

Formación en competencias básicas de personas adultas: la diversidad en el aula

1. Relatos de clase, retazos de vida (I)

Grupo de trabajo:

Xavier Aranda, Mònica Díaz, Alfons Formariz (coord.), Marta Martínez, Bep Masdeu, Natàlia Núñez, Isis Sáinz

Relatos

Xavier Aranda, Eva Bayarri, Bea Boneu, Mònica Díaz, Alfons Formariz, Gabriel González, Emma Guasch, César Herranz, Marta Martínez, Bep Masdeu, Elisabet Moreras, Natàlia Núñez, Isis Sainz



B Universitat de Barcelona

Edición



Primera edición: febrero 2013

Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona
Sección Educación y Comunidad
Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona
Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu
Consejo editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó y Mercè Gracenea

Colección: Educación y Comunidad, 6

Esta obra está sometida a la licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada.

Se puede consultar la licencia completa en:

http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.es_ES



Formariz, A. (coord.) *Formación en competencias básicas de personas adultas: la diversidad en el aula. 1. Relatos de clase, retazos de vida (I)* Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2013. Documento electrónico [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/33526>].

URI: <http://hdl.handle.net/2445/33526>

Depósito Legal: B-11497-2013

Sumario

Justificación de este trabajo: una ausencia	4
Hoja de ruta de los relatos de clase	6
Agradecimientos	7
Relatos de clase (I)	8
1. La mesa empezó a inclinarse	8
2. Venía de Barberà del Vallès	15
3. Son las 9 de la mañana	22
4. Es primera hora de la tarde	28
5. También a las siete de la tarde	32
6. Saliendo del aula.....	35
Breve reseña profesional de los relatores y relatoras (I)	39

Justificación de este trabajo: una ausencia

En cualquier aula, sea de niños, de jóvenes o de personas adultas, todos los alumnos son diferentes, con sus peculiaridades a la hora de aprender y con todo un bagaje de saberes (conocimientos, saber hacer y saber estar) acumulados a lo largo de su trayectoria vital; en consecuencia, encontramos diferencias notables (lógicas y necesarias) entre unos y otros. Pero mientras existe una abundante literatura sobre el tratamiento de las diferencias en las aulas de primaria y secundaria, es decir, en la infancia y la adolescencia, no es fácil encontrar reflexiones y prácticas sistematizadas o buenas prácticas sobre la gestión de las diferencias en los cursos o talleres destinados a personas adultas. La bibliografía es muy reducida, las pocas revistas especializadas contienen numerosos artículos que reflexionan sobre la diversidad desde diferentes ángulos, pero con pocas descripciones de recursos o limitadas a aspectos muy concretos¹. Por esta razón, un grupo de profesionales de la formación de personas adultas, desde prácticas y campos muy variados —escuelas de adultos, centros cívicos, aprendizaje de catalán para adultos, centros penitenciarios o entidades del tercer sector—, pero con esta realidad compartida, hemos puesto en común las experiencias que hemos llevado a cabo en nuestro trabajo en el aula o en cualquier espacio educativo, para reflexionar sobre nuestra práctica, ver sus claroscuros y que estas reflexiones y relatos sirvan para compartirlos con otros compañeros.

Este es el origen del presente documento: recoger relatos cotidianos de éxito ante situaciones de diferencias en el aula. Pero no siempre el éxito aparente o externamente constatable acompaña nuestra docencia. A menudo se nos crean incertidumbres, dudas, sensaciones de ambigüedad, dilemas, disyuntivas, perplejidades en la acción pedagógica. Hemos querido recoger también en nuestros relatos todas estas sensaciones que nos acompañan y que forman parte de nuestra actuación profesional. Con un hilo conductor o un convencimiento profundo: que todas estas situaciones tienen que servir para discutir nuestra práctica e intentar positivarla. Creemos que esto ayuda a las personas jóvenes y adultas que aprenden, pero a la vez a los que enseñamos, en este círculo virtuoso en que se comunican y se intercambian enseñanza y aprendizaje desde responsabilidades diferentes, la del profesorado y la del alumnado.

[1] Sin ninguna intención de exhaustividad, bastante difícil, sino imposible en este campo, hemos consultado las licencias de estudios de Cataluña y una parte de la bibliografía que comentaremos en el capítulo de criterios de este documento. Hemos revisado también revistas específicas de educación de adultos y algunas de Educación Social, como *Diálogos*, *Papers d'Educació de persones adultes*, *Educació Social*, *Quaderns d'educació contínua* i *Quaderns d'educació social*.

El documento final constará de cuatro apartados que irá editando el ICE de la UB progresivamente: (1) relatos de clase, que por su extensión hemos dividido en dos entregas editadas por separado (I y II), (2) los criterios que han orientado este trabajo con la bibliografía consultada, (3) retratos vivos de algunos de nuestros alumnos y (4) del profesorado. Ya hemos señalado que la bibliografía está orientada en su práctica totalidad y con muy escasas excepciones al profesorado de primaria y secundaria. Hemos escogido sólo un número reducido de los textos que actualmente son más consultados, reseñando aquellos aspectos que nos han sido útiles en nuestro trabajo, sin pretender evidentemente, cómo hemos dicho, una exhaustividad imposible. Teniendo el convencimiento que a pesar de que estén destinados a primaria y secundaria hay fundamentos psicopedagógicos e ideas aplicables a la educación de personas adultas. Las más relevantes esperamos que estén reflejadas en este documento de trabajo.

Hoja de ruta de los relatos de clase

Los 13 relatos de clase que os presentamos en dos entregas sobre la Gestión de las diferencias en las aulas de personas adultas, 6 en la primera parte (I) y 7 en la segunda (II) representan experiencias prácticas de las profesoras y profesores que hemos constituido el grupo de trabajo, con las aportaciones de compañeros y compañeras que han querido también hacer su contribución al conjunto. No van firmados, porque son el fruto de un trabajo colectivo que, partiendo de un escrito inicial, ha experimentado ampliaciones, correcciones, explicaciones más concretas o ha agrupado experiencias en un relato único. Por esta misma razón tampoco hemos dejado constancia del lugar, entidad o institución donde se han realizado. Pretendemos de alguna manera que las experiencias tengan una cierta universalidad, más allá del espacio concreto donde se han llevado a cabo.

Están presentes casi todas las propuestas educativas que se ofrecen a niveles básicos. **En la primera entrega**, la que estáis leyendo, encontraréis relatos sobre la alfabetización (1), el aprendizaje de la lengua cuando en el grupo clase hay personas con dificultades lectoescritoras (2), o las vivencias desde la formación en las cárceles (3). El reto de la presencia de los jóvenes lo encontramos en los relatos (4) y (6), y el Graduado en Secundaria y la preparación a las pruebas de ciclos formativos de Grado Medio en el (5) y, de nuevo, en el (6), donde, además, se pueden constatar las ventajas de experiencias de aprendizaje fuera del aula y en relación con el entorno. La acogida y el aprendizaje de una L2 a niveles iniciales, fundamentalmente en el (2) y en el (5) de esta primera entrega, y también en el (1), (2) y (4) de la segunda. Los diferentes niveles de competencias y la diferente preparación académica de nuestros alumnos en una misma aula sobrevuelan de forma continuada en todos los relatos.

