



La labor de los docentes en el aula de secundaria de adultos: un desafío de las prácticas pedagógicas

Teachers' work in adults secondary education classrooms: a challenge of pedagogical practices

Recibido: 10/02/2021 | Revisado: 18/02/2021 | Aceptado: 14/03/2022 |
Online first: 11/11/2022 | Publicado: 04/01/2023



Marco Ramos Ramiro

Universidad A Distancia de Madrid (España)

marco.ramos@udima.es

<https://orcid.org/0000-0001-9557-272X>



Joaquín Paredes-Labra

Universidad Autónoma de Madrid (España)

joaquin.paredes@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-2294-9121>

Resumen: La educación de personas adultas es una estructura necesaria para responder algunos de los grandes desafíos que urge enfrentar en estos tiempos de crisis. Sin embargo, los centros de educación de personas adultas son los grandes desconocidos del sistema educativo. Por ello esta investigación pretende describir y comprender la labor docente que se realiza en sus aulas de educación secundaria. Dada la naturaleza cualitativa de nuestra investigación, se opta por un estudio colectivo de casos de corte etnográfico en una estancia en el campo por dos años. Las evidencias empíricas se recogieron a través de la observación participante y la realización de entrevistas semiestructuradas que se realizaron en dos CEPA de dos municipios de la Comunidad de Madrid. Los resultados describen el peculiar funcionamiento de un aula de secundaria de personas adultas y la especificidad de las tareas docentes que allí se desarrollan. A la luz de estos resultados,

Abstract: Adult education is a necessary structure to respond to some of the great challenges that we urgently need to face in these times of crisis. However, adult education centres are the great unknowns of the education system. For this reason, this research aims to describe and understand the teaching work carried out in their secondary education classrooms. Given the qualitative nature of our research, we opted for a collective ethnographic case study during a two-year stay in the field. Empirical evidence was collected through participant observation and semi-structured interviews in two adult education centres of two cities in the Community of Madrid. The results describe the peculiar functioning of an adult secondary school classroom and the specificity of the teaching tasks carried out there. In the light of these results, we underline the convenience of introducing in teacher training knowledge that addresses the uniqueness of this educational modality in a world where there are still 770

subrayamos la conveniencia de plantear en la formación docente conocimientos que aborden la singularidad de esta modalidad educativa en un mundo en el que todavía existen 770 millones de personas analfabetas, altas tasas de abandono escolar temprano en las sociedades occidentales, un envejecimiento progresivo de la población, nuevos retos formativos asociados a la digitalización de la vida y una emergencia sanitaria y climática que exige nuevas formas de ser y estar en el mundo.

million illiterate people, high rates of early school dropout in Western societies, a progressive ageing of the population, new training challenges associated with the digitalisation of life and a health and climate emergency that demands new ways of being and being in the world.

Palabras Clave: educación de adultos; centro de educación de adultos; educación secundaria de adultos; práctica pedagógica; formación de profesores.

Keywords: adult education; adult education institute; adult secondary education; teaching practice; teacher education.

Introducción

El Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2015) alertaba de la existencia de 780 millones de adultos analfabetos en todo el mundo, casi la totalidad de ellos en países del sur global. Por otra parte, señalaba que 160 millones de personas adultas podían considerarse analfabetas funcionales en los países desarrollados. Entre ellas, el documento afirmaba que son especialmente vulnerables a padecer las consecuencias del analfabetismo las mujeres, la población del ámbito rural, las poblaciones indígenas, las minorías étnicas y las personas en régimen de privación de libertad. A pesar del tiempo transcurrido, la situación parece no haber cambiado mucho: todavía hoy existen aproximadamente 773 millones de analfabetos en todo el mundo (UIS, 2021).

Por su parte, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2015) persiguen estimular y dirigir la acción para responder los desafíos globales (pobreza, desigualdad, clima, degradación ambiental, prosperidad, paz y justicia) a los que se enfrenta la humanidad y el planeta de cara a conseguir un futuro sostenible para todos, esto es, un futuro y un planeta vivibles. Se articulan, pues, como una herramienta para materializar una ética orientada al futuro y a la naturaleza, de una nueva responsabilidad del ser humano para con la humanidad. Esta ética exige nuevos aprendizajes, nuevas formas de estar en el mundo (Jonas, 1995). Con este horizonte, el ODS nº 4, Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, establece entre sus metas diversos aspectos encaminados a favorecer el

acceso a la educación a lo largo de toda la vida y promover una alfabetización básica.

Asimismo, desde el Consejo de Lisboa del año 2000 la Unión Europea ha dirigido su política educativa y económica al abrigo del paradigma del Aprendizaje Permanente con objeto de “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (Consejo Europeo, 2000). Por esta razón, muchas de sus políticas han puesto el foco en la educación de personas adultas (Rumbo, 2020). En este escenario, se ha erigido como una herramienta clave para favorecer el desarrollo de nuevas capacidades y competencias por mor de la flexibilización del mercado laboral y la digitalización de los procesos productivos. En cualquier caso, más allá del contenido y sentido de estas propuestas, cuyos presupuestos aparecen muy ligados a una formación para el empleo, su existencia revela la necesidad de acometer en serio la educación de personas adultas en todas sus formas, tanto en el ámbito de la educación formal como no formal. ¿Qué hacer cuando en el conjunto de la Unión apenas un 4,3% de las personas adultas con un bajo nivel de cualificación (población entre 25 y 64 años que no ha superado la secundaria inferior, lo que supone más de 60 millones de europeos) participan en iniciativas enmarcadas en la educación de adultos? (Comisión Europea, 2019). En consecuencia, para estos colectivos, existe un grave riesgo de desempleo, pobreza y exclusión social.

