunos días allí con él, con ese individuo. Decía, “sí la verdad que era un hijo puta tal, y yo cada vez que iba rezaba para que no me pusieran con él, porque era un déspota y una persona muy seca”. Lo que me hizo, hay gente mala, hay gente que se ríe de ti en el trabajo, porque bueno, igual están frustrados, pero lo de este no era frustración era hijoputismo, porque dejarte sin comer un día entero es que no es, pues eso, son cosas que a mí me afectan, a otros igual no, y a mí me afectó y lo cuento y no me avergüenzo (Juan, 2017).

Como vemos, la formación para optar a un empleo no es un camino sencillo y, como nos cuenta Juan, puede alargarse en el tiempo. Además, en el proceso pueden aparecer imprevistos. Independientemente de las ganas de estudiar, siempre existe la posibilidad de que no haya compatibilidad con algún profesor o profesora. El profesorado, que vive en la norma, tolera mal la diferencia y ello dificulta la andadura a las personas que hacen otras cosas al margen de estudiar. En vez de empatizar y acompañar, el sistema

hunde a quienes más dificultades tienen. Se oyen voces que dicen, “que no se hubiera metido en tanto”, “el que mucho abarca poco aprieta”, un sinfín de cuestiones sin sentido que florecen derivadas de la competencia tan arraigada que nos transmite el modelo capitalista de éxito: de que sólo los que se esfuerzan llegan, de que todos, sin embargo podemos conseguirlo. Abría que pensar en que el éxito es un valor compartido interrelacional que no existe sin el otro; por tanto, deberíamos reivindicar éxito para todas las personas.

5 Conclusiones y líneas de fuga como propuesta de futuro

5.1 Conclusiones

Sobre la metodología

Me gustaría resaltar varias cuestiones de la propia investigación. El planteamiento cualitativo que relaciona la vida cotidiana con ideas históricas genera un nuevo lugar de conocimiento y explora la convivencia humana valorando las experiencias personales y a la vez situadas. Realizar un estudio sobre educación desde la perspectiva de quienes han sido expulsadas del sistema educativo y han vuelto, ya de por sí es significativo, pero aún más poner en diálogo la vida cotidiana de estas personas con ideas y categorías humanas presentes en todos los ámbitos de la vida. La metodología está planteada pensando en la dificultad que supone contar una historia personal a otro desconocido y por eso la propuesta del grupo de discusión tras el visionado de una película, me parece uno de los puntos más innovadores. Consideramos que el cine-fórum es una herramienta de investigación generadora de debates muy enriquecedores y que conecta con la historia personal de cada uno, sin la necesidad de cruzar los límites corporales de la pregunta directa.

Vemos necesario plantear estudios cualitativos sobre educación de personas adultas. Los estadísticos no son útiles para profundizar en las cuestiones que se tratan en esta investigación; la confianza y el conocimiento mutuo pueden alcanzarse construyendo espacios de diálogo donde las personas puedan expresarse sobre aspectos que atraviesan sus vidas y que son relevantes para ellas. Sin este acercamiento, tiempo e intercambio, la investigación quedaría reducida a datos. Los datos no profundizan en las problemáticas de la educación ni en las cuestiones o preocupaciones personales de los sujetos, no generan reflexiones de quienes no han sido privilegiados dentro del sistema educativo y no nos dan información más profunda sobre sus vidas y sus sentires. Contar personas y aptitudes únicamente ya no sirve en un mundo donde más que nunca se hace necesario reflexionar, proponer y revisarnos para que se den procesos transformadores que nos guíen hacia sociedades con mayor justicia social donde el privilegio se vaya diluyendo.

Abordando las cuestiones analizadas

Lo expuesto a lo largo de este trabajo permite realizar una breve síntesis que incluye ciertos tópicos nada presentes en las investigaciones sobre educación y que han motivado el desarrollo del presente estudio.

En el **capítulo II** de la tesis, que se corresponde con la primera parte titulada “Los relatos de vida de las personas adultas como fenómeno en el centro de educación de personas adultas”, para el tratamiento de los relatos de vida, nos hemos servido de tópicos muy significativos dentro de una lógica social, ya que representan espacios por los que la mayoría de las personas circulan desde que nacen. Por ello, la **familia**, es el primer tópico de interés sobre el que hemos desarrollado desde el feminismo marxista una mirada crítica, dada la ambigüedad de las familias. La familia tiene gran influencia sobre la formación de la ideología y es un espacio de aprendizaje y, por tanto, de reproducción que afecta directamente a los y las menores. Lo que sacamos a relucir fueron cuestiones que aún hoy en día siguen vigentes. Estas cuestiones tienen mucho que ver con la formación moderna de la familia nuclear que se va configurando desde una lógica patriarcal, en la cual el padre es el centro de todo lo que ocurre en los hogares y las demás personas se ven subordinadas a su ideología o decisiones.

Las personas participantes que estudiaban en la escuela en los años ochenta, estaban muy influenciados por sus entornos familiares, por lo que, bajo la teoría de la reproducción (la mayoría no tenían padres o madres que tuvieran títulos académicos), les costaba mucho conseguir ambientes beneficiosos para estudiar. Sin ningún tipo de presión o actividad extra de ayuda por parte de la familia, era bastante frecuente que la motivación por el estudio quedara relegada a un segundo plano. De hecho, las mujeres que participaron en el estudio y que han sido madres reconocen que ellas han apoyado mucho más a sus hijos e hijas de lo que hicieron sus padres y madres con ellas.

Sobre la **niñez y escuela** hemos realizado un análisis genealógico sobre su utilidad social y la intención de los estados modernos de convertirlas en centros de adoctrinamiento y de creación de sujetos cívicos. En cuanto a la **institución escolar**, como lugar de socialización y a la vez de disciplina, encontramos que los años ochenta fue una época de muchos cambios en el sistema educativo, ya que la “transición democrática” fue un momento de experimentación pedagógica en España. Este hecho se refleja en las vidas de las personas participantes. La separación por género en las aulas era un modelo que fue desapareciendo a medida que se iban escolarizando; el bachiller

general, que más tarde se llamaría bachiller y COU (curso de orientación universitaria), también duró un intervalo escaso de tiempo. Estos cambios también están impregnados de ambigüedad; hay personas a las que les favorecen y a otras les perjudican, pero la cuestión axiomática de estas decisiones es que los cambios siempre producen situaciones nuevas que modifican el devenir del alumnado; más tarde, llegan las consecuencias. No existe el cambio sin consecuencia. Hay que decir que en el cómputo global de las entrevistas los cambios no son bien recibidos, ya sea cambio de centro, de compañeros o de ciclo o etapa educativa.

Otro aspecto que se descubre, es la diferencia de trato entre el alumnado que perciben las personas entrevistadas que provienen de una clase proletaria. Ellos y ellas se dan cuenta del trato de favor que se producía en las aulas en razón de quiénes eran los progenitores y qué estatus tenían. Estos aspectos, que se hacen conscientes en la edad adulta, se perciben, a la vez, como una causa de porqué no contaban con el apoyo del profesorado. Además, en algunas personas, esa imposibilidad social puede disminuir su sensación y percepción de sentirse culpable por no haber sido buenos estudiantes.

En la configuración de este entramado genealógico, hablamos también de **la pedagogía** y la psicología como las ciencias del comportamiento que han pergeñado la utilidad de la escuela. Gracias a esas ciencias, la institución escolar ha conseguido cubrirse de un halo de objetividad y rigor. Siguiendo con la genealogía escolar, nos atrevemos a analizar la escuela como un espacio simbólico que no sirve para alcanzar la plenitud cultural de todas las personas, cuestión que habría que desarrollar en estudios posteriores, ya que la escuela bajo la intención de universalidad, se ha convertido en unívoca, consumiendo la pluralidad y asentando con ello un pensamiento global, neoliberal, patriarcal, imperialista y tecnocrático de intereses humanos más que dudosos.

Para continuar abordamos de manera sucinta, un eje temático como es el **racismo** y la escuela, que como vimos en la introducción, es una simple reseña que sirve para darnos cuenta de que la idea de transversalidad en los contenidos educativos es una falacia burocrática que es imposible de lograr. Esta temática sirve como primera piedra de una casa aún por construir, quizás porque Fátima, una de las personas entrevistadas pertenece al pueblo gitano y, además, mis preocupaciones personales actuales tienen mucho que ver con las personas inmigrantes. Como vimos en la propia introducción,

este es un camino por recorrer en el que habría que incluir otras temáticas muy relevantes y ampliar la que introducimos; por ejemplo, se debe desarrollar un contenido referente a la identidad de género, teoría queer, movimiento LGTBITQ+; también la teoría antiespecista sería importante para cambiar la mirada objetivada de los animales; la discapacidad es una temática importante; así como lo son los distintos feminismos.

El **capítulo III** de la tesis, o segunda parte que lleva por título “Abarcar más para morir en el intento: la vida de las personas adultas desde categorías filosóficas”, se divide en ocho apartados. El primero de ellos sería el concerniente al **éxito y al fracaso**. Para realizar una introducción a sus significados nos valimos de los conceptos de éxito y fracaso que guardan relación con los significados que le concede la sociedad capitalista. En lo que concierne a la educación, son dos las ideas que siempre están presentes en las personas adultas: por un lado, el éxito parece que depende de una misma y del el esfuerzo y sacrificio que dedique a ello; y la segunda, es determinada por el tiempo, “no es mi momento”. Esos mantras culturales, tan arraigados en el imaginario social, excusan al resto de actores educativos y, por tanto, a las instituciones educativas que interfieren e influyen en el alumnado. Clave es desenmascarar la concepción individualista de las acciones de la propia vida, ya que desde esta concepción solo hay un único culpable del “fracaso” educativo: el alumnado. El sujeto adulto se construye desde una subalternidad de inteligencias y se reconoce como aquel que no hizo lo suficiente para lograr el éxito, pero, a la vez, reconoce en los demás un patrón de éxito relacionado con proezas o hazañas individuales. El reflejo de los otros puede convertirse en referentes sanos dado que pueden influir de manera positiva en el intento de conseguir determinados objetivos, pero también se pueden presentar como un imposible de alcanzar que frena las aspiraciones personales.

El mayor descubrimiento en torno al éxito y el fracaso, es como se van configurando a nivel social estas dos nociones. Están constantemente circulando en las mentes de las personas e influyen a unos niveles inconscientes que determinan la intención de enfrentarse a nuevos retos. Esa impronta en las historias personales también determina la intención de estudiar, tal es así que personas que han tenido éxito en casi todo lo que han intentado arriesgan más en sus elecciones formativas, sin embargo, las personas que han fracasado más veces se frenan a la hora de tomar decisiones más ambiciosas, pudiendo llegar a la resignación del intento, es decir, a no matricularse para realizar la prueba de acceso a la universidad. El éxito y el fracaso son importantes porque

funcionan como marcadores sociales de quiénes somos y qué aspiraciones tenemos. No nos resulta extraño que, en la actualidad, ser “emprendedor o emprendedora” sea un oficio.

El autoconcepto intelectual es una cuestión que tiene especial relevancia en las vidas de las personas participantes, porque a la hora de querer realizar cualquier tipo de estudio están constantemente comparándose con el otro hipercualificado y exitoso. Acabar de empezar e intentar formarse se torna un hándicap para quien empieza de cero. En su primer contacto se dan cuenta que han empezado una nueva vida cargada también de competitividad, en la cual es también muy complicado escalar. Además, parece que los pasos de quien los realiza a destiempo, no tiene el mismo valor. Las segundas oportunidades desprenden un halo de perseverancia, pero no una perseverancia individual de búsqueda de éxito, sino que parece que es la sociedad quien brinda esa segunda oportunidad y, con ello, se lleva el valor de ser una sociedad justa e igualitaria que provee a su ciudadanía de oportunidades constantes. De esta forma, la sociedad meritocrática se percibe como el modelo más objetivo de cuantos modelos de promoción social existen.

La autorrealización sería entonces el lugar a alcanzar y es una idea que tiene fuerza en las vidas de las personas adultas; sin ella el ser humano no caminaría hacia la búsqueda de sus logros. En la actualidad esos logros se ven mermados por las estructuras sociales y la precariedad que en realidad proporcionan; la consecuencia de un mundo tan inestable es, sin lugar a dudas, la continua lucha de los sujetos adultos entre sus intereses reales y el conformismo de pensar “que no les va tan mal”. Cada paso que dan en la vida actual es un riesgo que hay que medir muy bien porque las consecuencias pueden ser catastróficas. El género, en la mayoría de las personas participantes, repercute a la hora de tomar esas decisiones, así las mujeres deben consensuar con sus familias la intención de estudiar, mientras que los hombres toman sus decisiones de manera individual.