En la segunda entrega, además de las experiencias de acogida e inmersión sociolingüística (1), (2), y (4), se relata desde la práctica el valor motivador de la participación y de la adaptación del programa preestablecido a las necesidades de los alumnos (3). No siempre el marco es el aula (5), ni siempre el aprendizaje de la lengua se hace en instituciones públicas o sin finalidad de lucro. Por eso, en el (6) comprobamos otras contradicciones cuando la enseñanza/aprendizaje se hace en una academia. Finalmente el (7) de esta segunda entrega nos aproxima a la alfabetización digital, competencia clave y competencia básica en la sociedad actual. No es necesario decir que el tema migratorio está presente por todas partes, tanto la presencia de los nuevos vecinos como la de los vecinos y vecinas que llevan más tiempo entre nosotros. Todos, simplemente vecinos.

Como en cualquier material de este tipo no están todas las situaciones posibles, ni todos los recursos que los docentes podemos necesitar. Pero estamos convencidos —o eso es el que esperamos— que quien lea estos relatos, especialmente los que estén más cercanos a sus inquietudes, encontrará ejemplos y pautas útiles que tendrá que completar con su búsqueda personal y su imaginación pedagógica creativa.

Agradecimientos

Tenemos que agradecer las aportaciones de Rosa M. Falgàs, que nos describió una parte de su larga experiencia como maestra de adultos y como Directora del Centro de Formación de Adultos de Girona. De Elisabet Moreras, técnica del programa de Formación Básica de Adultos de la Fundación Servei Solidari del barrio del Raval de Barcelona, que nos facilitó las aportaciones de Enric Sàrries, su visión positiva del trabajo en el aula y el respeto y el interés por las diferentes religiones presentes (por ejemplo, pidiendo a alguien de la clase que explique qué se celebra y cómo se celebra en sus países de origen cualquier festividad que suceda dentro del curso; que aprovecha cualquier palabra de fuerte contenido cultural, como la palabra “enterrar”, para que las personas de las diferentes nacionalidades comenten, con la ayuda lingüística que haga falta, cómo se hacen los entierros en sus respectivos países).

A través de Elisabet Moreras también nos llegó el artículo de Andreu Trilla, “*¿Se contagia la cultura?*”. “Todos sabemos distinguir perfectamente bien —explica el artículo— entre las cosas que podemos comprar en alguna tienda y las que recibimos por contagio. Entre estas últimas parece que la cultura es una de las más claras. Ninguna persona puede llegar a vivir como tal sin haber recibido un buen contagio de cultura”. “¿Y cómo se contagia, la cultura?”, se pregunta. “Me parece que del mismo modo que, por ejemplo, una gripe. Hay que estar expuesto, en contacto directo y el tiempo suficiente”. Distingue entre tener cultura y tener conocimientos académicos. Hay personas con cultura sin muchos conocimientos académicos y viceversa, para acabar distinguiendo entre contagiar cultura y crear dependencia: “Una cierta manera de hacer escuela de adultos no ayuda a favorecer el contagio de la cultura. Más bien crea dependencia”.

Con Eva Perelló y Bea Boneu aprovechamos un café en un bar relativamente tranquilo para hablar de la academia donde trabajan como profesoras de castellano y de los perfiles de los alumnos que les llegan, bastante diferentes de los de las escuelas de adultos y de las entidades no lucrativas.

Queremos agradecer finalmente a Marta Ferrer, Jefa de Estudios del Centro de Formación de Adultos la Concordia de Sabadell, sus comentarios siempre alentadores y las precisiones que nos ha aportado.

Relatos de clase (I)

1. La mesa empezó a inclinarse

Espacios y mobiliario diverso

La mesa empezó a inclinarse como un camello que quisiera dejar su carga humana. En unos instantes las patas se doblaron y todo cayó al suelo. Las carpetas, la lista, los lápices y las gomas, las libretas y todo lo que había encima. Por suerte nadie se hizo daño. Unos cuantos alumnos se levantaron para recogerlo todo. Los muebles del aula estaban aparentemente bien, pero algunos bailaban ritmos descontrolados. Eran de colores y formas variadas, aun así bastante dignos. La pizarra pequeña, de rotuladores *belledda*, no permitía grandes frases. Se había conseguido todo el mobiliario en un almacén del Ayuntamiento de muebles escolares y administrativos de segundo uso. No nos podíamos quejar a pesar del susto. Era el mejor mobiliario que teníamos en muchos años.

Los compañeros más veteranos me habían explicado que históricamente incluso en los centros de la Generalitat los edificios y los muebles dejaban mucho que desear. Las cosas habían mejorado bastante, pero todavía quedaban vestigios de épocas pasadas. Si esto era moneda común en los edificios “públicos”, pensaba yo, qué no nos pasaría a nosotros que, a pesar del número de alumnos y colaboradores, a pesar de la preocupación por la calidad de la educación que pretendíamos impartir y la formación de los formadores y formadoras, a pesar de intentar dar respuesta a las carencias evidentes de la red oficial, a pesar del reconocimiento público del trabajo hecho por parte del barrio, siempre nos había costado mucho ser reconocidos por parte de las administraciones. Es cierto que habíamos recibido más apoyo de las Administraciones más cercanas que de las más alejadas, las cuales a menudo mantenían una gran despreocupación desde su altura.

Personas muy diversas

El grupo de alfabetización es muy variado: algún joven marroquí, personas de mediana edad, paquistaníes, marroquíes, de Bangladesh, sudamericanos, alguna china, subsaharianos y una señora mayor. Hay un pequeño núcleo constante que viene cada día, algunas personas son muy intermitentes en la asistencia y hay otras que se descuelgan un día no sabes muy bien por qué y aparecen al cabo de algunas semanas con una sola palabra explicativa: “trabajo” o “enfermo” o “familia”. También los hay que abandonan comentando los motivos o sin ninguna explicación.

Los niveles son absolutamente dispares. Las diferencias en los grupos de alfabetización son más acusadas que en otros grupos iniciales de aprendizaje de la lengua, que a su

vez presentan más diferencias que cualquiera de los niveles más avanzados de cualquier aprendizaje. Hay quién está alfabetizado en su lengua, pero también quien no lo está y que tampoco conoce nuestro alfabeto. Unos cuántos escriben un poco, otros nada. Algunas personas recién llegadas hablan con bastante corrección el catalán y el castellano, otras tienen dificultades para entender incluso palabras sencillas. Por supuesto la señora mayor “del país” conoce el vocabulario que desconoce el resto, pero éstos a menudo nos dan envidia por su dominio de más de un idioma. Algunas personas son tímidas, otras extravertidas. Hay uno de Costa de Marfil alto y delgado que dice en voz alta todo lo que pasa por su cabeza. Siempre llega un poco tarde y su saludo es un punto de inflexión en la clase. Cuando entra recuerda las interrupciones de la tele: volvemos dentro de un minuto.