Por los motivos expuestos, podemos afirmar que la vigencia y el interés de la educación de adultos es máxima, descubriendo un campo, todavía hoy, a explorar por la magnitud de los retos que como sociedad debemos afrontar en estos tiempos de emergencia sanitaria, climática, social y económica.

A pesar de ello, la educación de adultos ha sido un campo de estudio que ha languidecido a lo largo de las décadas, tras gozar de mucha atención en la década de los setenta del siglo pasado, a raíz de los trabajos de Paulo Freire y el surgimiento de la educación permanente como movimiento educativo global. En los últimos años, sin embargo, en el contexto español está experimentando mayor interés tras muchos años de indiferencia teórica (Rumbo, 2016): el énfasis institucional en el aprendizaje permanente, las altas tasas de abandono escolar en nuestro país y los desafíos ligados a la digitalización son algunos de los fenómenos que explican un mayor número de estudios y propuestas que se focalizan en este campo. Por ejemplo, podemos señalar investigaciones que buscan conocer las trayectorias de los estudiantes que acuden a los centros de educación de personas adultas (Feito, 2015; Elvías, 2017; Martínez-López y López, 2020), estudios que abordan el desarrollo de la competencia digital en el marco de la educación de adultos y los retos que plantea (Calvillo, 2021; Garzón et al., 2021) o distintas aproximaciones que describen y analizan su evolución histórica en nuestro país y su

proyección política (Lancho, 2013; Martí, 2020; Martínez, 2020; Medina, 2020; Medina, 2021; Rumbo, 2020). Asimismo, en los últimos tiempos hemos asistido a la articulación de la iniciativa Fadultos, una comunidad que aglutina a docentes de educación de adultos de toda España. Gracias a ella se han podido celebrar dos congresos estatales de educación de personas adultas (23 de enero 2021 y 11 y 12 de marzo 2022) donde se han discutido los desafíos a los que se enfrenta esta modalidad educativa, además de resultar un espacio privilegiado para la puesta en común y difusión de buenas prácticas, y la elaboración del Manifiesto por el aprendizaje a lo largo de la vida adulta (2022)¹, un documento que nace con el firme compromiso de reivindicar la educación de personas adultas y situarla en el mapa de nuestro sistema educativo.

En cualquier caso, a pesar de este creciente interés, los centros de educación de personas adultas se han visto relegados a las fronteras del sistema educativo, estereotipada incluso entre los educadores sociales, sin apenas visibilidad y apoyo administrativo y social (Lancho, 2013; Medina, 2020; Moreno, Corchuelo y Cejudo, 2020; Rodríguez y Rivadulla-López, 2018). No obstante, las sucesivas crisis económicas junto a una de las más altas tasas de abandono escolar prematuro de toda la Unión Europea (Eurostat, 2021) ponen de relevancia el papel fundamental que deben adquirir de cara a proporcionar nuevas oportunidades formativas, laborales y sociales a aquellos estudiantes que abandonaron el sistema educativo sin el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria o que por diversas circunstancias no pudieron disfrutar de estos estudios.

El objetivo de este artículo es explorar y describir la labor que hacen los docentes en las aulas de secundaria en los centros de educación de personas adultas. Para ello, como se dirá más adelante, se plantea un estudio de corte etnográfico en dos centros de educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid. Las evidencias empíricas que resultaron del proceso de recogida de información a través de la observación en los centros y las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes nos ayudaron a conformar un texto interpretativo en el que se exponen los resultados de la investigación.

Dos son nuestras coordenadas. En primer lugar, nos situaremos en el aula, la unidad de vida de cualquier centro educativo, considerando el valor que tienen estos espacios en la conformación de la experiencia pedagógica de los profesores y los estudiantes. A fin de cuentas, “el aula no es, no puede ser, no debe ser, un lugar cualquiera” (Larrosa, 2019, p. 244)

¹ Se puede acceder a las páginas web de cada uno de los congresos en los siguientes enlaces: <http://congresoepa.es/> y <https://congresoepa.gal>. Por su parte, el Manifiesto se encuentra disponible en la siguiente dirección: <http://www.manifiestoalva.es/>

Para ello, tomamos como referencia las palabras que un día escribiera María Zambrano. Para la filósofa, las aulas son lugares singulares y acogen una peculiar experiencia, “abiertas como están y vacías” (Zambrano, 20007, p. 68). Las entendemos, a partir de sus palabras, como espacios en constante transformación, como si estuvieran sometidos a un continuo renacer, a merced del tiempo y los individuos que la habitan. Por su disponibilidad, pero también por su naturaleza prístina, donde todo se revela y “nada queda celado, escondido” (Zambrano, 2007, p. 73), las aulas son espacios para la experiencia porque en ese vacío siempre sucede algo. También el aula alberga límites y posibilidades. De un lado, porque el aula es como un paréntesis, una separación; un vacío en el espacio o una suspensión en el tiempo, un espacio libre, pero también liberado (Larrosa, 2019; Masschelein y Simons, 2014; Rancière, 1988). De otro, porque el aula nos emplaza a conocer el mundo, a prestarle atención, a tomar parte de aquello que nos es común (Zambrano, 2007).