Para salirse de esta disyuntiva entre el mundo real y sus posibilidades, y el mundo individual y sus intenciones, recurrimos a la teoría de Erich Fromm sobre “el ser y el tener”, valoramos desde ella a las personas participantes que se forman por el solo hecho de saber sobre más cuestiones. No hay otro paso después, estas personas que piensan en el estudio como una forma de crecimiento personal y no de promoción

personal se colocarían en el estado de “ser”, ya que mejoran sus propias vidas al dialogar con otro que comparte sus conocimientos, disfrutan con el acto en sí y le eliminan la carga simbólica y el valor social que el resto de las personas otorgan al hecho de estudiar. El proceso de aprendizaje supera al resultado y el conformismo supera la idea de éxito, por eso, las personas que se interesan por reforzar la postura del ser y no tanto del tener, nos dan la respuesta para un cambio en la sociedad, que permita debilitar la competitividad, la sobrecualificación y la acumulación de capital epistemológico reproducidos en un título. La respuesta a un cambio en la educación se encuentra entre los propios actores que inundan las aulas con su presencia y su forma crítica de estar en el mundo. Acumular, por el hecho de conseguir un buen empleo, sería la antítesis de una buena educación.

En otro apartado introducimos ideas filosóficas que explican otras cuestiones que no son, por lo general, incluidas en las investigaciones sobre educación. La primera de estas nociones es el **acontecimiento**. Y aunque la educación en sí misma ya es un acontecimiento porque a partir de ella se producen nuevos hechos en las vidas de las personas, para bien o para mal, es importante rescatar el acontecimiento como el punto de inflexión sobre el cual se desarrollan diversos hechos que condicionan el devenir en las vidas de las personas participantes; por ello, uno de los acontecimientos que las une a todas es el hecho de querer volver a estudiar. Esa sensación de querer estudiar es un común denominador en las personas entrevistadas, pero acontece previamente a dar el paso de intentarlo: está floreciendo en la mente sin agotarse y es *a posteriori* cuando desencadena el atrevimiento de matricularse para intentarlo. Ahí es cuando se desencadenan los hechos: la asistencia a clase, el estudio, el examen, la revisión del mismo, la matrícula en caso de aprobar o el volver a matricularse en caso de reprobar; en resumen, la entrada en la formación continua. No sólo el acontecimiento del estudio es un acontecimiento presente y aquí radica el mejor de los descubrimientos: las personas entrevistadas suman varios acontecimientos, algunos conectados con la educación, otros no tanto, pero que de alguna manera han influido en sus vidas hasta llevarlos al centro de personas adultas. Acontecimientos trágicos en la infancia que perjudican la etapa escolar, acontecimientos en la infancia que recuperan la idea de haber sido buena estudiante, acontecimientos conflictivos que les llevan a conocer a personas significativas que hacen que se planteen estudiar, acontecimientos que se producen en el encuentro con una religión y funcionan como epifanía que les lleva a

estudiar, e incluso acontecimientos a nivel macrosocial como la crisis económica del año 2008, que permite a ciertas personas contar con el tiempo suficiente para intentar estudiar. Los acontecimientos personales son más significativos en la vida que los acontecimientos sociales y compartidos, por eso la escuela debiera estar muy atenta a estas situaciones que se van dando en la infancia. Aunque sería un imposible realizar ese seguimiento, en la mayoría de los casos no acompaña. En situaciones trágicas, no es una institución que vea en el duelo una solución racional y humana; el uso del tiempo programático y eficiente impide toda posibilidad de acompañamiento.

En el tercer apartado, realizamos un análisis histórico sobre la expansión de la **educación de personas adultas** en una determinada época que coincide con el siglo XX. Corrientes emancipadoras y humanistas o teorías del capital humano se hicieron eco de esta nueva situación; ciencias como la sociología, la pedagogía o la psicología encuentran un nuevo sujeto de estudio, la persona adulta. Aunque haya habido corrientes dispares en torno a la educación de personas adultas, en el marco histórico cultural vigente la educación de personas adultas se ha convertido en una educación formal e institucional de tinte mercantilista.

En relación a las personas entrevistadas vemos que la transgresión es la circunstancia que más caracteriza el intento de estudiar, ya que el alumnado adulto va contra la norma. Afecta a las estructuras porque no estaba preescrito; es un sujeto con mucha historia que hace la vida al “revés”.

La mayoría de los estudiantes han sido educados en las aulas en las cuales siguen formándose hasta llegar a la adultez, sin embargo, el sujeto adulto abandona la institución y acaba madurando en otros ámbitos de la vida, en situaciones no regladas y sin el control de la institución educativa sobre sus actos. Así es como el sujeto adulto rompe los esquemas prefijados para el “alumnado tipo” e irrumpe como un sujeto inabarcable e imposible de encasillar. Esta situación repercute en las aulas compartidas con otros sujetos más encajados dentro de la norma. Con la incursión del sujeto adulto dentro del aula, el alumnado se transforma, pero también lo hace el profesorado que debe medir más su discurso dado que enfrente se encuentra alguien más golpeado por la vida y con una ideología más firme. El mayor potencial del alumnado adulto es, sin duda, haber cambiado la concepción de la rutina escolar por edades predecibles para el profesorado, modificar con su aparición los entornos educativos y transgredir la norma

educativa porque es un sujeto que llama la atención al resto de compañeros de menor edad porque saben que tiene una historia que contar.

Otra potencialidad del sujeto adulto es haberse salido de la institución durante un tiempo y al volver darse cuenta de sus fallas. Es un sujeto que reflexiona sobre lo que sucede en el aula y que no lo da todo por bueno. Además, cuando empieza a estudiar un ciclo o una carrera universitaria se reconoce como infravalorado en casi todas las situaciones institucionales -becas, plazos, ayudas de empresas o de bancos, representatividad institucional-; es ahí cuando se da cuenta de que se ha convertido en diversidad que absorbe la institución para presentarse públicamente como neutral y aséptica. Ese trato diferencial se percibe hasta en el aula. En ese sentido es significativo que el sujeto adulto no tiene ningún miedo al conflicto; independientemente de su pérdida, sus convicciones pesan más que cualquier nota y es por eso que tampoco pasa inadvertido en el aula. Desde esa singularidad corporal se proyecta en todos los espacios, y aunque no lo haga a propósito, acaba convirtiéndose en esa rareza incómoda.

El estudiantado adulto “no está para perder el tiempo” e intenta conciliar su vida personal y laboral con los estudios tratando de aprovechar al máximo el aprendizaje y los temas tratados en clase; además, es bastante permeable en cuanto a conocimientos, porque acude a estudiar desde una lógica de cambio, estando atento a todas las cuestiones nuevas. El descubrimiento y la novedad se convierten en sus aliados en el aprendizaje, lo que constituye un halo de apertura continuo e incorporación de aspectos que le hacen replantearse su pensamiento. El educando adulto es un sujeto motivado, que quiere aprovechar al máximo este nuevo paso por un ciclo o una carrera universitaria, consciente de lo que le ha costado llegar a ese nivel formativo, habiendo sido expulsado del sistema educativo y volviendo por sus propios medios y esfuerzo, con poco apoyo externo.

El cuarto apartado se corresponde con el concepto de **tiempo**, que para las personas adultas que vuelven a estudiar es una categoría que está constantemente presente. Al tener que conciliar los estudios con otras actividades (cuidados, trabajo doméstico o trabajo), el tiempo del que disponen se ve reducido y deben medir muy bien su uso, para poder dedicarle tiempo al estudio y a la asistencia a clase, sin descuidar el resto de responsabilidades.

En contraposición al alumnado tipo, que dispone de tiempo para el ocio en gran medida, el alumnado adulto ha llegado a ser adulto precisamente porque tiene más obligaciones que estudiar. Determinado por la aceleración de la vida, que crea la imagen ficticia de que realizar más actividades en menos tiempo provoca la sensación de vivir más, el sujeto adulto tiene la sensación constante de “no llegar”, de no tener tiempo para preparar un examen, un trabajo o una exposición. Además, el tiempo etario, es decir, la edad, juega en su contra a la hora de poner en valor sus títulos en un sistema meritocrático que prefiere a la juventud.

El tiempo no tiene la misma influencia en los sujetos a la hora de tomar decisiones. El estudiante arquetípico no necesita economizar tanto el tiempo porque está inmerso en una inercia, en un tiempo pleno, no dividido, cuyos únicos propósitos son el estudio y el ocio. El sujeto adulto debe hacer con su vida un auténtico cronograma, ya que una buena gestión implica una mejor andadura educativa; además, cualquier imprevisto puede modificar drásticamente dicha planificación, teniendo que reconfigurar la dedicación a cada cuestión. En caso de que el tiempo no alcance y sea necesario tomar la decisión de abandonar alguna actividad, suelen ser los estudios.

El tiempo, además, es fragmentado por la propia institución que es la que toma las decisiones de cuando van a ocurrir las acciones (exámenes, clases, entregas de trabajos o tutorías), por ello, el alumnado ya tiene marcado el calendario desde el inicio del curso. Pueden darse cambios que siempre perjudican más a las personas adultas que disponen de menos tiempo, tienen menos flexibilidad o ya tienen consensos con terceras personas para poder conciliar, ya que es común que tengan que contar con un “otro” para poder acudir a las clases, exámenes u otros compromisos educativos (empresa, pareja, hijos e hijas, personas mayores a cargo, animales de compañía,...) El género también influye a la hora de distribuir el tiempo; las mujeres se ven más perjudicadas en lo que se refiere a la conciliación al tener más cargas familiares.

En cuanto a las elecciones que hace el alumnado adulto a la hora de estudiar, el tiempo tiene gran influencia ya que estudiar una carrera universitaria conlleva tener que conciliar y subsistir un mínimo de cuatro años. Desde la perspectiva de alguien que nunca ha recibido ayudas para el estudio se presenta como imposible. La forma más rápida de alcanzar un título es siempre un ciclo formativo que se puede obtener en dos cursos académicos y ahí está la duda más grande del sujeto adulto: aspirar o resignarse a

aspirar. Esta idea es muy importante porque a partir de sus experiencias y confianza en la educación, (también su personalidad influye), el sujeto adulto decide una u otra cuestión. Las personas con baja autoestima ven la carrera universitaria como una panacea pretenciosa que por historia personal no les corresponde. Esta afrenta sería demasiado arriesgada en relación coste- beneficios. Se ve como las ayudas administrativas pueden provocar que unas personas no tengan que preocuparse por el dinero con becas desorbitadas, mientras que a otras les conceden ayudas que apenas les llega para pagar los estudios y los gastos derivados de ellos (transporte, fotocopias y materiales). Conceder becas en igualdad de condiciones desde un punto cero y no midiendo lo que se ganó hasta el momento sería una forma de garantizar la posibilidad de que las personas adultas se orientaran a estudiar lo que en realidad desean y que no estén preocupados por el futuro a cuatro años vista, cuestión que les frena a la hora de elegir estudios.

Continuamos con la **promoción social** y su posibilidad de convertirse en efectiva. Este aspecto es crucial en la educación de personas adultas, que es programada por el estado español y que exige la superación de una serie de exámenes para seguir estudiando. Las personas que han tenido inestabilidad laboral, tienen que formarse como única salida para conseguir otro tipo de empleos, ya sea por ampliar las posibilidades laborales, por su mejora de las condiciones laborales o porque les permita ascender en el mismo trabajo. En este sentido, las personas adultas confían plenamente en la meritocracia como mejor forma de repartir los empleos, basándose en una concepción del esfuerzo personal que da sus frutos, obviando el conjunto de circunstancias ajenas al “yo” que interactúan en la posibilidad de promoción social. Las personas adultas confían en la obtención de un título para mejorar su situación personal, ideal presente en el imaginario social que refuerza esta idea; inconscientemente, sabemos que sin tener un título es imposible llegar a ciertos empleos. De esta forma, los títulos constituyen una forma de cierre social: sin ellos es muy difícil promocionar.

El sujeto adulto se enfrenta con el primer cierre social cuando supera la prueba de acceso a la universidad y ve que existen números clausus para quienes acceden desde la prueba a estudios universitarios. La equivalencia aproximada es treinta a uno, es decir, por cada treinta jóvenes que ingresan en la universidad después de aprobar la EBAU (Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad), entra una persona adulta que haya realizado la prueba de acceso para personas mayores de veinticinco años.