Una sudamericana me explica que sólo podrá venir un día, porque trabaja interna en una casa que sólo le dejan salir un día a la semana. Tiene una cara muy triste. Ha tenido que dejar a sus dos hijos con los abuelos en su país para ganarse la vida cuidando la casa y los hijos de otra pareja. Le digo que aprenderá poco viniendo sólo un día, que insista en la casa donde trabaja de la importancia de leer y escribir, que de todos modos le daré trabajo para hacer en casa, pero sus ojos me dicen que lo tiene muy difícil. Por cierto, ahora que lo pienso, pediré a secretaría su teléfono, porque hace días que no la veo. Quizás sólo ha faltado tres días, pero en su caso representa casi un mes.

Una compañera del equipo de profesores me comenta que un chico senegalés, muy alegre y divertido, le parece que está durmiendo en la calle porque lo han echado del centro de acogida, ya que el escáner de la muñeca dice que tiene dieciocho años, a pesar de que en el pasaporte conste que tiene diecisiete. Una mujer viuda del grupo me explica que uno de los compañeros pasa hambre, que ella de vez en cuando le trae a escondidas un poco de comida. Por cierto, ella cocina muy bien y lo demuestra en las fiestas de final de trimestre. Seguro que esta destreza volverá a salir en el relato porque tiene que ver con la alfabetización. Muchos de los hombres del grupo trabajaban en la construcción y ahora están parados. “¿Vendrás el próximo curso?” “No, me tengo que buscar la vida, iré a Francia o Bélgica que tengo familiares”. Nunca había pensado en todos estos problemas de forma conjunta y se me está haciendo un nudo en el estómago. Siempre eran gotas de agua que caían por separado, y ahora, al escribirlo, imaginando las caras concretas y no sólo las letras del relato, las gotas se convierten en cubos de agua helada que se desploman sobre mí, a pelo, en medio del invierno social.

Importancia y deficiencias de los métodos

Como acostumbra a ser normal en los grupos con dificultades lectoescritoras, la mayoría de las personas de mediana edad o un poco mayores, han intentado aprender a leer y escribir más de una vez en la vida. Con métodos diferentes según quien ha intentado enseñarles. Posiblemente fueron a la escuela de pequeñas muy pocos años. Des-

pués los maestros han sido una vecina, el hijo o la hija, una amiga, el marido, que con buena fe repetían el método con el cual aprendieron en las infancias respectivas. Letra de palo o ligada. La “m” con la “a” hace “ma”. Rrrrrr..., “ring” del despertador. Y aquí me tienes a mí, convencida freiriana de las palabras generadoras, del análisis y la síntesis silábica, persuadida de la bondad de la letra ligada, con personas a las cuales la “palabra generadora” que tenía que ser significativa no lo es, porque apenas entienden qué significa, que no puedo hacer descomposición y recomposición silábica porque desconocen buena parte del vocabulario básico de la lengua y que, por lo tanto, pozo, peza, pizu y pazo, pueden significar lo mismo, es decir, nada, puesto que ninguna de estas palabras evoca una imagen, un concepto o cualquier recuerdo.

En el equipo de alfabetización escogimos un método que permite el trabajo autónomo de cada uno de los participantes. Proviene del método de las palabras generadoras de Freire, con dificultades léxicas y fonológicas crecientes, habiendo reducido el vocabulario a pocos sustantivos y a algún verbo de uso muy cotidiano. Todas las palabras, generadoras o no, van acompañadas de dibujos, no siempre comprensibles a primera vista. El método que hemos adaptado a nuestras necesidades consta de unas 35 “palabras generadoras”, 35 “fichas”, con un volumen aproximado de unas seis hojas para cada una de ellas. Cuando llegan a clase los participantes van a buscar su carpeta, la abren y empiezan a realizar los ejercicios por la página donde se quedaron. A medida que van acabando nos los enseñan, intentamos que nos lean personalmente uno a uno, corregimos, si hace falta, lo que se ha escrito, preguntando nosotros o preguntándonos ellos por el vocabulario que desconocen.

De vez en cuando salen palabras nuevas en la conversación. Si son sustantivos intentamos dibujarlos para que se entiendan. Aun así, dibujo muy mal y no siempre un burro dibujado por mí, por más que sea el burro catalán, es fácil distinguirlo de un cerdo y ya no digamos de un caballo. Por eso, siempre que podemos traemos los objetos que salen en clase para enseñarlos, porque incluso muy bien dibujados no los reconocen, ya que no los han visto o han usado nunca y en muchos casos sólo han oído hablar remotamente de su existencia.

El dibujo de una “lupa”, por ejemplo, a cualquiera de nosotros nos sugiere un objeto conocido, su utilidad y evidentemente su palabra. Pero no es tan evidente para una persona recién llegada poco escolarizada, que haya nacido en un pueblecito de Nigeria, del Atlas amazigh o de las comarcas andinas. No solamente desconocen la palabra en nuestra lengua sino el objeto que representa el dibujo y su utilidad. Hemos aprendido que no está de más preguntar si se sabe qué es, para qué sirve, incluso el objeto dibujado o la palabra de uso más cotidiano. He aprendido a dudar de mis evidencias de joven occidental y con estudios. Por suerte, cuando se da una dificultad así, a menudo

hay alguien que se da cuenta del problema, dice en su idioma de qué se trata y su utilidad, y podemos avanzar. Fomentar la ayuda mutua simplifica muchas dificultades.

Otro ejemplo, los nombres propios. No hay que decir que a una persona “del país” no le tenemos que explicar qué significa Pili, Paco, Elena o Laura. Pero no es tan evidente para un argelino, un senegalés o un bangladeshí que sean nombres de mujeres u hombres. Más aún, podrían significar otra cosa como frutas del tiempo u objetos del menaje del hogar. Cuando en el método salen nombres de este estilo, a menudo los cambiamos por los nombres de la clase, Abdul, Leila, Mamadou, Sanba, Mariam o María, Dodou, Mahfud, Amine,..., señalamos a quien corresponden, los escribimos en la pizarra y les atribuimos la frase sencilla del método como dictado.

Trabajo autónomo y en grupo

Cuando una persona acaba una ficha y le hemos dado un vistazo, busco en la carpeta correspondiente la fotocopia de la siguiente. ¡Vaya por Dios, no está! Corriendo a secretaría para que me hagan la fotocopia que toca. No, mejor, que me hagan dos, para no encontrarme otro día con la misma urgencia. Cuando vuelvo ya hay dos personas más que han acabado y me llaman, porque mi compañera está con otra alumna. Corro a la carpeta de las fotocopias, una está, la otra tampoco la encuentro. Doy la que encuentro, corro de nuevo a secretaría y cuando vuelvo me encuentro a uno de los jóvenes con el “pinganillo” en la oreja escuchando música. Me siento a su lado y le sermoneo con delicadeza, consejos sobre la importancia de aprender y no perder el tiempo. Viene de un centro de acogida, medio obligado u obligado del todo, me hace caso, y se saca los “pinganillos” con una mirada... “Vale, tía, no te enrolles”.