La segunda de las coordenadas, por su parte, nos emplaza a sostener una determinada idea de relación pedagógica. Para nosotros, consiste en una experiencia de descentralización radical (Recalcati, 2016), “una relación que se construye (o se puede construir) con un punto de aceptación y reconocimiento mutuo, con un punto de confianza, con un punto de curiosidad, con un punto de empatía, con un punto de afecto (...)” (Sancho, 2011, pp. 47-48). La enseñanza, así entendida, se funda en un diálogo que moviliza el aprendizaje de quienes se encuentran inmersos en un peculiar tipo de relación, pues “enseñar no es hablarle al aire, es hablar a alguien, es hablar para alguien, lo que supone la reciprocidad de las perspectivas” (Gusdorf, 1973, pp. 197-198). El curso de esta relación, por tanto, se juega en un espacio que es a la vez íntimo y compartido.

En definitiva, en la intersección de ambos espacios, uno físico, el del aula, y otro inter-subjetivo, el de la relación educativa, es donde situamos nuestra mirada con objeto de componer una comprensión pedagógica de la educación secundaria de adultos. Ello implica partir desde la propia experiencia de los estudiantes y los docentes, de sus propias palabras y circunstancias, para conocer, desde la contingencia, la idiosincrasia de esta modalidad educativa.

Metodología

Nuestro trabajo trata de describir, comprender e interpretar profundamente, desde el interior (Woods, 1987), la educación secundaria que se imparte en los centros de educación de personas adultas. Aquí hablaremos, por tanto, de las cualidades que tiene el oficio de docente de secundaria de adultos en este contexto tan particular: ¿cómo viven esta modalidad educativa? ¿Qué discursos dominan los relatos de los docentes? ¿Qué factores limitan o favorecen la relación educativa en

un aula de secundaria de personas adultas? Por estas razones, conocer de primera mano la vida en las aulas resultaba para nosotros una tarea esencial si de verdad queríamos llegar a conocer la idiosincrasia de esta modalidad educativa. La naturaleza de este estudio, por tanto, nos sitúa en el marco de la investigación cualitativa (Flick, 2015). En consonancia a estos principios, se adoptó como metodología de investigación un estudio colectivo de casos de corte etnográfico (McKernan, 2008; Simons, 2011; Stake, 1998; Vázquez y Angulo, 2003; Yin, 2003). Así pues, la entrada al campo y una estancia, como describiremos, dilatada en él, y la utilización de técnicas sustantivamente etnográficas, la entrevista principalmente, y también lo que denominaremos una observación comprometida (Woods, 1987), nos ayudaron a recabar la información que requeríamos para lograr los objetivos que nos planteábamos al comienzo de esta investigación. De esta manera, observamos para estar y describir, y hablamos para comprender.

Por un lado, la observación participante permitió identificar patrones y circunstancias que de otro modo no podíamos haber conocido. Gracias a ella pudimos afrontar las entrevistas en base a lo observado y vivido. La calificamos como comprometida (Woods, 1987), además, por el modo en que nos vimos envueltos en la vida de estos centros durante el tiempo en que se prolongó nuestra estancia en cada uno de ellos. Esta particular modalidad de observación generó un clima de aceptación, confianza y compromiso mutuos que normalizaría nuestra presencia en los centros y facilitaría la posterior realización de las entrevistas.

Por otro lado, las entrevistas permitieron acceder al punto de vista de los participantes en el estudio con relación al tema y al propósito general de la investigación. Realizar estas entrevistas, de carácter semiestructurado, permitió indagar en el qué de este trabajo. Gracias a ellas pudimos conocer con más detalle algunos episodios relevantes de las biografías de los estudiantes y la decisión que los llevó a retomar los estudios en un centro de educación de personas adultas. Por su parte, las entrevistas a los docentes, también de carácter semiestructurado, tenían como objeto delimitar su posición profesional en el marco de la educación secundaria de personas adultas y conocer su visión acerca de las peculiaridades de esta modalidad educativa y los estudiantes que cursan estos estudios. Las entrevistas obedecieron a un guion contrastado con especialistas de educación de adultos antes de utilizarlos en las escuelas.

Las estancias y las entrevistas se realizaron a lo largo de las primaveras de 2015 y 2016 respectivamente, en dos centros de educación de personas adultas de la Comunidad de Madrid. Durante estas estancias se realizaron un total de 35 entrevistas: 20 entrevistas (15 a estudiantes y 5 a docentes) en el primero de los centros y 15 (10 a estudiantes y 5 a docentes) en el segundo centro. En la tabla 1, ofrecemos con mayor detalle algunas características del contexto donde se realizó el estudio y en las tablas 2 y 3 las características sociodemográficas básicas de las personas entrevistadas, tanto estudiantes como profesores:

Tabla 1

Descripción de los centros en los que se desarrolló el trabajo de campo

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

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Síntesis información relativa a las entrevistas a estudiantes

	CEPA 1		CEPA 2
	Hombres	Mujeres	Hombres
18-25	5	4	2
26-35	2	3	1
35-45		1	1
>45	-		1
Total	15		10

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3
Síntesis información relativa a las entrevistas a profesores

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

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las entrevistas se ha realizado a través de dos etapas: (a) una primera etapa de selección y categorización de la información resultante de cada una de las entrevistas con la ayuda del software informático Atlas.ti 7; y (b) una segunda etapa centrada en un análisis temático e interpretativo del contenido de las entrevistas realizadas, tanto a alumnos como profesores, en consonancia con el conjunto de categorías que arrojó la primera etapa de análisis.

La primera etapa tenía como objetivo reducir y sistematizar la información obtenida a partir de las diversas técnicas de recogida de datos en una serie de categorías o unidades de significado. Este sistema de categorías se elaboró inductivamente. Es decir, partiendo de los mismos datos se generaron tópicos en base a los cuales se agrupó información con unas mismas propiedades o significado. De este proceso emergieron las siguientes categorías: disciplina; heterogeneidad del grupo; abandono escolar; expectativas docentes; percepción de los docentes sobre los estudiantes; contenidos; relación pedagógica; equipo de profesores; plantilla de los centros.