Consideramos esta medida totalmente discriminatoria. Los cortes en carreras de prestigio tampoco están a su alcance; por ejemplo, medicina o biología demanda notas que son imposibles de alcanzar, ya que para las personas adultas no existen exámenes de catorce puntos siendo diez la nota máxima. Se parte en desventaja desde el primer momento. El sujeto adulto no tiene amplio margen de actuación, ya que parte de sus decisiones están marcadas por una burocracia injusta en su base.

El sujeto adulto ya empieza a percibir que el camino trazado no es el mismo para todas las personas. Cuando titula entra a competir con personas que ostentan más capitales a tener en cuenta en una sociedad que exige una sobrecualificación; por ejemplo, no poseen, en la mayoría de los casos, una segunda lengua; tienen más difícil la posibilidad de movilidad; suelen hacer menos amistades por la diferencia generacional con sus compañeros y compañeras (capital social); tienen un *currículum* académico más vinculado con la experiencia laboral en trabajos no relacionados con los estudios que cursan que con títulos o formación complementaria a esos estudios (capital simbólico); además, la edad aparece reflejada en sus credenciales, una edad que sugiere algunas premisas: una menor docilidad y menos tiempo para producir y dedicar a la empresa. Todos estos capitales simbólicos están presentes a la hora de conseguir promocionar; sin ellos el camino es más difícil en un mundo sobrecualificado.

Este pensamiento de la formación como acicate de una mejor vida, es una constante en las personas adultas, muchas veces reflejo de sus hijos e hijas que estudian en la universidad, sus amistades o parejas que tienen estudios, e incluso de sus familiares cercanos. Sin embargo, no se puede atender a la formación que tiene una persona sin realizar un análisis personal que tenga en cuenta los contextos históricos o las circunstancias personales de cada cual. Estas personas en las que se inspira hicieron el camino en otra época, sin tantos acontecimientos, con continuidad en sus estudios, en épocas de mayor bonanza económica en la que el modelo productivo empezaba a exigir otro tipo de cualificación y la incorporación laboral era inmediata, con vidas más lineales y “centradas” que les llevaron a alcanzar sus objetivos.

Otro aspecto importante a destacar es que en una sociedad individualista, la promoción social no es vista por el alumnado adulto como un cúmulo de circunstancias que determinan la vida, donde los sujetos no tienen una gran margen de maniobra. Las personas adultas se autoculpabilizan de haber tomado malas decisiones que les han

llevado a donde están, e incluso, en algunos casos, se lamenten de no haber tomado más en serio los estudios o no haberse esforzado más. Al volver a estudiar, se esfuerzan mucho porque quieren construir su propio camino sin ayudas externas, lo cual es un imposible del ser humano como ser social, ya que, para bien o para mal, siempre nos influyen los otros y nuestro entorno.

El apartado sexto rescata otra idea que tiene especial vinculación con la anteriormente mencionada; esta es la idea es la **incertidumbre**. La incertidumbre es una nueva forma de estar en el mundo a raíz de las crisis medioambientales, económicas, epidemiológicas y sociales. Se establece como un nuevo modelo que no piensa la vida más allá del presente y que entroniza la flexibilidad, la fluidez y la adaptabilidad como formas de autoexigencia personal, necesarias en un mundo moderno globalizado.

La incertidumbre aumenta conforme el estrato socioeconómico es más humilde. Para muchas de personas, un error o una mala decisión, significa estar más cerca de la exclusión social. La incertidumbre aparece en las vidas de las personas adultas y reconfigura sus intereses personales, frena sus deseos y genera nuevas problemáticas. A sabiendas de que los modelos capitalistas son generadores de estrés, el sujeto adulto intenta adaptarse a todas las nuevas situaciones que se le presentan, pero siempre en desventaja porque no se ha formado en este mundo de competitividad de las cualificaciones; es un neonato que está alerta y que le sorprenden las nuevas realidades. Además, no sólo la incertidumbre se conecta con el trabajo, sino también con las relaciones personales y con los estudios. El sujeto adulto busca en su cotidianidad lugares ya inexistentes de una nostalgia caduca que ya no volverán; por eso, aunque intente adaptarse se resiste a dar el visto bueno a todo, y esa se convierte en la peor de las incertidumbres: el no poder intervenir en prácticamente ningún cambio de cuanto le rodea.

Reflexionar sobre lo que acontece significa perder tiempo y quedarse atrás. En periodos cortos, lo nuevo ya habrá pasado de moda. El sujeto adulto no da lo nuevo por bueno; aunque acabe por adaptarse, siempre está alerta o cree estarlo. Esta incertidumbre, en todas las facetas de la vida, genera un sujeto a la deriva que oculta o disimula su malestar porque puede verse como un síntoma de debilidad. Fragmentado en mundos de incertidumbre y a la espera de tener un golpe de suerte, el sujeto adulto lo intenta o se resigna. La impronta experiencial de su vida lo coloca como un sujeto con

objetivos pero con escasas posibilidades de acompañamiento para la consecución de los mismos.

Otro de los temas claves que se tratan es el del **reconocimiento** como motor de las decisiones personales y de los cambios. Las personas adultas ven los apoyos morales y la presencia de referentes como una cuestión tangible que provoca la energía necesaria para ponerse a estudiar. Quieren demostrarse a sí mismas que pueden lograr la consecución de algún título y, a la vez, buscan la aprobación social de este hecho. A nivel personal, idealizan el proceso desde una mirada del esfuerzo que muchas veces estresa la situación y hace que se autoexijan demasiado; a nivel social, quieren demostrar, tanto a las personas que han confiado en ellos como a las que no, que pueden estudiar y que está a su alcance. En sus relatos siempre existe algún referente o acontecimiento que provoca el atrevimiento de estudiar en la edad adulta.

El reconocimiento no es sólo necesario para lograr el éxito, sino que reconocernos como sujetos que pueden fallar ante otros permite reconfigurar el fracaso como una consecuencia social de la propia competitividad. Quizás en los malos momentos, el reconocimiento de intentarlo es importante. Esta forma de reconocimiento sería la concerniente a la esfera de los lazos emocionales en la teoría del reconocimiento de Axel Honneth, que sería lo mismo que decir “amor” de manera superlativa; amor entre amistades, familia, profesorado-alumnado y en cualquier relación intersubjetiva en la vida.

Para las personas adultas, el superar la prueba de acceso a la universidad es una cuestión vinculada con tres aspectos: reconocerse como sujeto que puede, reconocer que quienes lo criticaban se equivocaron y evidenciar que la institución expulsó a una persona con posibilidades de formación. El logro es importante pero el reconocimiento lo es aún más porque es la parte humana del logro. La instrumentalización de la educación por medio de los títulos está por debajo de lo intangible superlativo que es el reconocimiento interpersonal; esa búsqueda del yo en el encuentro con el otro, superarse a uno mismo, llegar a un lugar que parecía imposible y, a partir de ahí, tener acceso a una nueva forma de vida.

Cerramos el capítulo III hablando del **trabajo**; para ello, realizamos una pequeña genealogía de cómo va transformando las relaciones humanas y cómo el dinero absorbe todas las posibilidades de intercambio social. Este tema central en la vida de las

personas adultas porque todas ellas, en el periodo que dejaron los estudios, trabajaron. Es un asunto transversal que, aunque no se pregunte sobre ello, siempre sale a colación en las entrevistas. Por lo general, quienes acuden a los centros de educación de personas adultas no suelen tener estabilidad laboral. Reconocen el trabajo no cualificado como problemático en cuanto a la relación y trato con sus superiores y compañeros y compañeras, y precario respecto a las condiciones laborales. La sensibilidad de las personas entrevistadas se acrecienta cuando se habla de este tema ya que son plenamente conscientes de las consecuencias laborales y personales de lo que significa emplearse sin cualificación alguna. La sorpresa radica en que cuando promocionan y trabajan en empleos que requieren de una titulación para entrar, también perciben situaciones de desigualdad menos perceptibles pero que producen los mismos efectos: sigue estando presente la jerarquía entre compañeros y compañeras donde cada cual sabe qué lugar ocupa en la escala social.

Las nuevas formas de producción han cambiado en los últimos años y con ello se han transformado las relaciones laborales. En el escenario laboral presente, el control de las empresas hacia su personal es una constante que hoy en día se ha incrementado con la tecnologización y la panoptización de los entornos laborales. Además, al presentarse como un microcosmos social en el que hay una jerarquía estructural, cualquier persona supeditada a otra sufre las consecuencias de quien se cree con el derecho de humillar. En los trabajos en los que el cuerpo debe realizar un esfuerzo físico mayor, el trato vejatorio está siempre presente. Las actitudes patriarcales de poder llevan al extremo el aguante de cualquier cuerpo, llevan a un maltrato físico y psicológico que hacen que la situación se vuelva insoportable. Es por esto que la ralentización de los trabajos es tan necesaria para la clase trabajadora. Los ritmos de la vida no pueden estar marcados por los intereses mercantiles de las empresas multinacionales, auspiciadas por los gobiernos nacionales. El pueblo debe decidir tanto el ritmo del esfuerzo como la cantidad de horas que dedica a ese esfuerzo; las horas y la intensidad deben ser consensuadas con las empresas y nunca impuestas, pero para poder transformar estas formas de hacer y producir, siguen siendo necesarias las luchas sociales. Uno de los grandes problemas a los que nos enfrentamos hoy en día para llevar a cabo estas reivindicaciones, es que la clase obrera ha desaparecido: ya nadie se reconoce como tal y todas las personas aspiran a mejorar sus vidas en todos los aspectos dentro de la lógica del éxito neoliberal.

El trabajo se sigue reforzando históricamente como medidor del estatus social: mide el fracaso y juzga a quienes no trabajan como personas vagas que se aprovechan del estado y del esfuerzo del resto. Esta relevancia social presente en un mercado laboral más exigente formativamente, más tecnologizado y globalizado, ha constituido a la figura arquetípica de esta época que es el precariado. Ésta se configura como una nueva clase social caracterizada, en palabras de Guy Standing, “por una inseguridad crónica, que está fuera de la clase obrera tradicional, y ajena a las viejas normas laborales” (2014: 13). Los síntomas del trabajo precario son la inseguridad laboral y la incertidumbre que genera en la propia vida. Bajo el mantra de la “no imprescindibilidad” de personas y trabajadores, el individuo tardomoderno se ha convertido en un número, en algo sustituible, en un mero eslabón del sistema productivo, que en caso de ausentarse no se nota su falta, ya que hay cientos de personas esperando por su puesto de trabajo. Esta relación entre las personas empleadas y sus empleadores, debería analizarse desde lógicas de poder, ya que precisamente el hecho de no tener ningún reconocimiento como persona empleada ni ningún estatus social, posibilita el maltrato laboral, la coacción y el resto de dinámicas conflictivas. El derecho sobre los otros entra en un campo de mendicidad y los empresarios ven a su personal como objetos de rentabilidad a los cuales nunca reconocen su labor, de esta forma mantienen la lógica de opresor y oprimido. Pensar que la vida de un empresario es más importante por el hecho de ser un “triunfador” y mostrarse como un filántropo que ofrece empleo a quienes lo necesitan para vivir, sería como ver a los médicos y médicas como héroes por reunir las competencias necesarias para operar a una persona. La desaparición de la jerarquía de oficios sólo se puede deconstruir desde la necesidad de la igualdad de esfuerzos y de tiempo, siempre y cuando sean trabajos necesarios para un bien común.

A lo largo de las entrevistas vimos que el trabajo era un lugar inestable en el que se daban distintas problemáticas: la temporalidad del empleo afectaba más a las personas jóvenes, la incompatibilidad con los compañeros y compañeras afectaba a casi todas las personas y el no reconocimiento también les influía. El sentirse utilizada por las empresas era una constante de las personas que habían trabajado en fábricas o en hostelería. En estos entornos últimos, las personas entrevistadas no conectaban ni con la gente ni con el trabajo y acababan por dejarlo para buscar otras opciones donde pudieran sentirse más realizadas. Alguna persona nos habló de sujetos que, durante

treinta años, habían reproducido los modelos de trabajador heredado por su padre y que, por motivos de la crisis, habían sido despedidos. El no tener una vida más allá del trabajo y no saber hacer nada más les había llevado a la desesperación y el colapso. Sin embargo, la mayoría de las personas entrevistadas eran plenamente conscientes de los abusos sufridos y los malos tratos, así como de sus derechos laborales. Ven el trabajo como algo necesario para vivir pero no lo romantizan.