Ah, no os he comentado que somos dos profesoras en la clase. No siempre, pero casi siempre. Esto permite una atención más personalizada que, a pesar de todo, a veces no conseguimos. Un día, un hombre de mediana edad que tiene bastantes dificultades en el aprendizaje (o que nosotros no acertamos el método más adecuado para él), que avanza en la lectoescritura, pero muy lentamente, a media clase se levantó, hizo un gesto extraño y se fue sin decirnos nada. Mi compañera y yo nos miramos haciendo un gesto de no comprender qué pasaba. Se había sentido marginado porque no lo atendíamos suficientemente, según creía. Al día siguiente volvió. Nos lo explicó y le dijimos que siempre que tuviera una sensación parecida nos lo dijera. ¿Qué habría pasado si no llega a volver? Habríamos pensado: debe de tener algún problema personal, familiar o laboral que explica su abandono.

Cómo he dicho, favorecemos que se ayuden entre ellos, de forma espontánea con el de al lado, o deliberadamente juntando personas de diferentes niveles. A veces separamos el grupo más avanzado del que tiene menos nivel, para poder hacer dictados adecuados a sus conocimientos. Otros días, durante un rato, intentamos inventarnos

una historia colectiva, en que cada cual va añadiendo alguna idea que después nosotros redactamos y dictamos. “La historia de Fátima”. “¿Dónde nació Fátima?” “¿Está casada o soltera?” “¿Tiene hijos?” “¿Dónde vive?” “¿Cómo y por qué vino a España?” De este modo, de forma anónima, van saliendo las vivencias personales y las historias van tomando vida. A nosotras nos toca traducir estas vivencias en palabras y frases sencillas: sílabas directas, inversas o trabadas, según el nivel del curso y el camino recorrido.

Nos preocupa que sólo se lleve a cabo un trabajo individual. La vida cotidiana de las personas en las ciudades nos individualiza demasiado a todos, y especialmente a las personas recién llegadas, para las cuales la única socialización está ligada a menudo únicamente a miembros de su familia o del grupo de origen. Creemos que la clase de alfabetización tiene como objetivo primero aprender a leer y escribir, pero de forma secundaria abrir las relaciones humanas en una sociedad plural. Por eso, y para distender los trabajos mecánicos del método de alfabetización, para distraer la mente, de vez en cuando, y más bien al final de la clase, hacemos el “juego del ahorcado” que, por las connotaciones que pueda tener en los países respectivos, hemos transformado en el “juego del ahogado”, y que nos ayuda a recordar el nombre de las letras. Las palabras escogidas acostumbran a ser trisilábicas de las primeras fichas del método, porque de este modo todo el mundo pueda participar.

Otros días planteamos ordenar una frase simple desordenada que hacemos leer primero, palabra a palabra, las más sencillas, a aquellos que van más despacio y las más complicadas al resto. Son frases ya trabajadas normalmente en las primeras fichas y que al ordenarlas pretendemos reforzar intuitivamente las estructuras sintácticas. O la sílaba caída de una palabra que hay que encontrar, o las sílabas desordenadas, o descubrir la sílaba sobrante de una palabra.

Ya que para algunos participantes el método se nos va quedando corto, hemos tenido que iniciar algunos aspectos del nivel siguiente, el de la postalfabetización, centrado en la comprensión lectora, que es mecánica para empezar, pero que va introduciendo despacio algunos aspectos de comprensión lectora conceptual.

Los claroscurros de cualquier aprendizaje

Estoy contenta, no lo niego, pero también tengo que decir que hay personas que parecen estancadas, que no avanzan en la lectoescritura. Hacen sufrir. “MAPA: ma, me, mí, mo, mu; pa, pe, pi, po, pu”. Las sílabas están escritas en el método por separado. Las hacemos leer en diferentes órdenes y cuando parece que se ha dominado el mecanismo y el reconocimiento lectoescritor continuamos: “Si junto estas dos sílabas (“golpes de voz” en el argot de la clase de alfa), digo señalando las sílabas MA y MA escritas, ¿qué dice?” “MAMA”. “Muy bien”. “Y si junto PA y PA, ¿dice...?” “PAPA”. “De acuer-

do”. “Y si junto MA y PA, ¿dice...?” “MOMA”. Volvemos a empezar con paciencia renovada y siempre con la duda o la seguridad de que algo no funciona, después de uno, dos, tres,... n (que diría un matemático) intentos frustrados. También está la señora que sigue el método tradicional: “La T con la A, PO”... Ya sabemos que de todas las artes de enseñar, la alfabetización es la más difícil y creativa, pero de vez en cuando, en algunos casos contados, una tiene crisis de imaginación, inventiva y pedagogía.

Las profesoras tenemos tendencia a recordar estas dificultades, ciertamente reales y presentes, que nos preocupan. Pero tenemos tendencia también a hacer responsables a unos supuestos techos en el aprendizaje por parte del alumno. Del mismo modo podríamos responsabilizar a los métodos y a nuestra capacidad profesional de enseñanza. Es más cómodo aceptar el primer término de la disyuntiva, pero tenemos que admitir que la afirmación de un techo de aprendizaje no tiene ningún tipo de base científica, puesto que precisamente el cerebro y su progreso —sin tener en cuenta enfermedades mentales degenerativas— continúa siendo una fuente de sorpresas permanentes. Aceptar que haya factores externos (método, didáctica, motivaciones reales y ficticias, problemas de “distracción adulta”) nos obliga a la búsqueda y hace más estimulante el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Pero la alfabetización también nos da enormes satisfacciones. Un compañero me decía: “Siempre tengo presente a un hombre de unos treinta años largos que no había ido nunca a la escuela. No sabía leer ni escribir, pero tenía una viva inteligencia natural, muy despierta, y muchas ganas de aprender algo más que su oficio de albañil. Aprender a leer, a escribir, a contar, significó para él una verdadera transformación, un nivel muy alto de satisfacción. Está claro que para ayudar a sus hijos pequeños, objetivo que le motivaba, esta situación era mucho mejor que la anterior y esto le satisfacía”. Y continuaba, “también recuerdo el caso de un grupo de alumnas, todas ellas mujeres casadas y amas de casa. Tampoco sabían leer ni escribir. Hacia el final del primer trimestre, alrededor de la fiesta de Navidad, empezaron a experimentar un cambio importante, que coincidía con su inicio en la lectura. Había aumentado su autoestima con aquella frase que acostumbran a repetir: “no saber leer ni escribir es como estar ciego; aprender es empezar a ver”.