En la segunda etapa, tratamos de dar sentido a aquellas categorías que surgieron como consecuencia de la anterior. A partir de este proceso de análisis, los resultados que exponemos en este artículo componen un texto interpretativo continuo (Kvale, 2011). Este texto se ha construido examinando las relaciones entre las distintas categorías identificadas previamente, comparando la información recabada de las entrevistas con reflexiones de inspiración teórica sobre las diversas temáticas que ha ido arrojando este recurrente proceso de análisis e interpretación. A lo largo de todo él, veremos cómo los pasajes de las entrevistas se integran en y dialogan con descripciones y reflexiones sobre los distintos conceptos, temas o teorías que emergen como consecuencia de este proceso. Trabajando nuestro texto de esta manera pretendemos lograr cierta noción de sentido. Para nosotros se trata de la necesidad de contar con un horizonte, si se prefiere, una dirección o un referente, pero también con un criterio a partir del cual conformar nuestra escritura. Aquí el sentido emerge como principio de comprensibilidad (Bárcena, 2004), es decir, como una cualidad del relato que ayuda a su configuración como un todo en el marco de una secuencia coherente en función de los objetivos de la investigación, pero también de la propia experiencia investigadora. Ello nos ayuda a construir una narrativa que, a su vez, es continua y global, y significativa desde el punto de vista de quien la lee, pero también desde quien la escribe (Geertz, 1989).

En el marco de nuestra investigación, por tanto, diríamos que esta labor corre paralela al proceso de escritura y se construye en torno a ella. Leer, pero también contar, es escuchar e interpretar (Le Guin, 2018). Al asumir esta postura, esto es, al entender la misma investigación como una práctica textual (Van Manen, 2003), leer, escribir y reflexionar no constituyen hitos o momentos diferenciados que dependen del curso de la investigación. Gracias a la escritura nos volvemos, al mismo tiempo, narradores y oyentes pues “escribir nos separa de lo que conocemos, pero también nos permite reclamar este conocimiento y hacérselo propio de una forma más nueva y más íntima” (Van Manen, 2003, p. 143). Así, la escritura resulta un proceso dialéctico y autorreflexivo que armoniza la tensión entre el mundo y la vida, entre el pensamiento y la práctica; una actividad que abstrae al mismo tiempo que concreta nuestra experiencia (Van Manen, 2003). Se puede afirmar, en fin, que la escritura es nuestro método primero porque su labor facilita esta búsqueda de sentido y comprensión.

Dicho esto, la exposición de resultados se articula en torno a tres grandes temas. Estos se construyen, a su vez, analizando las relaciones entre los códigos identificados previamente y orientándolos a dar una respuesta a los objetivos que nos proponíamos al comienzo de nuestro trabajo para comprender lo mejor posible nuestro campo de estudio. Estos temas son:

- Las clases en la educación secundaria de adultos.
- La mediación docente en la educación secundaria de adultos.
- Recuperando el pasado.

Resultados y discusión

Las clases en la educación secundaria de adultos

Una de las primeras cosas que llaman la atención cuando se asiste a una clase de secundaria de adultos es el escaso número de alumnos que hay en clase, sobre todo a primera hora de la mañana, algo que frecuentemente se interpretaba como una falta de responsabilidad:

vienen diez a clase de treinta que tengo matriculados y a lo mejor vienen fijos unos siete por ahí en cada curso, bueno, siete ya me estoy pasando en algunos, y luego otros que van rotando. Unos vienen cada quince días o les he visto la cara un par de veces en un mes y medio más o menos. Entonces eso (...) es una falta de seriedad, de responsabilidad [profesora, 26 años]

En consecuencia, y a pesar de la puntual presencia del profesor, la clase no comenzaba en su horario previsto o esta se veía interrumpida de forma constante por la llegada gradual de alumnos a lo largo de toda esa primera hora lectiva.

Muchas veces el profesor se veía obligado a comenzar la clase una y otra vez o a recapitular las explicaciones que ya había dado. La escasa convencionalidad del aula de secundaria de un centro de adultos aconseja altas dosis de flexibilidad y pone a prueba las capacidades del docente. La habitual incertidumbre que dirige la actividad de cualquier aula se hace más patente en la secundaria de adultos o cuando menos se expresa de una forma que los profesores no prevén a tenor de sus experiencias anteriores en institutos de secundaria (como profesores y alumnos) o de sus expectativas acerca de la educación formal de adultos, especialmente por carecer de experiencia en este ámbito o por considerarlas espurias de toda norma académica convencional. No basta con conocer los contenidos ni atenerse a unas normas fijadas de antemano. El docente de adultos debe cultivar una especial sensibilidad para responder “de manera creativa a los retos y necesidades a cada ocasión pedagógica en particular” (Carr, 2005, p. 47), por ejemplo, para afrontar situaciones como la que nos contaba esta docente:

(Pasan) cosas que yo creo que en un instituto normal no se tolerarían. Por ejemplo, horas de llegada, llegar treinta minutos tarde y que aquí sea normal. A mí eso no me parece normal o, por ejemplo, ayer que me vino una con un perro. Hay muchos ejemplos raros. [profesora, 26 años]

Por esta razón, se hace imprescindible asumir la peculiar realidad que como docentes deben atender. En caso contrario, puede resultar una realidad muy difícil de afrontar:

Yo siempre había querido coger un CEPA, porque antes cuando eran plazas voluntarias lo pedía siempre, pero no me lo daban. Ahora ya es una plaza ordinaria y lo cogí ilusionada. Lo que pasa es que me dio un poco de rabia porque estaba embarazada y justo era el curso que menos iba a trabajar. No llegaba a empezar las clases...Y tenía una idea diferente a lo que me he encontrado. Yo pensaba que era algo diferente. [profesora, 40 años]

Por otro lado, la observación también demuestra la especial heterogeneidad de un aula de secundaria de adultos. Nos referimos, en este caso, al amplio abanico de edades que acoge y, en consecuencia, a la diversidad de trayectorias vitales y académicas de sus alumnos, la disparidad de sus orígenes y el conglomerado que conforman sus esperanzas y expectativas con relación a los estudios de secundaria que en esos momentos se encuentran cursando (Feito 2015), tanto que puede resultar un “shock”:

Al principio un poco “shock”, porque sí, porque no estás muy preparado y, porque además estás preparado para encontrarte con gente de un nivel, pues eso, que es menor de edad, y que tiene como otra preparación... y aquí

llegabas y te encontrabas con algo super-heterogéneo. O sea, clases con una mezcla brutal. Y el primer año también fue difícil, porque no tenía ninguna experiencia y tenía que dar muchas asignaturas distintas, claro... No tenía nada preparado, y adáptate en el momento a clases tan dispares. Luego al año siguiente ya empezaba por la mañana, llevo tres años por la mañana y ya la verdad que (es) muy estable... Creo que me gusta un poquito más la mañana (...)...me gusta que haya un poquito menos de heterogeneidad, que haya más gente joven, creo que me siento un poco más cómoda. [profesora, 33 años]

La mediación docente en la educación secundaria de adultos

Sin lugar a duda, estas condiciones son una dificultad añadida al trabajo del docente. De nuevo, las circunstancias descritas chocan de frente con muchas de las expectativas iniciales que los docentes albergaban al comenzar su andadura en esta modalidad educativa.

La idea que yo tenía era más (...) gente mayor que viene aquí y que aprende a leer y a escribir y demás, que no los que vienen a sacarse el (título de) Graduado (de educación secundaria). La mayoría rebotados del instituto, algunos con algún tipo de acercamiento al mundo laboral y que al ver que no funciona y que necesitan el Graduado ha sido cuando han venido aquí, al CEPA, pero con poquitas ganas de hacer nada, desde luego. [profesora, 40 años]

Una vez se asume la compleja distribución etaria de los grupos a los que se imparte clase se constata la diferencia que existe entre los grupos que acuden al centro educativo durante el horario de la mañana y los que acuden en horario de tarde. Los grupos de la mañana estaban compuestos por estudiantes de menor edad que los de la tarde, donde apenas había estudiantes menores de veinticinco años, es decir, de esos jóvenes o muy jóvenes de los que hablábamos en el párrafo anterior, “los típicos adolescentes”.

Es que son distintos. Con los de mañana son los típicos adolescentes y con los de tarde ya es gente más adulta que hay que entrarle por otro lado. Son distintos, no tienen nada que ver un grupo con otro. Estoy igual de a gusto con los dos, pero doy distintas clases. Y es distintas maneras de dar clase. Y soy la misma persona. [profesora, 38 años]

Estas condiciones contribuyen a generar unas notas que singularizan estas aulas de secundaria para adultos respecto a las aulas de un instituto, por ejemplo. Como vemos, aspectos tales como el mantenimiento de la disciplina y la gestión del tiempo juegan un papel secundario. Lo mismo sucede con los contenidos que se

enseñan. Aunque ello pueda interpretarse como algo que favorece la tarea pedagógica, algunos no terminaban de entenderlo así:

yo aspiraba a volcar más mis conocimientos a un nivel un poco superior. Es decir, yo antes había estado como interino dos años y había tenido la suerte que había dado siempre bachillerato, primero, y en algunos casos, segundo, Física, que era mi especialidad. Y, claro, el nivel que había dado hasta entonces pues era para mí mucho más, (,,,) me enriquecía y me sentía como mucho más en mi nivel. Y lo primero que me encontré fue eso, o sea, que tenía que ir flexibilizando demasiado. O sea, me tenía que adaptar a un amplio rango de edades, de dificultades, de conocimientos (,,,)... Y no empecé a descubrir hasta más tarde también un montón de riqueza que tenía la gente por el hecho de ser mayor y tener experiencias vitales importantes. Aunque no estén relacionados con lo académico. Pero mi primer impacto fue ese, fue un cambio brutal en cuanto a los contenidos; sobre todo que veías que cada vez había que ir reduciendo más, y no veía límite, como no tenía la experiencia, no veía límite de hasta donde tenía que reducir para que fuera realista con la evaluación o con las notas que al final poníamos de alguna forma. [profesor, 38 años]

Quizás por ello, en esta modalidad educativa el rol tradicional de profesor queda desdibujado, hasta el punto de que “el profesor deja de ser profesor” para convertirse en un “mediador”. Una docente lo explicaba así:

Entonces las expectativas cuando uno entra sin saber lo que es un centro de adultos piensa que es lo mismo que en el instituto, pero con gente mayor. Y lo que pasa es que es completamente distinto. O sea, lo que yo creo que te das cuenta en adultos es que en realidad lo único que tienes que hacer es como ser un mediador. O sea, no haces tanto de profe, no eres tan profe, o sea, no tienes que estar tanto encima, aunque yo lo estoy, pero creo que al final nuestra figura es más bien como una especie de mediador para que ellos continúen estudiando, yo creo que es el punto central, o sea, que ellos se reordenen o se reorienten al mundo laboral o para estudiar... [profesora, 38 años]

¿Cómo interpretar esa mediación? La mediación tiene que ver con la apertura de una posibilidad, “la realidad de otro modo de vida” (Zambrano, 2007, p. 118). Así, la acción del docente tiene que ver sobre todo con una conversión, de una resistencia (tan patente tantas veces en aquellos estudiantes que acuden a las aulas de los centros de personas adultas, sobre todo entre los más jóvenes) que torna en una atención sobre algo y sobre sí. Creemos que esta noción de mediación resulta muy adecuada para describir la función de los profesores de secundaria de los centros de adultos.