Para optar a los trabajos del futuro cada vez se necesita más formación y más específica. En épocas pasadas de bonanza laboral, muchas personas dejaron de estudiar. La formación que se impartía en las aulas no les interesaba, tenían otras preocupaciones, no tenían apoyo familiar, habían atravesado circunstancias que les habían retrasado en los estudios,... Estas circunstancias se dieron en momentos históricos donde había empleo y posibilidad de trabajar y ganar dinero. A partir de la crisis económica del año 2008, la situación cambia: aumentan los despidos laborales, muchas empresas quiebran y muchas personas, que llevaban años empleadas, ven cómo su situación se precariza, las posibilidades de movilidad laboral se reducen o se quedan en situación de desempleo. Paralelamente, aumenta la demanda de cualificación para el acceso al mercado laboral y esto hace que muchas personas vuelvan a estudiar. El sujeto adulto se percibe como un ser sin lugar, un sujeto desprovisto de certezas, condición que le hace estar probando eternamente nuevas posibilidades.

El sujeto adulto tiene la sensación de llegar tarde, porque parte con desventaja a la hora de entregar un currículum cargado de títulos universitarios, formación específica y complementaria. Aún así, intenta cambiar sus condiciones de vida porque de no hacerlo caería en la precariedad. El acceso al trabajo sería, por tanto, una lógica que funciona para beneficio de arquetipos ideales y normativos de trabajadores y trabajadoras que deben reunir unos requisitos en varias facetas: en lo personal y emocional, resiliencia y adaptabilidad; en lo formativo, títulos específicos y complementarios; y en lo competencial, idiomas, tecnología, flexibilidad o trabajo en equipo. Por eso, quien ha pasado por un proceso socializador adaptado a los nuevos requisitos y demandas del mercado, reúne unas cualidades que le benefician a la hora de buscar un trabajo, en cambio, las personas adultas no se han formado en un sistema laboral tan exigente y fragmentado.

En una sociedad dicotómica como la nuestra, que se divide entre formación y empleo, el tener trabajo es uno de los grandes motivos por el que las personas adultas no puedan formarse plenamente, ya que arriesgarse a dejar un empleo por estudiar es una decisión impensable. Se muestran reacias a los cambios, pero a la vez son conscientes de que necesitan formación para competir en un nuevo escenario laboral. Aunque difícilmente pueden dejar de buscar trabajo para consumir vida (agua, luz, comida, hogar), tienen depositadas muchas expectativas en la formación como motor de cambio hacia una vida mejor. Los títulos son el pasaporte para poder optar a un mejor trabajo y contienen la simbología de una posibilidad de mejorar el estatus social. Las personas que trabajan y que deciden volver a estudiar, empiezan a destinar parte de su tiempo libre al estudio. Esto posibilita un ocio reflexivo y no solo consumista. El poder dedicar este tiempo para la contemplación y el aprendizaje, les lleva a desarrollar una mirada más crítica, una intención de mejorar dentro de los márgenes establecidos, por eso, disminuir el tiempo dedicado al trabajo posibilita un ocio reflexivo y no sólo consumista. El encuentro de estas personas, con un tiempo para la contemplación, desarrolla una mirada más crítica, una intención de mejorar dentro de los márgenes establecidos.

Las limitaciones de la propia investigación como reflexión personal y propuesta futura

Una investigación como esta que se basa en la conversación, da posibilidad a que surjan temas muy variados e importantes para las personas que participan. Esta potencialidad revela, a la par, las carencias de la propia persona investigadora y de la propia investigación.

Por un lado, el tener formación en disciplinas pedagógicas y no en filosofía ha sido limitante. La concepción tan holística de las materias a tratar ha llevado que, en la mayoría de ellas, se haya realizado un acercamiento, faltando recorrido y profundidad. En este sentido, aspectos como la teoría fenomenológica se ven un tanto austeros en relación a otras temáticas que atañen más al campo de la educación. Por otro, la investigación ha sido un proceso de descubrimiento y aprendizaje personal, con una lectura e interpretación de los textos desde la propia experiencia y el punto de vista situado por ser el autor un hijo más del fracaso escolar.

Otra de las debilidades es la complejidad que supuso intentar realizar un estudio mixto con dos metodologías difíciles de casar: los relatos de vida y la fenomenología. De ahí que haya apartados más narrativos y apartados más explicativos.

El propio tiempo como aspecto limitador ha hecho que muchos de los temas que han surgido no haya sido posible abordarlos. La felicidad, la angustia en los procesos de aprendizaje, los referentes negativos, el desencuentro como situaciones que no frenan sino que aceleran la búsqueda de algún propósito o el trabajo en su vertiente reformadora pero relacionada con la calidad del mismo a todos sus niveles, son algunas de las propuestas que podrían desarrollarse en futuras investigaciones. Además, hubiera sido muy interesante poder haber entrevistado a las personas participantes en este último año de la investigación para saber qué fue de ellas. Esta propuesta sería necesaria para otras investigaciones sobre relatos de vida ya que enriquecería de manera elevada los descubrimientos en lo que se refiere a temáticas como la promoción social, el trabajo y el reconocimiento.

5.2 Propuesta de líneas de fuga para un cambio

Este estudio debe leerse como algo que empieza y que, sin ninguna pretensión universalista, desarrolla cuestiones otras que pueden ser infinitas en contenidos e interpretaciones. Esta tesis tiene infinitud de posibilidades de seguir creciendo. Han quedado temas interesantes a tratar que se han nombrado en reflexiones anteriores lo que supone que se anticipe un estudio longitudinal que nos proporcione más información sobre aspectos no tratados y sobre lo qué ha sido de la vida de las personas participantes.

Ante estos resultados se nos presentan bastantes desafíos para intentar generar espacios de disidencia en cuanto a la vida se refiere, vinculados siempre con la educación de manera integral en un contexto cercano. Ello nos ha motivado a incluir unas líneas de fuga que creemos necesarias para solucionar algunas problemáticas que no se pueden solucionar por la vía político-administrativa, sino por la vía empático-comunitaria.

Como vimos anteriormente, la sociedad actual se debate entre un neoliberalismo exacerbante y una atomización total de los individuos que repercute en la desaparición de las interrelaciones comunitarias. Muchas son las problemáticas que nos azotan y las

personas adultas que vuelven a estudiar no están ajenas a esta situación. Son cuestiones filosóficas, éticas e ideológicas las que hacen que los individuos nos estemos dejando llevar hacia situaciones que ya no poseen reversibilidad, y son pocos los movimientos reales en los que se conciba la vida como un todo no fragmentado sobre el que hay que luchar para garantizar mejor futuro para todas las representaciones culturales creadas por el ser humano.

Sin ánimo reformista y sí radical, y a sabiendas de ser un individuo más de mi época, lo que me imposibilita para inventar y crear una nueva sociedad, propongo unas pequeñas líneas de fuga a modo de pinceladas bruscas y expresivas, rememorando la técnica de *impasto* utilizada por quienes fueron unos incomprendidos e incomprendidas en su época.

5.2.1 Primera línea de fuga. La espera como necesidad comunitaria

Si el tiempo es algo que apremia, que es oro o que no se puede perder, y sabemos que esos dichos son condición de productividad y, con ello, de trabajo y de estrés, ¿por qué no reivindicar la espera como método desde el que avanzar?

Todas las instituciones se han visto impregnadas de la velocidad y la fluidez como forma de relegar a los individuos más “lentos”. La vida se ha hiperacelerado y sólo quienes son más veloces, tanto en producción como en adaptación, parecen ser válidos para el marco normativo.

Si el ser humano fue un individuo de la espera, esperamos desde que somos seres biológicos y desde que habitamos en grupos de personas y, por tanto, formamos pequeñas comunidades de espera, esperamos las estaciones, los momentos de siembra y cosecha, aprendimos a acechar que es otro tipo de espera, a espiar, a curar de enfermedades y de roturas, a esperar por bendiciones, a esperar a un familiar, a que se acabe una guerra, en resumen estamos histórica y culturalmente sumergidos en una sociedad de la espera, ¿por qué no esperar por los “otros”?

La entrada del capitalismo ha supuesto que el tiempo del reloj haya vencido al tiempo de la naturaleza y que la tecnología lo haya hecho con los procesos naturales: ya podemos sembrar en cualquier época del año sin considerar las estaciones y el clima; comemos comida precocinada y procesada envuelta en plástico sin esperar a que

productos naturales y de cercanía se cocinen a fuego lento; hablamos a diario por plataformas móviles en vez de fomentar el encuentro.

Ante tal panorama, no sería nada fuera de sentido reivindicar la espera como estrategia de aprendizaje; una espera como condición necesaria del encuentro entre inteligencias donde la llegada más tarde a donde alguien ha llegado primero no nos indica que en otra situación no pueda ser al contrario. La inteligencia académica busca la separación de esas inteligencias mediante procesos de evaluación constante que, bajo el manto de la objetividad, perjudica a quienes no pueden medrar o lo hacen a otro ritmo porque, a veces, sus intereses no son los propios de la academia.

La espera, por tanto, se torna un trabajo común con el alumnado: nadie sin entendimiento, nadie sin experiencias, nadie sin conocimientos. Aquí empieza la empatía: desear que todo el alumnado descubra, desde su propia experiencia, lo que es el aprendizaje; construir espacios colectivos donde todas las personas aprenden y enseñan; esperar a quien no lo ha entendido y no avanzar hasta que el grupo lo comprende. Este nuevo canon de la espera es enemigo de la competencia que oculta o dificulta saberes a los otros. No puede haber alumnado mejor y peor, sino que el aprendizaje debe ser experimentado por quienes habitan el aula, sin jerarquías ni menciones.

5.2.2 Segunda línea de fuga. El ocio fértil como intercambio de animales deseantes

Disfrutar del ocio es algo que puede enseñarse (Racionero, 1988: 148).

Si la noción de negocio en la época del imperio romano tenía que ver con el “*nec-otium* o negación del ocio, aplicada a la actividad de los ciudadanos que deciden aumentar sus rentas dedicándose a la transacción comercial” (Racionero, 1988: 13), sería lógico pensar que todo aquello que tuviera que ver con el ocio no debería tener que ver con ningún tipo de negocio. Sin embargo, el capitalismo atraviesa todo cuanto se ha desarrollado en la cultura humana occidental y se ha extendido a nivel global. Quedan pocas actividades que no hayan sido mercantilizadas y que no se hayan convertido en un nicho de plus valor económico.

Podríamos pensar que ha de existir una categoría más ética en lo que se refiere al consumo de ocio, pero sería una labor compleja ya que el ocio y el consumo tienen

bastante que ver con el gusto personal y con toda una oferta de posibilidades. Es difícil saber si nos gusta viajar por el mundo si no tenemos dinero para costearnos un vuelo de avión. El ocio ha acabado por convertirse en una parte del reconocimiento de los otros; dentro de sus posibilidades, tanto culturales como económicas, cada persona se orienta hacia un tipo distinto de actividad.

Lo que hace siglos se convirtió en una lógica burguesa se extendió al común de la sociedad, sobre todo a la inventada clase media, la cual no fue capaz de evitar el deseo inconsciente de parecerse a las élites y distanciarse de las clases bajas. El consumo penetró muy fácilmente porque las clases más bajas empezaron a tener un excedente en sus salarios después de cubrir sus necesidades básicas. Lo que en principio fue una idea de ahorro para el futuro de los suyos, se diluyó con la entrada de la razón neoliberal y el individualismo como forma de estar en el mundo. Ese excedente pasó a utilizarse para consumir ocio y objetos conspicuos que marcaban una diferencia simbólica respecto a otras personas: muchas pueden acceder a un coche, pero pocas lo hacen a determinadas marcas.

Por esto, pocas cuestiones nombradas como ocio son ocio de verdad. Lo más cercano que nos queda de constituir un ocio, tendría que ver con los “estados del alma”, esas situaciones que denotan alegría y disfrute sin necesidad de un intercambio monetario de por medio. Aprender a caminar, escuchar o compartir una comida serían acciones donde podemos experimentar la sensación de sentir que formamos parte de una comunidad. Las personas deberían aprender a no delegar esfuerzos en otras a cambio de dinero o beneficio personal. La cuasi igualdad de intercambio de esfuerzos denota empatía, amor y cariño, que sería la meta de una sociedad que vindica un ocio fértil.