Muchas personas con dificultades lectoescritoras tienen, en cambio, enormes habilidades musicales, cinestésicas, que diría Gardner, e interpersonales. Pero los métodos de alfabetización sólo se fundamentan en las competencias icónico-simbólicas-memorísticas y dejan de lado el resto. Muchas personas son expertos dibujantes —yo no, ya lo he dicho—, pero todas estas habilidades, música, artes plásticas, ritmos, quedan desterradas cuando empieza la clase. ¿No tendríamos que plantear nuevas metodologías, investigando el uso lectoescritor de las competencias proscritas en la academia?

Con la señora mayor del país, que avanza de forma excesivamente lenta lo mismo con los métodos tradicionales que con los modernos, aquella que cocina muy bien, he empezado a probar un método global inspirado en un pedagogo del siglo XIX. He escrito en la libreta “Como se hace el bizcocho”, lo he leído, ella lo ha repetido de memoria como si lo leyera y a continuación me ha empezado a explicar la receta. Como si fuera un dictado he escrito dos frases sencillas de la receta que me estaba explicando, he parado. Lo he leído todo, le he pedido que lo leyera y evidentemente su memoria me repetía el texto con pequeñas variantes, porque no estaba leyendo sino repitiendo de memoria. La corregía hasta que ha llegado un momento que de memoria “leía” el texto exacto. Después le he pedido que lo copiara, mientras yo atendía a otros participantes. Cuando lo había copiado le he vuelto a pedir que me lo leyera. Lo ha hecho con nuevas variantes, hasta que he conseguido que lo “leyera” de nuevo correctamente. Observando bien el texto, ¿podrá reconocer las palabras de forma diferenciada entre la multitud de otras palabras? Ya os lo explicaré.

Coeducación

Desde la llegada de las primeras personas inmigradas laborales —las recién llegadas—, en los niveles de alfabetización o/y acogida, es un tema recurrente si es conveniente hacer grupos sólo de mujeres, ya que la información que teníamos era que las mujeres no querían ir con los hombres. En el centro habíamos optado para hacer un grupo de alfabetización/acogida por la mañana de mujeres solas, porque habíamos constatado en algunos casos que la disyuntiva no era juntos o separados, sino solas o no venimos. Ante esta situación pensamos que era mejor contravenir temporalmente uno de los principios de igualdad del centro, el de igualdad de sexos en grupos de coeducación y favorecer que todo el mundo pudiera aprender. Pero a la vez pensamos que había que establecer desde el principio una estrategia de centro, un protocolo para llegar a que estas mujeres acabaran participando en grupos mixtos con normalidad. Para empezar, en las fiestas, en las salidas o en alguna gincana interna.

En los grupos de tarde la demanda era tan grande que era imposible hacer grupos de mujeres solas. No dábamos a basto, no había espacio. Una chica tailandesa del grupo de la mañana encontró trabajo y me pidió continuar por la tarde. “Ningún problema”, le dije, “pero por la tarde todos los grupos son mixtos”. Se resistía, pero hablé con ella y la empatía, la confianza, y las ganas de aprender hicieron que finalmente se decidiera. Como esperaba por experiencia, la chica se fue integrando al grupo sin problemas. En el aula había algunas marroquíes de diferentes edades que se ponían a un lado con la tailandesa y una mujer sudamericana y otra india que no tenían ningún problema en sentarse junto a los hombres. Este curso acabaron casi todos y algunas, la tailandesa entre ellas, han continuado en los “niveles superiores”.

2. Venía de Barberà del Vallès

Venía de Barberà del Vallès, una población cercana a Barcelona. Allí, la mayoría del alumnado de los primeros niveles de catalán es castellanoparlante y proviene del Estado español. Cualquier manual de catalán funciona tal como está previsto que lo haga. Los referentes culturales son comunes. El bagaje académico, dejando de lado el conocimiento del catalán, es más o menos compartido por todo el mundo. Todos conocemos el mismo alfabeto y las convenciones gráficas: interrogantes, paréntesis, disposición en esquemas o columnas, tablas, cuadros,... Cualquiera sabe qué significa llenar espacios vacíos. Somos capaces de relacionar con flechas o completar frases, e interpretar un cuadro con conjugaciones verbales, con el sujeto y el verbo separados por columnas. Conocemos conceptos como: *contrario*, *negrita*, *sinónimo*, *infinitivo*, *verdadero o falso*, *singular y plural*... Sabemos qué tenemos que hacer ante un ejercicio de test. Todo el mundo se ha sentado alguna vez en un aula y ha aprendido qué representa aquí la figura del profesor, que se tiene que respetar el turno de palabra, que hay que ser autónomo en la resolución de ejercicios gramaticales, cómo manipular el material de clase, archivar los trabajos, repasar y estudiar en casa...

Pero cambié de población y cambió la situación. Para empezar aceptamos que haya gente que llegue tarde sin motivo aparente y saque el material de una bolsa de plástico que hace mucho ruido o arrastre la silla, aceptamos a regañadientes que suenen móviles en clase, no realicen los deberes en casa o no presten atención cuando un compañero habla en clase. Nos imaginamos que los nuevos estudiantes de catalán no se habrán sentado antes nunca, o por muy poco tiempo, en un aula, que es la primera vez que van a la escuela, y que lo hacen cuando ya son adultos, en un país extraño y con una lengua que no conocen... El director me había insistido mucho que se trataba de un grupo especial. Me temía que pudiera ser un tema de motivación; pero no había pensado en todas estas cosas.

Cuando llegó el primer día de clase, lo primero que vi fueron los cochecitos de los niños aparcados en la planta baja y muchas mujeres sonrientes que me besuqueaban. Está claro: no se trata de un tema de motivación. Por suerte, no estoy sola. La directora del proyecto con el cual estoy colaborando hace las presentaciones y me enseña las aulas. Hay un espacio preparado para los niños y niñas, y una persona que se encargará de ellos mientras las madres estén estudiando. No nos entendemos. No hay ninguna lengua que nos sea común. Solamente intercambiamos los nombres. Les hace mucha gracia mi nombre, porque en su lengua significa “madre”. Me lo hacen entender.

Alumnos poco alfabetizados

Llevo la sesión muy preparada, con varios materiales por si el nivel de catalán varía: una ficha para escribir los datos personales, una fotocopia con imágenes de personas de diferentes nacionalidades, un ejercicio sobre los números de teléfono y las direcciones, una hoja con varias conjugaciones verbales... No me servirá de nada. No sé ni por dónde empezar. Entre unas y otras, conseguimos entender las cinco preguntas clave de las presentaciones. Nadie las escribe. Nadie les ha enseñado a escribir nunca. El próximo día tendremos que volver a repetir todas las preguntas. No sé como fijarlas en su memoria si no podemos disponer de la escritura.