Continuando con las palabras de esta profesora, resulta muy interesante leer cómo explica y proporciona un sentido a este particular y la manera en que contrasta las formas convencionales que se asocian a los profesores de secundaria de cualquier instituto con las propias de los maestros de primaria.

La relación con los alumnos es mucho más cercana, es mucho más de profes de primaria que de secundaria. Creo, esto es una sensación, no estoy muy segura, pero creo que el estilo docente de los centros de adultos no lo han puesto los profes de secundaria, sino que es un estilo impuesto por los profes de primaria que han sido los que históricamente han estado siempre en los centros de adultos. Creo que toda la vida la educación en adultos quienes la han marcado era los profes de primaria y que esa cercanía y esos métodos de trabajo son los que se imponen. De hecho, nosotras, yo ahora mismo trato a mis alumnos como he visto que los profes de primaria trataban a sus alumnos. O sea, no lo hago como profe de secundaria. Recuerdo, cuando llegué, porque llegamos muchos profes de secundaria de golpe, y entonces todos los profes de secundaria, me acuerdo que en la matrícula éramos muy distantes, le decíamos al alumno: (en tono seco) “sí, siéntate, perdona cómo te llamas, rellena esta hoja”. Y los profes de primaria eran: (con otro tono, más acogedor) “hombre Menganito qué tal está tu madre y cómo estás”. Y aunque no lo conociera: “pues ¿cómo estás? ¿Y qué te apetece estudiar? ¿Y qué has estudiado antes? Hombre, como que había un trato mucho más pedagógico que con los de secundaria. Y creo que eso es como una dinámica que se establece en adultos y que se establece porque de alguna manera tú vas allí y ves hay que hacer eso y no sabes muy por qué, pero tú te sumas a hacer eso. [profesora, 38 años]

En este punto parece coincidir de nuevo con María Zambrano. Pues,

el maestro con su quietud ha de entregarle lo que parece imposible, ha de transmitirle antes que un saber, un tiempo; un espacio de tiempo, un camino de tiempo. El maestro ha de llegar, como el autor, para dar tiempo y luz, los elementos esenciales de toda mediación (Zambrano, 2007, p. 118)

Recuperando el pasado

No debemos olvidar que la principal función de la educación formal de adultos fue la de alfabetizar a aquellas personas adultas que así lo necesitasen (Tiana, 1991). Si hoy esta función alfabetizadora ha quedado casi reducida a la nada, sus formas pedagógicas son deudoras de esta función primigenia. A priori, cuando el profesor de secundaria es “distante”, el maestro de primaria tiene un carácter más “acogedor” o es capaz de adoptar un modo más pedagógico a la hora de relacionarse con los alumnos. Hallamos aquí una de las particularidades de la educación secundaria de adultos, motivada en gran medida por las trayectorias

académicas y vitales de los estudiantes. En muchos casos, la educación formal de adultos significa una oportunidad, por fin, de hacerse presente ante la escuela y sus profesores. De algún modo, la asistencia a la secundaria de adultos podemos leerla como una especie de natalidad escolar, como una forma de volver a nacer, al menos en su faceta de estudiantes o alumnos. Pennac (2015) relata con especial sensibilidad el modo en que un alumno con dificultades académicas se torna invisible una vez toma asiento en el aula y se dispone a estar durante seis horas diarias anclado físicamente a su pupitre. La labor del profesor se demuestra esencial para traer a la vida académica a estos estudiantes y que estar en clase se convierta en un ser en el aula.

No obstante, este “mal alumno” que dibuja Pennac se presenta en los centros de educación de personas adultas con toda su crudeza. Los alumnos más jóvenes se expresan así:

- No me gusta estudiar [alumno, 19 años]
- No me entra [alumna, 18 años]
- Nada, que no estudiaba, simplemente [alumno, 19 años]
- Pues que era muy vaga. No me gustaba estudiar. Encima como estaban los amigos estaba más concentrada en estar con ellos que en estudiar [alumna, 18 años]
- Me quedaron todas y entonces ese año ni lo intenté ni nada [alumno, 19 años]
- No me centraba [alumno, 18 años]
- Antes en mi instituto me entraba mucho más, me costaba más entender las cosas y eso [alumno, 24 años]
- En su tiempo me lo saqué porque me dio la gana. Para qué te voy a mentir. No me dio la gana, porque me iba con gente que le iba más el cachondeo que otra cosa. Aparte de que me costaba mucho, me costaba muchísimo [alumna, 21 años]
- Yo a lo mejor intentaba estudiar, no me concentraba, estaba un poco...pues eso, la cabeza en otro sitio [alumna, 24 años]

La normalización de esta conciencia fracasada no sólo se halla en los relatos de los alumnos y el modo en que dirigen sus actividades en los centros de educación personas adultas, sino que también está muy presente en los juicios que los propios profesores construyen sobre sus estudiantes y en el trabajo que desarrollan en el aula. También lo podemos decir de otro modo: forma parte de la vida de los centros.