5.2.3 Tercera línea de de fuga. El derecho al conocimiento de cuantas instituciones y poderes existen.

Desde la escuela a la edad adulta, incluso en la familia, nadie nos explica qué son las instituciones, en qué momento histórico fueron constituidas y por qué tienen poder sobre nuestras vidas. Las personas nos enfrentamos a situaciones que se juzgan de forma distinta según quien sea la persona acusada y nos damos cuenta de la parcialidad y arbitrariedad de la interpretación de las leyes y otras medidas. Imaginemos, por un momento, que bajo la medida de la proporcionalidad, las personas tuviéramos que pagar las multas en relación a nuestros los ingresos mensuales. Seguramente, la mayoría de la

sociedad pensaría que no es una medida igualitaria. Como vimos anteriormente, la constitución de los Estados Modernos se gesta a base de una burocracia asentada y compleja, unas leyes y jueces que protegen el *status quo*, una policía que coarta a las personas no normativas, una escuela que adoctrina a la ciudadanía y una religión dominante que atraviesa todo cuanto se hace. Sobre esos cinco ejes de desigualdad y poder se constituye lo que llamamos democracia.

Los estados protegen a empresas y empresarios y abandonan a las personas pobres y sin techo.

Los estados firman acuerdos sin ninguna supervisión por parte de la ciudadanía y vigilan y controlan a la ciudadanía desde su nacimiento.

Los estados hacen obras grandiosas y desatienden la pobreza.

Los estados compran armas y reivindicán la calma del pueblo y la no sedición.

Los estados permitan que mueran en el mar personas que migran mientras siguen saqueando sus territorios y recursos a través de acuerdos mercantiles internacionales.

Estas serían algunas de las miles de incoherencias y paradojas en las que habitan en los estados actuales. Es por eso que la gran pregunta que debemos hacer a los propios estados y sus dirigentes es porqué teniendo el poder de generar cambios transformadores en sus estructuras, se empeñan en mantener y conservar una política basada en el *tanatos*.

¿Por qué en las escuelas no se habla de cómo se crearon los estados modernos?, ¿por qué se sigue hablando de sus éxitos bélicos y conquistas?, ¿por qué el mandamiento “no matarás”, convertido en ley, solo se convierte en “no matarás a otra persona” sin considerar el resto de crímenes indirectos? Pocas medidas se toman contra las empresas que contaminan aguas y ecosistemas y matan vidas, con los grandes propietarios de ganadería extensiva que matan y maltratan, cuando la pobreza lleva a morir a personas por hambre o por frío, a quienes venden armas para otras guerras en otros territorios. Aquí se oculta la gran mentira del derecho y las leyes.

La tranquilidad de ser un individuo de clase baja no se consigue hablando de otros triunfadores, sino desde el reconocimiento de la historia de las personas oprimidas. Eso se convierte en una “tranquilidad situacional” o, lo que es lo mismo, en saber qué lugar

ocupamos en una estructura construida históricamente. Debemos poder hablar abiertamente sobre qué es y qué busca cada institución promovida desde los estados modernos; sería un gran avance para el cambio llegar a lo profundo de las condiciones de éxito de quienes triunfan, evidenciar los privilegios sociales y a quienes los ostentan y ver cómo deconstruir la mistificación que poseen los estados.

Las personas somos más libres cuando más conocemos o sabemos porque cada decisión que tomamos se hace más consciente. Decía Edgar Morin que hay que enseñar a no equivocarse como algo determinado por la cantidad de decisiones que tenemos que tomar hoy en día y a lo largo de una vida. Sin embargo, considero que lo que hay que enseñar es a tomar decisiones desde el conocimiento y no desde la ignorancia, independientemente de si nos equivocamos o no.

Sabemos que las instituciones son reaccionarias, nepóticas, adoctrinarias, enajenadoras, partidistas y corporativistas y, por tanto, protegen un marco ideológico; nunca van a servir al pueblo para lograr un movimiento contra el poder establecido; reproducen el modelo que han creado y al que sirven y tienen en su formación y ADN la desigualdad y el privilegio como horizonte de sus acciones.

5.2.4 Cuarta línea de fuga. Educación disidente como forma de abandonar la institución.

La formación histórica de la escuela y la enseñanza son instituciones reproductoras de un sujeto cívico que se necesita insertar en la sociedad en cada momento histórico-económico. Podemos interpretar que salirse de la institución puede producir algún que otro cambio. Consideramos tres grandes dificultades de este hecho:

I. La autogestión y la dificultad económica de supervivencia.

Cualquier experiencia educativa contraria al marco ideológico dominante tendrá dificultades para sobrevivir, porque el marco o estructura social nos obliga a invertir dinero para crear espacios y conseguir determinados materiales para generar una educación digna.

Se considera relevante hacer una reflexión sobre las experiencias educativas privadas que han surgido como alternativa al sistema educativo existente y que se presentan como libertarias y garantes de aprendizajes otros. Estos proyectos acaban por ser

colegios privados con hijos e hijas de familias progresistas que perpetúan el privilegio de clase. Al participar las familias en el control de las escuelas, acaban por tomar las decisiones, deja de haber cierta independencia necesaria entre hogar y escuela, con la desaparición del conflicto y discrepancia entre la educación en la escuela y la educación familiar. Así se falsifican los ambientes sociales que pierden su componente político y de reivindicación social. Además, en estas escuelas la clase social es la misma, por lo que homogeniza a un grupo de personas haciendo ver a los niños y niñas que la vida es un compartimento estanco en el que las personas no tienen problemas y todo funciona bien. En cuanto a las metodologías, las hay muy variadas, pero muchas están inspiradas en los *kinder gartens* alemanes que promueven, al igual que los genetistas, que todo está en el interior del niño o la niña y que sólo con regar de vez en cuando florecerá toda su esencia humana. Esta idea de que todo fluya con la mínima intervención, es completamente opuesta e igual de equivocada que la educación tradicional que creía que los niños y las niñas eran recipientes vacíos que había que llenar.

Quizás habría que mirar a ejemplos de educación comunitaria o educación popular de las personas adultas, como los ateneos, las experiencias pedagógicas de la república u otras experiencias educativas como la propuesta de Lorenzo Milani. Es importante recordar que crear algo distinto a la escuela tradicional no significa hacer disidencia; para hacer disidencia el componente crítico es esencial y debe servir para romper las barreras que privilegian a las élites y oprimen a las más personas más desfavorecidas. La empatía con el “otro” y la escucha son esenciales; sin ellas no hay relación. Además, debemos acabar con la norma como configuración histórica. No existe tal noción, nadie es inferior a nadie, ni nadie merece nada malo. No podemos castigar desde nuestra moral suprema. Sin cambiar esta forma de ver el mundo es imposible empezar a caminar.

II. La ideología:

Las luchas constantes, la forma chocante de ver el mundo y los contenidos: ¿qué estudiar, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo plantear una educación otra? Esta dificultad estriba en la cantidad de formas de ver y entender cada situación que se da en los entornos humanos. La pluralidad, uno de los objetivos que debe perseguir toda buena educación, es, a la vez, una complejidad añadida al día a día de la praxis; sin embargo,

también se puede ver como una cuestión de aprendizaje mutuo, siempre y cuando las mayorías no absorban a las minorías y las invisibilicen nuevamente.

Curiosamente, la globalización está consiguiendo la desaparición de la diferencia, que sería un contenido transversal con el que deberíamos trabajar. Este problema tiene que ver con la propia condición de planificación de la educación de la escuela tradicional. Si se consiguiera, al menos, no pensar en la vida desde los objetivos o las competencias, podría profundizarse en una pedagogía de la convivencia y el disfrute. Salirse del rol de demiurgo, por parte de la persona adulta, sería un trabajo de deconstrucción interesante para conseguir no caer en un estrés constante de innovación o monotonía y para reconocer a los alumnos y alumnas como personas con conocimientos y experiencias vitales propias que pueden enseñar y compartir saberes con el resto del grupo, el profesorado y la comunidad educativa.

III. Los títulos académicos:

Como vimos anteriormente, el estado, a través de sus diferentes instituciones, tiene la casi exclusividad de los títulos académicos, garantizando, así, que las personas tengan que pasar por sus centros, instituciones, academias reconocidas,..., para adquirir unos conocimientos y títulos que acreditan la formación necesaria para ejercer determinadas profesiones y oficios.

Dejar de medir los saberes sería una forma de desconectar las titulaciones obligatorias de la vida. La academia, al complejizar los aprendizajes y fragmentarlos, ha conseguido convertirse en el sello de inteligencia suprema: al instrumentalizar los saberes, estos ya no tienen conexión con la propia naturaleza ni con las realidades tan plurales que se dan en nuestra sociedad. Es así que un biólogo adquiere el reconocimiento de saber por poseer unos estudios y una titulación, y explica, a través de tecnicismos, fenómenos o procesos que una campesina haría a través de su experiencia y saber ancestral. Recuperar las experiencias cotidianas de determinados sectores sería otra forma de acreditar saberes.

La enseñanza debería ser un proceso más cercano a un paseo que a una carrera de obstáculos. Independientemente de la acreditación y del academicismo, se deberían reivindicar otros saberes esenciales para la vida. Si un título se mide por créditos, que, a su vez, corresponden a unas horas lectivas más unas horas de trabajo personal, ¿por qué

la experiencia fuera de la academia no otorga ningún título?, ¿no son horas igual de válidas de aprendizaje?

5.2.5 Quinta línea de fuga. La calle: el espacio al aire libre como forma de educación colectiva.

¿Por qué las ciudades han acabado con “la calle”? ¿Qué es la calle?

La calle era un espacio extraescolar de socialización, el lugar donde se aprendía a convivir, se aprendía a perder y a ganar y se aprendía a participar. Este tipo de socialización tradicional desaparece bien pronto. Varios fueron los motivos, entre ellos está el avance de las nuevas tecnologías y la posibilidad de comunicarse sin moverse del sitio; el abaratamiento de los aparatos electrónicos; la incursión de los videojuegos y los ordenadores como opciones de ocio que llevan a pasar más horas en soledad frente a una pantalla; la llegada de la telefonía móvil, las redes sociales y la mensajería instantánea que provocaron cambios en la forma de relacionarnos; la hiperurbanización de los espacios en las ciudades, la llegada de las multinacionales, la proliferación de los centros comerciales como lugares de paseo familiar y centros de ocio, y el aumento de coches en circulación por las vías urbanas y rurales que absorbieron y colonizaron los lugares de juego de los menores.

El aumento de la sobreprotección de los padres y madres hacia sus hijos e hijas, derivado de los miedos que ha producido esta sociedad tan depredadora (secuestros, violaciones, asesinatos, drogas,...), es otra de las grandes causas. Anteriormente al ser familias más numerosas era muy frecuente que en la calle estuvieran, al mismo tiempo, hermanos y hermanas de diferentes edades que proporcionaban seguridad y protección así como aprendizajes muy plurales. La disminución en el número de hijos e hijas hace que las familias se centren y obsesionen más. Aumenta la protección, paralelamente al resto de cambios sociales, y tener un hijo o hija, significa poder dedicarle más dinero. Así, los niños y niñas se ven sometidos a la tiranía de la productividad, teniendo su tiempo, fuera de la escuela, repleto de actividades extraescolares (apoyo, idiomas, deportes, música, artes,...). Esto significa un mayor estrés. Volvemos al sujeto del hiperéxito, esta vez con la proyección de los deseos, anhelos y objetivos de los padres y madres en sus hijos e hijas.

Otro de los grandes aliados de la desaparición de la calle ha sido con el gran recrudescimiento de los delitos y el tener que resolverlo todo a partir del sistema penal y judicial con el apoyo de los aparatos represivos del Estado. La separación del tejido social ya no permite que un niño rompa un cristal por jugar al balón, ya que tendría consecuencias legales; la apatía social y el individualismo han apoyado esa idea de tener miedo a los problemas. Al ser la nuestra una sociedad tan profiláctica, todo se tiene que prevenir y anticipar, siendo imposible un encuentro fortuito; todo está medido y, por tanto, la calle no se permite por su halo de imprevisibilidad.

Todo lo anterior ha contribuido a esa separación de la calle como lugar ambiguo en el que ocurren cuestiones felices y a veces cuestiones dramáticas, como en la propia vida.