Ya me habían dicho que la mayoría de alumnas eran no alfabetizadas. Por eso llevo fichas con números y con imágenes. Ahora es el momento de hacer el ejercicio de las diversas nacionalidades. No entienden la dinámica. Quiero que me digan de qué país es cada persona dibujada o fotografiada, y quiero que lo hagan con dos estructuras básicas: *Es de Alemania. Es alemán.* Mientras yo miro el dibujo que está situado arriba a la izquierda (que para mí es el primero), cada una de ellas se ha fijado en una imagen diferente, no necesariamente la de arriba a la izquierda. Cuando todos estamos mirando al mismo lugar, me doy cuenta que mis referentes no son los suyos: nadie identifica un vestido de tirolés con un austríaco, o un hombre bebiendo cerveza con un alemán. De hecho, no los identifican con ningún país porque, tal como me hacen entender, no conocen a aquellas personas, y, por lo tanto, no pueden saber de dónde son. Alguna se atreve a decir que el alemán es de Cataluña, porque aquí bebemos mucha cerveza (¡no se me habría ocurrido nunca!).

Dejamos el ejercicio, que se ha complicado más de lo que nunca me habría imaginado. Pasamos a los números de teléfono, una tarea sencilla y que no requiere saber escribir. Pregunto su número de teléfono. Parece que no me entienden. No me contestan. Hacen que no con la cabeza. Insisto. Tienen que entender lo que les estoy preguntando, ¡tengo un móvil en la mano!. Al cabo de un rato de luchar, una de las que se defiende mejor hablando me hace entender que no es que no me entiendan, sino que no saben su número de teléfono. ¡Ostras! ¡No había caído! Pues que se lo inventen, intento decir. Nadie ha entendido la palabra *inventar*, está claro; y yo no sé cómo explicarla. Bien, pues, empezaremos con mi número de teléfono. Lo dicto. Algunas lo copian rápidamente, pero hay otras que tienen muchas dificultades para escribir o “dibujar” un número. El próximo día tendré que traer algunos ejercicios para aprender a escribir los numerales...

Se ha acabado la clase. Estoy agotada. ¡Parece que haya cargado y descargado un camión a rebosar! Durante toda la sesión, los niños no han dejado de entrar y salir. Algunos tenían hambre, otros no sabían estar sin su madre. Algunas madres se han sacado el pecho para darles de mamar, otras han abierto las galletas envueltas en plástico.

Cuando pasan unos días los niños se van acostumbrando a su cuidadora y que, en la hora de clase, su madre no puede estar por ellos. Este aprendizaje les será muy útil el día que tengan que ir a la escuela.

A partir de hoy, y durante todo el curso, las clases siempre serán agotadoras. Cada día es un experimento. No sé dónde encontrar material que sea útil para estas sesiones. No me gustaría convertir el curso en una serie de repeticiones de vocabulario.

Voy aprendiendo a enseñar

Despacio voy aprendiendo a enseñar. Descubro la importancia de estructurar la clase cada día de la misma forma, para que el alumnado sepa siempre qué le estás pidiendo y qué esperas de él. Aprendo a hablar, y a no cambiar constantemente las estructuras para decir lo mismo, sino que adopto en las clases la misma estructura para no confundir al alumnado. Repito la frase que alguien no ha entendido exactamente igual, para así dar la oportunidad de entenderla la segunda, o la tercera vez. Hablo despacio y con claridad. Invento ejercicios, y saco más partido de los que ya tenía, manipulándolos y modificándolos. Utilizo el método ensayo-error, ya que nadie me había hablado antes de Freire ni de ningún otro pedagogo. Todo este aprendizaje no me abandonará en adelante cuando tenga que hacer nuevos cursos y niveles de catalán.

Voy empezando a introducir elementos en el aula que antes nunca había utilizado. A veces me sorprende la naturalidad con que se toma el alumnado algunas actividades. Me doy cuenta de que mi “normalidad escolar” no es la suya. Que seguramente para ellos es más natural dar palmadas que coger un lápiz y un libro. Son cosas que hacen habitualmente, en las fiestas, en las reuniones familiares, con sus hijos... Las dificultades las tenemos nosotros, a pesar de los años de estudios (o precisamente debido a los estudios...), para introducir aspectos de la vida real en el aula. Damos palmadas para aprender una estructura lingüística estándar: “¿Cómo te llamas?” (tres palmadas), “Me llamo Fátima” (tres palmadas más). De entrada, también ellas me miran con una cierta extrañeza. No es esto lo que se esperaban. No han ido a la escuela. Pero tienen asumida la imagen social de la escuela y se imaginan qué se hace y qué se tiene que hacer dentro. Han intuido que la escuela deja en la puerta, cuando se entra, la vida y las expresiones corporales de la vida real. No se lo esperaban, pero acogen enseguida la actividad. Se trata de una actividad que desinhibe y crea un vínculo inmediato con el profesor. El hecho de asociar el lenguaje oral con los ritmos permite memorizar rápidamente los contenidos.

Al principio preparar las clases sin el apoyo de la escritura supone un esfuerzo de creatividad y de inventiva. De probar, equivocarse y rectificar. Lo primero que se te ocurre es traer imágenes de objetos o situaciones concretas. ¿Pero qué haces con ellas? Ya he explicado mi experiencia paradójica en el trabajo sobre las nacionalidades. Enseñas las

imágenes, dices el nombre y las alumnas lo repiten. Haces frases comunes. Pero esto no es suficiente. Las personas que no saben leer ni escribir tienen como todo el mundo una memoria selectiva y a menudo, por necesidad, más desarrollada. Sus estrategias cognitivas siempre me han sorprendido. No necesitan apuntarse que el 25 tienen cita con el médico a las 8. Se acuerdan. Pero, aún así, hay que hacer diferentes actividades de repetición con el mismo vocabulario, repasar lo que se ha ido trabajando, introduciendo cada día una nueva fórmula, alguna novedad.

Hay que dar herramientas de comunicación, practicar las estructuras comunicativas y la interacción oral. Y aquí se complica el tema... Muchas veces utilizo las mismas imágenes como herramienta para crear una frase o una pequeña conversación. Por ejemplo, cuando hacemos el tema del médico, reparto imágenes con las partes del cuerpo o con alguna enfermedad y entre ellos se van preguntando y respondiendo en función de la imagen que tienen. Siempre intento traer imágenes reales (fotos, propagandas, objetos...). A veces esto provoca que las alumnas empiecen a interesarse por aquello que hay escrito, a reconocer algunas letras y a pedir cómo se escribe alguna palabra. Pero esta es otra historia.

Colores, números, parrillas

Desde el principio utilicé los colores y los números en la mayoría de actividades. Se puede, por ejemplo, relacionar un número con un día de la semana y marcar de un color determinado una parte del día, siempre el mismo, y después explicar qué haces y cuándo lo haces sin tener que leer o escribir "lunes por la mañana". Después de pensar mucho, también empecé a utilizar parrillas que permitían formar una oración sin tener que leer nada. Al principio costó porque, como decía antes, hay muchas actividades escolares a las cuales no estaban acostumbradas y, por lo tanto, había que practicar un poco hasta dominar completamente el funcionamiento.