La gente no hace prácticamente nada, nada, ni en casa, ni estudia...Tal como cierra el cuaderno un día lo abre en la clase el siguiente. Tienen el cerebro petrificado. No saben aprender. Veo que ella (refiriéndose a una alumna), y otros, cuando estoy explicando algo, me están observando así

(hace un gesto en torno a sus ojos, a la vez que los abre mucho, como si fueran platos), como si les estuviera hablando en chino. Y es que no saben aprender. Perdieron esa capacidad. Imagínate un árbol joven. Pues bueno, un árbol cuando es joven es fácil enderezarlo. Hacer que crezca fuerte y sano. En cambio, un árbol ya maduro, una vez su tronco está formado resulta imposible enderezarlo. Inténtalo. Inténtalo y se acabará por partir. [profesor, 47 año.]

¿Existen otros imaginarios, otros relatos, que permitan comprender más allá de ellos esta modalidad educativa? ¿Cómo aprender, como docentes, a amar la vida torcida? (Recalcati, 2016) No debemos olvidar que en el marco de esta complejidad emerge, entre todas, una tarea fundamental: proporcionar nuevos horizontes personales y profesionales a todos sus usuarios, mayores y jóvenes, que gozan de este servicio. Una de las tareas del educador es descubrir las condiciones que hacen posible la esperanza (Freire, 2002), a pesar de los obstáculos que se puedan hallar o cualquiera que sea la naturaleza de estos.

Claro, lo malo de los centros de adultos es que los profes no continúan. En este centro hay, dos (profesores) definitivos y el resto de la gente no lo son. ¿Cómo consigues que un centro tan variable y tan cambiante mantenga como una serie de dinámicas si la gente no se conoce? La implicación, digamos que al final los profes se conozcan, se lleven bien. Se genera como una especie de extraña deuda con el centro o entre unos y otros que funciona por debajo, que nadie ha llegado a ese acuerdo, pero que de alguna manera de forma tácita funciona. Entonces tú haces cosas porque quieres hacer cosas con tus compañeros, porque te sientes en deuda con ellos y con el centro, pero nadie ha dicho nada, pero como que esa dinámica funciona. Entonces, claro, cuando los centros de adultos están cambiando todo el rato de profes y no hay un equipo que se mantenga, pues yo, sinceramente, llego a desesperarme. [profesora, 38 años]

Así que los centros de educación de personas adultas lo tienen todo en su contra: alumnos expulsados del sistema educativo, escasez de recursos, invisibilidad administrativa, disparidad de experiencias, conocimientos, edades e intereses. Ahora bien, ninguno de los profesores describe a sus estudiantes como fracasados y sin duda todos se ofenderían. Por eso aquí encontramos esperanza a pesar de todo. Significa el reconocimiento de una potencia, una posibilidad.

Sabemos también, sin embargo, que la esperanza no se basta a sí misma. La esperanza no es ni anhelo ni vana espera, sino el sustrato que alimenta la lucha por mejorar el mundo (Freire, 2002). La realización de esta tarea se torna harto difícil si esta modalidad educativa sigue siendo depositaria de prácticas discursivas que subrayan la condición heterodoxa de estos centros y sus usuarios. Si hasta el momento hemos visto el modo en que funcionan estas prácticas discursivas, no

debemos dejar de indagar en aquellos modos a través de los cuales podemos transformar las lógicas opresivas que subrayan el estigma marginal de los centros de educación de personas adultas y la enseñanza secundaria que allí se imparte. Huir de estigmas y resistir fatalidades. Por el contrario, tomar conciencia de aquello que puede hacerse posible, de su viabilidad definitiva. Se trata, por lo tanto, de generar nuevas narrativas, de buscar los resortes del querer, donde una escuela fallida para muchos se convierta en una escuela para la esperanza en la que los estudiantes puedan conocerse a sí mismos, esto es, recordarse a sí mismos, volver a sí, a aquello que no puede engañarlos (Rancière, 2010).

Conclusiones

La educación secundaria de adultos tiene una especificidad pedagógica que la diferencia de su equivalente “ordinario” que se imparte en los institutos. Sin embargo, la singularidad de modalidad educativa choca, a su vez, con la inespecificidad del profesor de secundaria de adultos, sin especialización ni estatus profesional (Rumbo, 2010; Rodríguez y Rivadulla-López, 2018). Ello lo deja en una posición vulnerable, muchas veces desprovisto de criterios de juicio que le posibiliten desvelar y analizar con una mayor racionalidad y sensibilidad pedagógica las lógicas de funcionamiento que gobiernan un centro educativo y un aula de secundaria de adultos. Esta especificidad demanda de los docentes una recomposición de su actividad docente.

A la luz de los resultados expuestos, sostenemos que esta recomposición necesariamente pasa por una resignificación de la relación pedagógica y la forma de estar en el aula. En este marco, el docente debe atender con especial cuidado lo afectivo y cultivar los principios que gobiernan todo aquello que concierne al *tacto pedagógico* (Van Manen, 1998). El peculiar devenir de un aula de secundaria de adultos aconseja que la práctica docente se caracterice por la flexibilidad (Carr, 2005). En este escenario tan contingente el tacto va a permitir al docente improvisar de una forma pedagógicamente responsable, modificando y reorientando la clase cuando así sea necesario.