Como vimos anteriormente, al convertir el ocio de las calles en experiencias de consumo bajo techo, el ocio fértil de la calle se transformó en negocio. Han crecido las empresas dedicadas a todo tipo de actividades lúdicas que, a cambio de la seguridad, se lucran con cuestiones que ya estaban creadas y desarrolladas en la propia calle. Estas prácticas, que eran parte de un aprendizaje lúdico social enmarcado dentro de una educación no formal en la infancia, han desaparecido. El capitalismo, con todos sus nichos de mercado, se ha apropiado de actividades lúdicas en iniciativas privadas, mercantilizado los juegos y la socialización infantil.

Una lucha contra el mercado empezaría por realizar experiencias autónomas en la calle. La calle, por tanto, puede convertirse en una herramienta de agotamiento del capital. Reivindicar la calle como espacio político significa negarse que la calle se convierta en algo privado (bares, terrazas y comercios), o controlado a nivel institucional (ayuntamientos, policía, legislación). La calle debe ser el lugar de encuentro en el que desarrollar actividades lúdicas y tendentes a un aprendizaje en la vida y a una situación atravesada por un compartir cotidiano y comunitario.

5.2.6 Sexta línea de fuga. La ética de lo que merece la pena.

Habíamos visto que cuando las personas adultas eran preguntadas sobre el trabajo y por la escuela, no tenían unos recuerdos agradables y veían sus vidas como algo dado sobre lo cual tenían poco control. Esa sensación de dependencia y necesidad lleva a que las acciones humanas se conviertan en monótonas y asfixiantes. Ahí es donde la inercia

aparece y la no reflexión se hace necesaria para continuar. No podemos pasar ocho horas de nuestro día realizando una actividad que nos reconocemos como propia, que nos agota, que nos debilita, que determina nuestras vidas y, sobre la cual, no podemos aplicar nuestra creatividad personal.

La ética de lo que merece la pena sería, por tanto, una confrontación con todas las actividades que hacemos en el día a día y sobre las que debemos plantearnos si son necesarias y si, en su trazabilidad, estamos posibilitando una injusticia para con otros. Llega un punto en el que la sociedad no puede seguir con el mantra de “todo por el trabajo”, porque eso es precisamente parte del problema y lo que nos ha llevado al momento actual. Debemos asumir la responsabilidad de realizar una revisión comunitaria de nuestras acciones, para ver a quiénes benefician, a quiénes perjudican y si ese beneficio mínimo, que es el sueldo que recibe el proletariado, merece la pena.

La infinidad de acciones humanas que se realizan en la actualidad, no son necesarias. La mayoría de los nichos de empleo que están emergiendo están relacionados con la hipertecnologización del sistema mundo y con el hiperconsumo, bien sea por internet o en lugares físicos. Hay un desequilibrio total entre lo que se necesita y lo que se produce, lo que nos lleva a un sujeto sin ética contaminado por su narcisismo ególatra de difícil freno y gran aceleración.

Pedir una ética de lo que merece la pena, empezaría por un encuentro ético entre personas que pusieran en común cuestiones comunitarias pensadas no sólo desde lo económico o rentable. Se tratarían temas como el sentir conexión con lo que se hace; se hablaría de los sentimientos que nos transmiten algunas acciones y por qué nos gusta (o no) practicarlas; pensaríamos en el uso del tiempo de manera ética bajo el principio de la vida; veríamos al ser humano como un sujeto que pueda disfrutar de las pequeñas cosas, dejando de ser un ser en perpetuo deseo de bienes efímeros. Habría que romper el molde de la reproducción y dejar atrás todo aquello que nos dijeron que da felicidad; la propiedad sería compartida, los objetos serían compartidos, los espacios serían compartidos. Cada cual produciría su principio de felicidad que, a su vez, sería compartido.

5.2.7 Séptima línea de fuga. “Fracasar y perder” como necesidad de reconocimiento: en contra del éxito y de la autoría.

Aprender a perder no es otra cosa que aprender a vivir. Si anteriormente vindicábamos el éxito para todas las personas, quizás sería más lógico revisar la idea de éxito intentando recorrer un nuevo camino que no tenga propósitos, ni objetivos, ni metas. Esta idea del éxito sólo puede estar vigente en una sociedad que mide y cuantifica todo. La idea de “más es mejor” puede convertirse en “lo justo es lo mejor” y, así, nadie pensaría en estar por encima de nadie.

Habría, también, que deconstruir del prestigio dentro del mundo laboral que otorga estatus a ciertos empleos a la vez que denigra otros. Romper con la idea del merecimiento, tiene la dificultad de que el éxito tiene muchas alianzas y ninguna persona quiere reconocerse como perdedora. Por ello, debemos pensar la vida como un camino repleto de procesos complejos en los que, no todas las personas, tienen las mismas oportunidades. Esto supone que nunca se puede fracasar, siempre y cuando la vida de cada cual se viva en plenitud y no dejándose arrastrar por el imaginario social que marca todas las pautas de lo que debe ser. Es la condición histórica del éxito la que hace que la maquinaria capitalista funcione, ya que genera un poder simbólico y afianza la competición entre los miembros de la sociedad. Por eso es una idea tan nociva para conseguir cambiar la sociedad hacia una comunidad solidaria.

5.2.8 Octava línea de fuga. Compartir (y no competir) en el trabajo.

En los años ochenta se habló de unas propuestas novedosas en relación al trabajo. Promulgaban la idea de rebajar las jornadas laborales de ocho a seis horas para compartir ese excedente de horas con las personas desempleadas buscando una reducción del desempleo. Como propuesta de desempleo cero, se proponía que las personas rindieran unas horas en el trabajo y que todas percibieran una renta mínima que sería marcada por la renta *per cápita* de cada país. Para ese propósito, en contrapartida, se tendría que prestar un número estipulado de horas de trabajo para la comunidad, en lo que se llamaría servicio social general. Los trabajos serían variados y se crearía una equivalencia de horas entre ellos, partiendo de su peligrosidad o penosidad; no sería lo mismo atender a alguien en un centro médico, que trabajar en una

mina: las horas del minero o minera tendrían mayor valor. El trabajo, en su vertiente más enajenante y agotadora, debería premiarse de alguna forma.

Tanto las ideologías de derechas como de izquierdas, ven el trabajo como la única salida a la supervivencia diaria; así, el proletariado lleva una historia de protesta y lucha, junto con los sindicatos, limitada por reivindicar la mejora salarial y un mejor horario. Actualmente, muchas de las personas trabajadoras ya reclaman otras cuestiones relacionadas con la psicología individual y social: sentirse bien con lo que se hacen, tener un buen ambiente laboral, y sentirse reconocidas y valoradas, no solo a nivel económico, sino personal. Por ello, debería ponerse el foco en si el trabajo provee, o no, de algún tipo de autorrealización que permita el cultivo de las facultades mentales, la creatividad y la sensibilidad. La mayor dificultad sería, por tanto, formular una nueva forma de entender el trabajo que no tuviera en su centro la productividad, el máximo de provecho y plusvalor y la deshumanización como forma de fragmentación de la unión entre el proletariado.

Una nueva ética del trabajo pondría en el centro las relaciones humanas, la no explotación entre personas, la transparencia de los procesos, la participación, la posibilidad de decidir horarios y tiempo de forma colectiva y la posibilidad de tener otra vida donde el trabajo no sea el centro.

5.2.9 Novena línea de fuga. Personas adultas permanentes y no educación permanente: educación desde las experiencias de vida puestas en un coloquio común (educar y ser educada, relación no jerárquica del aprendizaje).

La educación permanente y a lo largo de la vida fueron creadas por una necesidad del propio mercado, determinado por lo rápido que iba a ir transformándose el mercado laboral en el futuro y entender que ni la escuela, ni la universidad ni los ciclos formativos, iban a otorgar conocimientos suficientes a las personas trabajadoras para lo que estaba por llegar. De esta forma, se intentó que las personas adultas que quisieran pudieran incorporarse de nuevo a la formación continua y continuada bajo la mejor de las promesas de lograr una mejor calidad de vida y la posibilidad de acceder a un trabajo mejor.

Como estrategia globalizada, constituyó un gran acontecimiento porque fue el culmen definitivo de la mercantilización total de la educación. Si las personas se pueden

formar a lo largo de vida, el número de titulaciones y estudios se pueden incrementar al haber más número de consumidores. La “educación permanente” y la “educación a lo largo de la vida” condicionaron un nuevo escenario educativo, en el que la edad no parece ser un problema de cara a poder estudiar. De esta forma se intentó captar a las personas con bajas o incompletas formaciones, que estaban disconformes con sus trabajos y que ansiaban promocionar en su vida.

Estas maniobras de la educación a todas las edades influyeron notablemente a nivel global en todos los países. Orquestadas por las naciones del norte occidental para afianzar su poder epistémico a nivel mundial; empezando con la alfabetización en las lenguas coloniales y acabando con el formato de escuelas occidentales como las únicas posibles, este genocidio epistémico fue una de las obras mejor pensadas e implementadas de nuestra historia reciente.

El sujeto adulto que volvió a estudiar, se dio cuenta que la estructura educativa se mantenía intacta: las metodologías y contenidos eran muy similares a los estudiados veinte o treinta años antes; pero, sí percibió algunas diferencias. El trato con el profesorado pasó a ser más cercano; además, algo había cambiado en ellos y ellas: ya no era posible caer en la trampa de la subalternidad que vivieron siendo niños o niñas, tampoco aceptaron pasar por nuevas humillaciones y empezaron a reconocer su potencial y sus saberes. Si en el pasado no habían sido buenos o buenas estudiantes, ¿cómo podía ser posible estudiar y titular en la universidad o en un ciclo formativo?, ¿quién se equivocó entonces? Ahí es cuando la reflexión personal se hace presente, cuando se toma conciencia sobre las personas que encajan y son aceptadas por el sistema, muchas veces, incluso, por valores o “capitales” supuestamente ajenos a la propia institución.

El alumnado adulto se convierte en aquel que viene a recuperar sus derechos; aquel que penetra en la institución para criticarla con sus actos, para no permitir que su experiencia no tenga validez; para que su sufrimiento laboral quede plasmado en los asientos cómodos de quienes dicen ostentar el saber; para que en las aulas deje de respirarse la tranquilidad del engaño. Aparece en las aulas otro tipo de alumnado provisto de la experiencia que da el tiempo vivido y la visión del mundo desde abajo.

Por eso, la educación de las personas adultas debería interpretarse como una puesta en común de las experiencias vividas para, desde ahí (y no desde la frialdad de la

imposición de unos contenidos sin sentido que no conectan con las realidades tan plurales), construir un lugar común desde el que conectar con los contenidos que se exigen para conseguir un título, para crear una genealogía que de pie a que el sujeto adulto se reconozca como parte importante, aunque anónima, de la historia humana.

5.2.10 Decima línea de fuga. Una sociedad organizada desde la empatía con el otro: distribución de intereses personales, posibilidades y creación.

Si antes hablábamos del ocio y del tiempo, la posibilidad de entregar el tiempo para apoyar a otras personas supondría una mejora social. No todas las acciones cotidianas están atravesadas por un intercambio monetario, por ello, cultivar la solidaridad, haría que viviéramos más a gusto.

Romper la estructura del “otro” implicaría que todas las personas estuviéramos bajo un paraguas plural, a la vez que común. Un cambio de actitud hacia la diferencia significa un proceso para alcanzarlo; así, cualquier situación de desventaja empieza por esa escisión entre unos y otros.

Es difícil restablecer una historia que empiece a ser en común cuando la historia humana está marcada por todo lo contrario: luchas territoriales, de poder, epistemológicas o religiosas son el poso para aprender que la dirección hacia la que debemos dirigirnos es la contraria. Debemos, no sólo reconocer a los demás si no propiciar espacios en los que se puedan compartir inquietudes y necesidades proyectivas, ya que sin el otro presente, nada se puede realizar. Esto significaría propiciar herramientas, actividades e intercambios de saberes a coste cero que generen una sociedad más cercana a una catarsis de descubrimiento perpetuo que a una sociedad impositora que enajena por medio de programas, burocracia y empleo. Se hace necesario replantearse “otras” formas de aprovechamiento del tiempo y de conexión con lo cotidiano desde esa ética del compartir y del disfrutar que deje un margen para ir consolidando una disidencia al modelo actual de la hiperproducción tanática.