Fue más adelante, cuando ya hacía tiempo que daba clases, que se me ocurrió introducir aspectos más "artísticos" y lúdicos en el aula. Yo pensaba que quizás los encontrarían infantiles, o ridículos, que no lo querrían hacer. Pero el primer día que me puse a dar palmadas para marcar el ritmo de una frase o las sílabas de una palabra, como he explicado antes, todas las mujeres (porque aquel día eran todas mujeres) empezaron a dar palmadas sin que se lo pidiera. También me sorprendió verlas disfrutar jugando al "pictionary" en la pizarra o dibujando sus casas o el cuerpo humano. Pero lo mejor de todo, si la gente se anima, es cantar una canción o hacer una pequeña representación teatral utilizando aquello que han aprendido. Ver como se animan a hablar, aunque sea con algunos errores, mostrando aquello que viven cuando van al mercado o al médico o a una entrevista de trabajo...

Un día, ya hace tiempo, fui a Barcelona, a hacer un curso de formación. Resulta que en otros lugares hay un proyecto similar que funciona desde hace tiempo. Tenía muchas preguntas y dudas. ¡Qué alegría encontrar a alguien con quien compartir experiencias y comprobar que están encontrando soluciones parecidas a las que yo intuía y ponía en práctica!

Hacia las Tierras del Ebro

Mientras tanto, en las Tierras del Ebro, crece la demanda de este tipo de cursos. Ahora ya somos dos profesoras. Empezamos a dar forma a aquello que más adelante se convertirá en *Xerrameca*². La primera preocupación fue elaborar un método de trabajo que evitara la escritura alfabética. Así, se idearon símbolos y convenciones que, una vez pactados con el alumnado, posibilitaban el trabajo mediante un código de lenguaje alternativo.

Hacía falta, además, que las actividades se plantearan bastante estructuradas para llevar a cabo un trabajo autónomo, no dependiente del profesorado, y que quedaran registradas para poder volver, posteriormente, y repasar los contenidos. De este modo, se utilizan los colores para trabajar conceptos, como las partes del día, los situacionales o el género de las palabras; el ritmo sirve para marcar las sílabas o los acentos de las palabras, y facilitar, así, la memorización y la pronunciación; la gestualidad ayuda a memorizar y, al mismo tiempo, a recrear situaciones y a establecer una relación directa con la realidad; los símbolos, líneas y figuras geométricas básicas sirven para unir conceptos y estructurar oraciones o, en determinados casos, se les atribuye un significado específico. Así, fuimos descubriendo que se puede enseñar una lengua diferente de la propia sin necesidad de una alfabetización previa; y que, además, todo el mundo, independientemente de su formación académica, se siente indefenso ante la expresión oral en una segunda lengua. Pautar los ejercicios orales y darles una estructura nos ha facilitado la tarea en el aula, sea el alumnado que sea.

Una reflexión final: la formación previa desigual

La óptima situación económica que disfrutaba el país hace poco tiempo permitió que personas de diferentes países, lenguas, culturas y religiones llegaran a nuestro territorio con la idea de un progreso en sus vidas y en la de sus familias. Estas personas traen,

[2] Consorci per a la Normalització Lingüística (2010). *Xerrameca, un material per a les aules de nivell inicial* [Disponible on line, diciembre 2012] - <http://cpnl.cat/acolliment-linguistic/novetats-acolliment-linguistic/9/xerrameca-un-material-per-a-les-aules-de-nivell-inicial>. Apesar de ser un material en catalán, el libro del alumno al no tener ninguna expresión escrita puede ser utilizado en cualquier lengua

además de diferentes lenguas, culturas y religiones, diferentes formaciones académicas. Muchos de los extranjeros que llegan tienen estudios universitarios en sus países de origen y hay otros que no han podido disfrutar de la oportunidad de asistir a una escuela.

Por lo tanto, dentro de una misma clase nos podemos encontrar con un alumnado muy heterogéneo, especialmente por su diferente formación académica, entre otros aspectos. Es normal, por tanto, que personas universitarias participen en la misma aula con personas con dificultades lectoescritoras o no alfabetizadas. Es decir, que aunque mayoritariamente el alumnado esté escolarizado, tenga conocimientos del alfabeto propio u oficial de su país y hable más de una lengua, también hay alumnado no escolarizado y, por lo tanto, no alfabetizado o con poco o ningún conocimiento de su alfabeto ni de ningún otro, que está interesado en poderse comunicar oralmente en nuestra lengua. Muchas veces estas personas no alfabetizadas, con un nivel bajo de escolarización, son personas con una lengua y un alfabeto muy alejado del latín. Obviamente, estos grupos requieren de una atención especial. No pueden ser tratados como un grupo en el que los niveles académicos y los ritmos de aprendizaje son similares.

Este alumnado, animado a aprender nuestra lengua por varias razones (ayudar a sus hijos en los deberes escolares, integrarse en la sociedad en la que conviven, buscar un trabajo, poder ir al médico sin intérprete...), presenta unas necesidades académicas diferentes del resto de grupos.

Ante esta necesidad de atender alumnado recién llegado con un nivel académico muy bajo o inexistente es necesario encontrar una manera de trabajar la expresión oral que les facilite mínimamente la comunicación oral en sus relaciones sociales. Es necesario utilizar un material que sea útil para el aprendizaje de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, dejando de lado el bagaje académico del alumnado. Tiene que ser un material eficaz para grupos de nivel inicial heterogéneos, sean alfabetizados o no, y que fundamente el aprendizaje en la comunicación oral y no en la escritura. Se tiene que seguir un método de trabajo que evite, por tanto, la escritura alfabética (respetando a su vez a los que requieren un soporte escrito) y se tiene que posibilitar el trabajo mediante un código de lenguaje alternativo que no discrimine a nadie. Es evidente, por otro lado, que se tiene que derivar este perfil de alumnado poco o nada alfabetizado a las instituciones que hacen una oferta de alfabetización, para que tengan las mismas oportunidades que el resto de ciudadanos.

El hecho de que el alumnado no esté alfabetizado ni escolarizado quiere decir que, además de no tener la escritura como herramienta de apoyo en el aprendizaje, tampoco tienen otros recursos como, por ejemplo, seguir un orden de coordenadas, aunque sea visual; reconocer y reproducir numerales; coger correctamente un lápiz; dibujar,

aunque sea de forma esquemática; reseguir o hacer formas y signos básicos: rayas, círculos, cruces, flechas, signos de sumar... (problemas con los que un alumno que ha sido escolarizado no se encuentra); utilizar y respetar el material del aula; saber estar en el aula; respetar el turno de palabra... (actitudes poco positivas que pueden ser comunes con el alumnado alfabetizado).

Así pues, se tiene que utilizar un material que facilite muchos niveles de aprendizaje, puesto que los grupos acostumbran a ser heterogéneos y la evolución de cada uno de los alumnos se produce a un ritmo diferente. No aprende de la misma manera un alumno con estudios universitarios que un alumno no alfabetizado, o no aprende al mismo ritmo un alumno que conoce cinco idiomas diferentes que uno que sólo sabe uno, o un alumno que habla una lengua románica que uno que no conoce el alfabeto latino...