Por todo ello, y las dificultades que aparecen en los casos analizados, urge plantear en la formación inicial (ya una vieja reivindicación) de los maestros y maestras de primaria y profesores de secundaria conocimientos que afronten las peculiaridades de la educación de adultos y subrayar su relevancia en un mundo en el que, recordemos, todavía existen más de 770 millones de jóvenes y adultos analfabetos, altas tasas de abandono escolar temprano en las sociedades occidentales, dificultades para involucrar en procesos formativos a aquellos que más lo necesitan, un envejecimiento progresivo de la población, nuevos retos formativos asociados a la presencia de lo digital en todos los ámbitos de nuestra

vida cotidiana y una emergencia sanitaria y climática que exige nuevas formas de ser y estar en el mundo.

Por otro lado, como hemos visto, los estudiantes arrastran trayectorias y relatos de deserción escolar cuya inercia resulta muy difícil de revertir. Asimismo, unas condiciones materiales y personales precarias (falta de recursos, la inestabilidad de las plantillas docentes de los centros) tampoco invitan al optimismo.

La conjunción de estos factores subraya la sensación de abandono y fracaso que inunda buena parte de la secundaria que se imparte en los centros de educación de personas adultas. Es por ello por lo que la educación formal de adultos merece ser pensada y organizada al margen de un modelo educativo al uso o, si se prefiere, imaginada como una *escuela inusual*, alejada de formas academicistas, donde se materialice, por fin, una educación y una escuela para nosotros mismos, esto es, de todos y para todos (Hargreaves, 1996; Thoreau, 2017).

Referencias

Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Herder.

Calvillo, M. (2021). La educación de personas adultas ante el reto digital. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, (18), 341-360.
<http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2021/04/Calvillo.pdf>

Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Graó.

Comisión Europea. (2019). *Education and Training Monitor 2019*. Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
<https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>

Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la presidencia del Consejo Europeo de Lisboa*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.ht

Elvias, S. J. (2017). *De la inmigración a la ciudadanía activa. Contribución de la educación de personas adultas a la inclusión social*. [Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma de Madrid].
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681803/elvias_carreras_santiago_jose.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Eurostat. (2021). *Early leavers from education and training by sex and labour status*.
<https://bit.ly/3HSf9wd>

- Feito, R. (2015). La experiencia escolar del alumnado de la ESO de adultos. Un viaje de ida y vuelta. *RASE. Revista de sociología de la educación*, 8(1), 44–56. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8760/8303>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Garzón, E., Sola, T., Trujillo, J. M., y Rodríguez, A. M. (2021). Competencia digital docente en educación de adultos: un estudio en un contexto español. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (62), 209-234. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.89510>
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gusdorf, G. (1977). *¿Para qué los profesores?*. Cuadernos para el Diálogo.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambia los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lancho, J. (2013). *La educación de adultos en la España autonómica* [epub]. UNED.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Candaya.
- Le Guin, U. K. (2018). *Contar es escuchar. Sobre la escritura, la lectura, la imaginación*. Círculo De Tiza.
- Martí, M. (2020). De l'analfabetisme al programa d'educació permanent d'adults en l'Espanya del segle XX. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 36, p. 43-68, <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/372645>
- Martínez-López, J. Á. y López, M. (2020). Looks at the Adult School: Profile and Living Conditions of Students. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 8(1), pp. 15–26. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v8.2433>
- Martínez Martínez, M. A. (2020). La educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid durante el último cuarto del siglo XX. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, (36), 43-68. <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/372645>
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Morata.

- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Miño y Dávila.
- Medina, O. (2020). La Educación de Personas Adultas a los Cincuenta Años de la Ley General de Educación. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(29), 12–25. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.01>
- Medina, O. (2021). Política Educativa y Educación de Personas Adultas. *Crónica: revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, (6), 129-147. <https://formacion.copypcv.org/revista/index.php/revistacronica/article/view/112/62>
- Moreno, P., Corchuelo, C. y Cejudo, C. M. A. (2020). La educación de personas adultas en el Grado de Educación Social. *Revista Espacios*, 41(13). <http://www.revistaespacios.com/a20v41n13/a20v41n13p28.pdf>
- Naciones Unidas (2015). *Resolución 70/1 de la Asamblea General de las Naciones Unidas “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” A/RES/70/1 (25 de septiembre de 2015)*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). (2015). *Informe sobre desarrollo humano 2015*. Ciudad: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. https://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2015_report_sp.pdf
- Rancière, J. (1988). *École, production, égalité*. Horlieu editions . <http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Rodríguez, M. y Rivadulla-López, (2018). Percepciones sobre la educación de personas adultas. Análisis de la formación, la práctica docente y el perfil profesional. *Educar*, 54(2), 431-448. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.898>
- Rumbo, B (2010). La profesionalización de la educación de personas adultas. *Revista iberoamericana de educación*, 54(4), 2-7. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3492Rumbo.pdf>
- Rumbo, B. (2016). Problemas y retos de la educación de personas adultas. *Educar*, 54(1), 93-106. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.707>

- Rumbo, B. (2020). La Educación de las Personas Adultas en los Cincuenta Años de Historia Democrática en España. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(29), 41–49.
<https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.03>
- Sancho, J. M. (2011). La relación pedagógica y la investigación. En F. Hernández (Coord.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 1-148). Universitat de Barcelona.
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20946/7/Indaga_t_1.pdf
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Thoreau, H. D. (2017). *Walden*. Errata naturae.
- Tiana, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX: Los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. *Revista de Educación*, (294), 7–26.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre294/re29401.pdf?documentId=0901e72b813576a4>
- UIS (UNESCO Institute for Statistics). (2021). *Literacy*. <https://bit.ly/3E5YtQb>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Ediciones Aljibe.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Paidós/ MEC.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Ágora.