Para concluir la presente tesis, es importante mencionar que estas líneas de fuga son líneas abiertas que ni buscan sentar cátedra, ni ser una verdad absoluta, ni convertirse en ningún decálogo -que sean diez líneas es pura coincidencia derivada del agotamiento

epistemológico y del trabajo-. En ese sentido, están redactadas sin agotar las palabras, porque así se produce un dinamismo para que el lector o la lectora pueda aportar críticas constructivas a las mismas, que amplíen el campo de visión de quien redacta.

Como la propia vida humana, las líneas están inacabadas, pero abiertas a un futuro desarrollo e investigación que pueda mejorar la levedad de las mismas. Además, nunca se agotan, siendo esencial la participación social en la ampliación de propuestas distintas al marco ideológico dominante y normativo que nos permitiera soñar con un mundo “otro”.

6 Bibliografía

Adlbi Sibai, Sirin (2016). *La cárcel del feminismo, hacia un pensamiento islámico decolonial*. México, D.F. Akal.

Adler, Alfred (2014). *Comprender la vida*. Barcelona: Paidós.

Alvarez-Uría, Fernando y Varela, Julia (1986). *Materiales de la sociología crítica*. Madrid: La piqueta.

Antunes, Ricardo (2005). *Los sentidos del Trabajo*. Buenos Aires: Herramienta Ediciones.

Araujo, Kathya y Martucelli, Danilo (2010). *La individuación y el trabajo de los individuos*. *Educação e Pesquisa*, 36 pp.77-91. [Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea07>].

Arostegui, Jose Luis y Martínez, Juan Bautista (2008). *Globalización, posmodernidad y educación*. Madrid: Akal.

Arribas Sonia y Gómez Antonio (2014). *Vidas Dañadas. Precariedad y vulnerabilidad en la era de la austeridad*. Barcelona: Artefakte.

Ayala, Raquel (2008). *La metodología fenomenológico-hermeneútica de M.Van Manen en el campo de la Investigación educativa, posibilidades y primeras experiencias*. *Revista de investigación educativa*, 26 pp. 409-430. [Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>].

Balague, Anna y Dols, Aina (1998). *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Palma: Universitat de les Illes Balears y Diálogos.

Badiou, Alain (2000). *Presentación de la edición en castellano de El ser y el acontecimiento*, acontecimientos, 19-20. [Recuperado de http://raularagon.com.ar/biblioteca/libros/Badiou/Presentacion_de_la_edicion_en_castellano_del_Ser_y_el_Acontecimiento.pdf].

Bajo Santos, Nicolás (2009). *El principio revolucionario de la educación permanente*, Real Centro Universitario <<Escorial-María Cristina>> San Lorenzo del Escorial. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 42. Pp. 531-550. [Recuperado de

file:///C:/Users/toshiba/Downloads/dialnetelprincipiorevolucionariodelaeducacionpermanente-2916341%20(1).pdf].

Bauman, Zygmunt (2005). *Ética posmoderna*. Madrid: Siglo XXI.

Bauman, Zygmunt (2010). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós y Sociedad 143.

Bauman, Zygmunt (2011). *Daños colaterales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Bauman, Zygmunt (2018). *Libertad*. Barcelona: Losada.

Bárcena, Fernando y Mélich, Joan-Carles (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Miño y Dávila.

Beck, Humberto (2017). *El acontecimiento entre el presente y la historia*. Desacatos, 55. Pp. 44-59. [Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n55/2448-5144-desacatos-55-00044.pdf>].

Benasayag, Miguel y Del Rey, Angélique (2012). *Elogio al conflicto*. Madrid: TIERRADENADIE.

Berardi, Franco (2013). *La sublevación*. Barcelona: Artefakte.

Berardi, Franco (2016). *Almas al Trabajo*. Madrid: Enclave de libros.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.

Blanco, María Montserrat y Ramos, Francisco Javier (2009). *Escuela y fracaso: cambiar el color del cristal con que se mira*. Revista Iberoamericana de educación. 50. Pp.99-112.

Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido Práctico*. Madrid: siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Bourdieu, Pierre Passeron, Jean-Claude (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brossat, Alain (2016). *El gran hartazgo cultural*. Madrid: Dado.
- Buades, Gaspar (1997). *Del paro al negocio... y otra vez al ocio*. Papers, 53. Pp. 171-193. [Recuperado de <https://papers.uab.cat/article/view/v53-rullan>].
- Byung-Chul, Han (2016). *La sociedad del Cansancio*. Barcelona: Herder.
- Byung-Chul, Han (2016). *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder.
- Byung-Chul, Han (2016). *El aroma del tiempo, un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Heder.
- Byung-Chul, Han (2017). *Sobre el poder*. Barcelona: Heder.
- Byung-Chul, Han (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Heder.
- Camargo, Ricardo (2010). *Revolución, acontecimiento y teoría del acto. Arendt, Badiou y Zizeck. Ideas y Valores*, 144. Pp. 99-116. [Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v59n144/v59n144a06.pdf>].
- Campos, Rodrigo (2008). *Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea*. Revista electrónica “Actualidades Investigativas en educación”, 8. P.0. [Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44780102.pdf>].
- Candela, Paloma y Piñó, Josefina (2013). *Transiciones del trabajo a la escuela en época de crisis: trayectorias vitales de jóvenes castellano-manchegos que soñaron con el ladrillo*. Comité Sociología del Trabajo. [Recuperado de <http://bit.ly/1jzoe3r>].
- Castilla del Pino, Carlos (1971). *La incomunicación*. Barcelona: Península.
- Charry, Carlos y Rojas, Nicolás (Ed.), (2013). *La era de los individuos*. Santiago de Chile: LOM.
- Cifuentes, María Rocio (2008). *La justicia de las identidades colectivas, más allá del dilema distribución-reconocimiento*. Universidad de Caldas, 5. Pp. 123-148.

[Recuperado de <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Dialnet-lajusticiaalasidentidadescolectivasmasalladeldilem-3038156.pdf>].

Colectivo la Prospe (2014). *LA PROSPE, escuela viva*. Madrid: Queimada.

Collins, Randall (1989). *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.

Concheiro, Luciano (2016). *Contra el Tiempo, filosofía práctica del instante*. Barcelona: Anagrama.

Contreras, Miguel Ángel (2015). *Crítica a la razón neoliberal, del neoliberalismo al posliberalismo*. Madrid: Akal.

Cortada Andreu, Esther (S/F) *De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad*. Cuadernos de pedagogía, 286. Pp. 43-47. [Recuperado de https://uom.uib.cat/digitalassets/202/202207_14.pdf].

Daros, William (2000). *Individuo, Sociedad, Educación. Enfoque sistémico del pensamiento de José Ortega y Gasset*. Rosario UCEL Universidad del Centro educativo Latinoamericano, Argentina. [Recuperado de <https://williamdaros.files.wordpress.com/2009/07/daros-w-r-individuo-sociedad-educacion-vision-sistemica-del-pensamiento-de-jose-ortega-y-ga.pdf>].

Daros, William (2009). *La filosofía Posmoderna de la educación*. Conicet. Argentina, [Recuperado de <https://williamdaros.files.wordpress.com/2009/08/w-r-daros-critica-a-la-filosofia-posmoderna-de-la-educacion.pdf>].

Dávila, Estefanía; Sánchez, Celso y Beriain, Josetxo (2015). *Prometeo Desencadenado. La aceleración del tiempo como voluntad de poder*. FES. Pp. 1-9. [Recuperado de <https://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/5446.pdf>].

De Botton, Alain (2004). *Ansiedad por el estatus*. España: Taurus.

De los Santos, Jorge (2016). *Reflexiones sobre la “impuesta “búsqueda de la felicidad. Para todos la 2*. [Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8WqbsJ6990o>].

De Rivera, Javier (2015). *Tiempo y sociedad en Guy Debord*. FES. S/P. [Recuperado de <https://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/5771.pdf>].

Debord, Guy (2015). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pretextos.

Del Rincón, Delio; Arnal, Justo y Latorre, Antonio (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.

Del Valle, Ángela (2000). *La educación de las personas adultas: temporalidad y universalidad*. EDUCACION, 18. Pp. 127-155. [Recuperado de file:///C:/Users/toshiba/Downloads/Dialnet-laeducaciondelaspersonasadultas-5056809%20(1).pdf].

Della Porta, Donatella y Keating, Michael (ed.). (2013). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales*. Madrid: Akal.

Deleuze, Gilles (1995). *Deseo y Placer*. Barcelona: Archipiélago.

Diaz Paniagua, Natividad (2014) *Mujer y educación*. Boletín de la sociedad de amigos de la cultura Vélez, Málaga, 13. Sp. [Recuperado de file:///C:/Users/toshiba/Downloads/Dialnet-mujeryeducacion-4745694%20(1).pdf].

Edgar, Morin (2014). *Enseñar a vivir, manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión: Buenos Aires.

Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), (2010). *La Universidad en conflicto*. Madrid: Traficantes de sueños.

Elias, Norbert (2013). *Sobre el tiempo*. México, D.F.: Fondo de cultura económica.

Enguita, Mariano (2004). *Las desigualdades ante la educación: una herida que no cierra*. En Gimeno, J y Carbonell, J (coords.) *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Praxis. Recuperado de <http://bit.ly/1LWDU7V>.

Enguita Mariano; Mena, Luis y Riviere, Jaime (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección estudios sociales, Obra social fundación la Caixa, 29. [Recuperado de <http://bit.ly/1r6off6>].

Escudero, Juan Manuel (2005). *Fracaso Escolar, Exclusión Educativa: ¿De qué se excluye y cómo?*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 1. Universidad de Murcia. [Recuperado de <http://bit.ly/1ccwkba>].

Esperon, Juan pablo (2014). *El acontecimiento y la diferencia en la filosofía de Gilles deleuze*. (Usal, Unlam, Ancba, investigador del CONICET). [Recuperado de

file:///C:/Users/toshiba/Downloads/Dialnet-
elacontecimientoyladiferenciaenlafilosofiadegilles-5513801%20(1).pdf].

Federici, Silvia (2018). *El patriarcado del salario, críticas feministas al marxismo*. Traficantes de Sueños: Madrid.

Feito, Rafael (2014). *La experiencia escolar del alumnado de la ESO de adultos. Un viaje de ida y vuelta*. RASE revista de la Asociación de sociología de la Educación. 8. Pp.44-56. [Recuperado <http://bit.ly/1R6X8OT>].

Fernández, Carlos; García, Olga y Galindo, Enrique (2017). *Escuela o Barbarie, entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.

Fernández, Joseba; Urban, Miguel y Sevilla, Carlos (coords) (2013). *De la nueva miseria, la universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*. Madrid: Akal.

Fernández, Enrique; Muñoz, Rafael; Braña, Francisco Javier y Antón, José Ignacio (2010). *Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España*. Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://bit.ly/1ublqyl>.

Ferraroti, Franco (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Ediciones península.

Figueras, Alberto Jose y Morero, Hernán Alejandro (2013). *La teoría del consumo y de los ciclos en Thorstein Veblen*. Revista de economía Institucional, 15. Pp. 159-182. [Recuperado de <file:///C:/Users/toshiba/Downloads/Dialnet-lateoriadelconsumoydelosciclosenthorsteinveblen-4376953.pdf>].

Fortunati, Leopoldina (2019). *El arcano de la reproducción. Amas de casa, prostitutas, obreros y capital*. Traficantes de Sueños: Madrid.

Foucault, Michel (2008). *Vigilar y castigar*. Madrid: siglo XXI.

Foucault, Michel (2009). *Historia de la sexualidad: la voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, Michel (2012). *El poder, una bestia magnífica*. Buenos Aires: siglo XXI.

Frayne, David (2017). *El rechazo al trabajo, teoría y práctica de la resistencia al trabajo*. Madrid: Akal.

- Freire, Paulo (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fromm, Erich (2007). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Fromm, Erich (2012). *¿Tener o ser?*. México D.F. : Fondo de cultura económico.
- Gadotti, Moacir (2003). *Pedagogía de la praxis*. Xátiva: Diálogos.
- Garcés, Marina (2013). *Un mundo Común*. Barcelona: Bellaterra.
- García, Manuel (2000). *La Educación de Adultos, Frontera Inexplorada de Investigación Psicoeducativa*. Universidad de León. Recuperado de <http://bit.ly/1cmrp9g>
- García Olivo, Pedro (2005) *El enigma de la docilidad*. Barcelona: Virus.
- García Olivo, Pedro (2007) *El irresponsable. Los discursos peligrosos*. Recuperado de www.pedrogarciaolivo.wordpress.com.
- García Olivo, Pedro (2013). *Cadáver a la Intemperie, Para una crítica radical de las sociedades democráticas occidentales*. Girona: Logofobia.
- García Olivo, Pedro (2016). *La gitaneidad Borrada, si alguien pregunta por nuestra ausencia*. Factoría no económica de herramientas críticas: Aldea Sesga.
- García, Eduardo; Gil, Javier y Rodríguez, Gregorio (1999). *Metodología de Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- García, Héctor y Olmeda, Alfredo (2015). *Aprendiendo a obedecer. Crítica del sistema de enseñanza*. Madrid: La neurosis o las barricadas.
- Gelpi, Ettore (1996). *Identidades, conflictos y educación de adultos*. Palma: Universitat de les Illes Balears y Diálogos.
- Gelpi, Ettore (1998). *Sectores emergentes en el campo de la educación de adultos*. Palma: Universitat de les Illes Balears y Diálogos.
- Gelpi, Ettore (2005). *Educación permanente, la dialéctica entre opresión y liberación*. Xátiva: edicions del CREC.

Gil, José (s/f) *La Educación como espacio de resistencia y transformación social*. Laberinto, 14. Pp. 1-8. [Recuperado de Dialnet-laeducacioncomoespacioderesistenciaytransformacion-280906%20(2).pdf].

Giannini, Humberto (2006) *la "reflexión" cotidiana*. Chile: Editorial Universitaria.

Gimeno Sacristán, José (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. *Aula de innovación Educativa*, 81. [Recuperado de http://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf].

Gimeno Sacristán, José (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, José (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, José (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, José (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.

Giroux, Henry (1983) *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. *Harvard Education Review*, 3. S/p. [Recuperado de http://files.doctorado-en-educacion-2-cohorte.webnode.es/200000079-37133380f5/teorias%20de%20la%20reproduccion%20y%20la%20resistencia_Giroux.pdf].

Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

Gloria Pérez, Serrano (2001). *Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual*. Universidad de Huelva. [Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3435/b1575957x.pdf?Sequence=1>].

Goffman, Erving; Sacks, Harvey; Cicourel, Aaron y Pollner, Melvin. (2000). *Sociologías de la situación*. La piqueta. Madrid.

Gómez, Jesús; Latorre, Antonio; Sánchez, Montse y Flecha, Ramón (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure editorial.

Rubio, Graciela (2007). *Educación, memoria y tensiones de una propuesta*. *Nómadas*, 15. P.0. [Recuperado de <http://theoria.eu/nomadas/15/gracielarubio.pdf>].

Granados Beltrán, Carlo (2018). *La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo*. Universidad Santo Tomás. [Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/15503/Granados-Beltr%C3%a1n>].

Grau Vidal, Roser; Pina Calvo, Tamara Y Sancho Álvarez, Carlos (2011). *Posibles causas del Fracaso escolar y el retorno al sistema educativo*. Hekademos revista educativa digital, 9. Pp. 55-76. [Recuperado de <http://bit.ly/1kvcluh>].

Grupo Krisis. (2002). *Manifiesto contra el trabajo*. Barcelona: Virus.

Guerrero, Antonio (2011). *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI.

Guerrero, Catalina (2003). *Principales aportaciones de las conferencias internacionales de educación de adultos de la Unesco al campo de la formación ocupacional*. Universidad de Murcia. España. [Recuperado de <http://bit.ly/1ncjummm>].

Gutiérrez, Alicia (2002). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid: TIERRADENADIE.

Hirtt, Nico (2001). *Los tres ejes de la mercantilización*. Pp. 1-23. [Recuperado de <https://soypublica.files.wordpress.com/2011/01/los-tres-ejes-de-la-mercantilizacic3b3n-escolar.pdf>].

Hoezen Polack, Benjamín (2011). *Lacan y el Otro*. A parte Rei, 21. Pp. 1-13. [Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lacan.pdf>].

Huizinga, Johan (2012). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

Ibañez, Jesús (1986). *Más allá de la sociología, El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Ibañez, Jesús (2014). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI.

Illich, Ivan (2006). *La sociedad desescolarizada*. México D.F.: Brulot.

Illich, Ivan (2011). *La convivencialidad*. Barcelona: Virus.

Illich, Ivan (2015). *El derecho al desempleo útil y sus enemigos profesionales*. Madrid: Diaz pons.

Jappe, Anselm. Kurz, R. Y Ortlieb, C. P. (2014). *El absurdo mercado de los hombres sin cualidades*. Logroño. Pepitas de calabaza.

Jiménez, Magdalena; Luengo, Julian y Taberner José (2009). *Exclusión social y exclusión educativa como fracasos*. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación, 13 (3), 25-49. [Recuperado de <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/8647/taberner1.pdf?Sequence=1&isallowed=y>].

Lafrague, Paul (2010). *El derecho a la pereza*. Madrid: Diario Público.

Larrosa, Jorge (Ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta.

Lipovetsky, Gilles (2012). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Anagrama.

Lipovetsky, Gilles (2015). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

Lledó, Emilio (2015). *Elogio a la infelicidad*. Valladolid: Cuatro.

Llorente, María Ángeles (2016). *La inclusión en el multiculturalismo y la migración*. Voces de la Inclusión: interpelaciones y críticas a la idea de "Inclusión" escolar / Irazema Edith Ramírez Hernández (comp.). Pp. 377-399. [Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=6598314>].

López Petit, Santiago (2009). *Entre el ser y el poder. Una apuesta por el querer vivir*. Madrid: Traficantes de sueños.

Lucio-Villegas, Luis y Aparicio, Pep (2004). *Educación y democracia y emancipación*. Xátiva: Institut Paulo Freire.

Luckmann, Thomas (2008). *Conocimiento y sociedad*. Madrid: Trotta.

Lutz, Bruno (2013) *Castigar a los pobres: el gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad, 57. Pp. 177-189. [Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v20n57/v20n57a7.pdf>].

Manada de Lobxs (2014). *Foucault para encapuchadas*. Buenos aires: Milena Caserola.

- Marcuse, Herbert (2016). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Austral.
- Marinas, José Miguel (S.F). *Simmel y la cultura del consumo*. Universidad Complutense de Madrid. Pp.183-218. [Recuperado de file:///C:/Users/toshiba/Downloads/Dialnet-simmelylaculturadelconsumo-250162%20(1).pdf].
- Martín, Enrique (2010). *La escuela sin funciones, Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Martinez, Miquel, Esteban, Francisco, Jover, Gonzalo y Payá, Montserrat (2016). *La educación en teoría*. Madrid: Síntesis.
- Martínez Novillo, Javier (2014). *La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio*. RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 1. Pp. 28-43. [Recuperado de <http://bit.ly/1dzzvo5>]. .
- Marzo Guarinos, Ángel (1998). *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Palma (Mallorca): Universitat de les Illes Balears y Diálogos.
- Matija, Jorge (2015). *El poder según Foucault*. Recuperado de <https://www.informacion.es/opinion/2015/08/12/foucault-6354841.html>
- Mcmillan, James y Shumacher, Sally (2005). *Investigación Educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Mena, Luis; Enguita, Mariano y Riviere Jaime (2010). *Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar*. Revista de Educación, número extraordinario. Pp. 119-145. [Recuperado de <http://bit.ly/1ccjq6u>].
- Mies, María (2019). *Patriarcado y acumulación a escala mundial*. Traficantes de Sueños: Barcelona.
- Montesinos, David (2007). *La juventud domesticada*. Madrid: Editorial Popular.
- Morin, Edgar (2016). *Enseñar a vivir*. Barcelona: Paidós.
- Naredo, Jose Manuel (2006). *Raíces económicas del deterioro ecológico y social*. Madrid: Siglo XXI.

- Portela, Antonio; Nieto, José Miguel y Toro, Manuela (2009). *Historias de vida: Perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar*. Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado, 3. [Recuperado de <http://bit.ly/1ubr19f>].
- Portilla, Vicente (2019). *Educación permanente y calidad de vida*. Facultad de Educación, Universidad de Valladolid. Pp. 35-48. [Recuperado de [Dialnet-educacionpermanenteycalidaddevida-743584%20\(3\).pdf](http://dialnet-educacionpermanenteycalidaddevida-743584%20(3).pdf)].
- Racionero, Luis (1988). *Del paro al ocio*. Barcelona: Anagrama.
- Racionero, Luis (2000). *El progreso decadente*. Madrid: Espasa.
- Ranciére, Jacques (2002). *El Maestro Ignorante*. Laertes: Barcelona.
- Recalcati, Massimo (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Requejo Osorio, Agustín (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel Educación.
- Rich, Adrienne, (2019). *Nacemos Mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Traficantes de Sueños: Madrid.
- Rifkin, Jeremy (2000). *La era del acceso, la revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós.
- Ritzer, George (2008). *La Mcdonaldización de la sociedad*. Madrid: Editorial popular.
- Rodríguez, José Ramón (2012). *Conflicto y reforma en la educación (1986-2010)*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Rodriguez, Teresa (2016). *Horizontes de consumo Postfordista: Los estilos de vida: Del hedonismo de la mente, el placer de la imaginación y la autorrealización a la precarización como mecanismos de control*. Universidad de Granada. Pp. 1-24 [Recuperado de <http://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/5063.pdf>].
- Romano, Claude (2016). *El acontecimiento y el mundo*. Buenos Aires: Biblos.
- Romero, Ricardo y Tirado, Arantxa (2016). *La clase obrera no va al paraíso, crónica de una desaparición forzada*. Madrid: Akal.

Salmón, Christian (2016). *Storytelling: La máquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Barcelona: Península.

Santos, Nicolás (2009) *El principio Revolucionario de la educación permanente*. Anuario Jurídico y Económico Escurialense, 42. Pp. 531-550. [Recuperado de Dialnet-elprincipiorevolucionariodelaeducacionpermanente-2916341%20(2).pdf].

Saturnino, José (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: Catarata.

Seidler, Victor (2006). *Masculinidades, culturas globales y vidas íntimas*. España: Montesinos.

Sennet, Richard (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Sennet, Richard (2007). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Serrano, Araceli (1997). *Naciones y sistema educativo*. En Mariano Fernández Enguita (coord.) (1997). *Sociología de las instituciones de educación secundaria II*. España: Horsori.

Simmel, Georg (2010). *Cultura líquida y dinero. Fragmentos simmelianos de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.

Solla, Rosalía y Graterol, Nilsa (2013). *La alteridad como puente para la trascendencia ética*. Telos, 3. Pp. 400-413 [Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99328424008.pdf>].

Susan, Street. (1983). *Burocracia y educación: hacia un análisis político de la des-concentración administrativa en la Secretaría de Educación Pública*. [Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>].

Terigi, Flavia (2009). *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional*. Revista Americana de Educación, 50. Pp. 23-39. [Recuperado de <http://bit.ly/1lrgxo>].

Tezanos, José Félix (2011). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Siglo XXI.

Tijoux, María Emilia. (Dir.) (2009). *La pesantez de la vida cotidiana*. Santiago de Chile: LOM.

Torres, Carlos Alberto (comp.) (2005). *La praxis educativa y la acción liberadora de Paulo Freire*. Xátiva: Institut Paulo Freire.

Torres, Jurjo (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Trasatti, Filippo (2014). *Actualidad de la pedagogía libertaria*. Madrid: Editorial Popular.

Trilla, Jaume (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.

Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea.

Verdú, Vicente (1991). *El éxito y el fracaso, el sentido de la vida*. Temas de hoy. Madrid.

Vignale, Silvana (2009) *Pedagogía de la incertidumbre*. Revista Iberoamericana de Educación, 2. Pp. 1-7. [Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2746Vignale.pdf>].

Viñao, Antonio (2000). *Educación para todos*. Madrid: Pons.

Wajcman, Judy (2017). *Esclavos del tiempo. Vidas aceleradas en la era del capitalismo digital*. Barcelona: Paidós.

Walkerdine, Valerie (1995). *Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana*. Pp. 79-154. Colección genealogía del poder”, Dir. Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. Madrid: La piqueta.

Watson, David (2002). *Contra la megamáquina*. Barcelona: Aikornio.

Willis, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Xantippa (S/F) Educación y modelos de género en la Europa contemporánea. *Las mujeres y la historia de europa*. [Recuperado de <http://www.helsinki.fi/science/xantippa/wes/westext/wes213.html>].

Zižêck, Slavoj (2018). *Acontecimiento*. Madrid: Sexto piso.