En todo caso, nuestra misión es ofrecerles la posibilidad de entender y de hablar nuestra lengua y, por lo tanto, de poderse relacionar con otras personas de su entorno sin la necesidad de un intérprete.

3. Son las 9 de la mañana

Son las 9 de la mañana y como cada día voy traspasando cancela tras cancela, pausa, espera, cancela... un andar continuo sin paradas, sin novedades, y saludando a la gente que me encuentro por el camino, ya sean conocidos (los habituales de cada mañana), o desconocidos, claro que con estos primeros el saludo tiene más énfasis.

Llego al centro (panóptico desde donde todo se ve y todo se controla) y junto con mis compañeros docentes nos acercamos decididos a la puerta de la primera galería. Pedimos al vigilante que nos avise el primer turno de escuela; seguramente ya se encuentran esperando cerca de la cancela. Se abre la puerta de metal de manera mecánica y automáticamente, lentamente, como si la artrosis provocada por el envejecimiento le obligara a quejarse de dolor al abrirse. El vigilante, todavía con el dedo en el pulsador que acciona la puerta, se acerca al micrófono y llama por megafonía “primer turno de escuela saliendo”. Empiezan a aparecer caras conocidas, con las manos ocupadas con la carpeta y el café, con el sueño todavía sin irse del todo, la ropa arrugada y una media sonrisa en la cara.

El saludo por la mañana temprano es el primer contacto del día. Un saludo que les invita a acompañarnos hacia el aula y a compartir un día más unos minutos para pensar, trabajar, escribir, hablar, compartir.... Para aprender.

Cómo no podía ser de otro modo sale el último, siempre el último, Said. Aparece corriendo puesto que sabe que un segundo tarde significa que le cierren la puerta y se quede aquel día sin poder asistir a la escuela; saluda a la maestra, su maestra, le hace entrega del carné y con un respirar acelerado por las prisas le sale un “buenos días” en un castellano que intenta ser cada vez más perfecto.

Hoy no ha salido Juan. Ayer ya no se encontraba muy bien. Le costaba concentrarse mucho más de lo normal a pesar de que hacía mil y un esfuerzos. Supongo que le han dado noticias no muy positivas, o quizá no ha venido su familia a “comunicar” con él o quizá el abogado le ha informado de novedades sobre su juicio. Hay un sentimiento de impotencia en ellos que se huele y se siente, los recuerdos, la incertidumbre, los miedos, la rabia,... todas y cada una de estas emociones condicionan el día a día de Juan, Pedro, Said, Mohamed, Sing,..... su vivir (o sobrevivir), su estar, sus relaciones, y como no podía ser de otro modo su aprendizaje.

Un presente continuo

Juan me ha dicho muchas veces que viene a la escuela para estar entretenido, para ocupar el tiempo³ y para aprovecharlo, para no pensar en otras cosas que lo deprimen, porque le ayuda a olvidar donde se encuentra, porque se siente escuchado, Porque es el lugar más humano que hay dentro de este espacio de aislamiento, soledad y deshumanización. Juan no es el único que piensa así. Llevo más de veinte años y supongo que he conocido miles de alumnos, con algunos he compartido más tiempo, con otros escasamente días, pero creo que en el momento que entran y entras en el aula existe como un tipo de transformación en la cual a todos (ellos y yo) nos hace ilusión creer, creer que estamos en otro espacio, a pesar de que a través de las ventanas del aula se ven los barrotes de sus celdas, a pesar de que se oyen de fondo los rumores de la gente del patio, a pesar de que de vez en cuando entren en el aula para buscar a alguien para ir a “jueces”,.... Como si en el fondo no quisieran que nos olvidáramos del todo de donde estamos.

Hoy empieza un alumno nuevo, Mohamed, de unos 25 años y que lleva relativamente poco tiempo viviendo en Barcelona. Es habitual que cada semana se incorporen alumnos nuevos para ocupar el lugar que ha dejado otro compañero que se ha ido (en libertad, a otra prisión, o porque le interesa más hacer alguna otra actividad o curso en el mismo horario). Ayer llamé a Mohamed en la galería donde vive para hablar con él y quedar para empezar hoy, me dio buena impresión; entiende perfectamente el castellano y un poco de catalán a pesar de que le cuesta bastante expresarse en las dos lenguas. Lo he notado un poco nervioso, claro que no me conoce de nada y hasta que no me he presentado no sabía ni quién era ni qué quería de él, pero después me ha parecido que se interesaba mucho. Lo más importante son las ganas de aprender y encontrarse a gusto en el aula. A ver cómo le va el primer día.

Después de cruzar el “patio de deportes”, siempre lleno de gente y de ruidos, llegamos a la escuela. El jardín de delante nos invita a rodearnos e impregnarnos con sus colores y sus olores, tan peculiares y atractivos sea cual sea la temporada del año. Los escasos minutos previos a entrar en las aulas nos predisponen de tal manera que nos ayudan a abrir la mente, los sentidos y por qué no el corazón, a dejarnos llevar por el encanto de enseñar y de aprender.

[3] El tiempo en la prisión es un “presente continuo”. Marca todo lo que se hace y se piensa, condiciona el momento presente y propone un futuro. El tiempo se deja pasar o se aprovecha, se cuenta (y re-cuenta) o se intenta olvidar, pero siempre es esencial y prioritario y marca los pensamientos de todos los internos en cualquier momento.

A medida que van entrando en el aula van ocupando las sillas (de un verde pálido, de madera y metal, tan escolares...), sus sillas, con la tendencia a sentarse casi siempre en el mismo lugar, utilizar la misma mesa y silla de cada día, como si fuera un poco suya y de nadie más, otra rutina que se repite día tras día; una acción cotidiana, habitual e inconsciente como tantas otras que condicionan los horarios, las actividades, las comidas, las necesidades fisiológicas, el habla, el ver la tele,... cada día lo mismo, en el mismo momento, en el mismo espacio, con la misma gente o con gente similar. Rutinas que paradójicamente nos aturden e insensibilizan pero que a la vez nos dan seguridad y confianza.

La clase, un universo efímero

Intento siempre empezar la clase haciéndoles hablar un poco, ¿cómo estáis?, ¿qué tal?, ¿todo bien?, ¿visteis ayer las noticias?, ¿alguien vio el partido de ayer?, ¿sabéis algo de Juan?... Tal y como van hablando ya intuyo quién ha pasado mala noche, o porque no le han dejado dormir los compañeros de la celda o porque su mente se ha resistido a desconectarse del todo. Voy observando quién habla más de lo habitual, quien se encuentra más nervioso, a quien hoy es mejor no animarlo mucho, ... Todo esto me ayuda a construirme un universo efímero pero cercano y concreto que, como una brújula, me señalará el mejor camino hacia donde hoy puedo guiar la sesión que tenía preparada. La intuición formada a partir de la experiencia es una herramienta esencial. Quizás no es el mejor momento para hacer el debate que tenía pensado, ayer hubo algún conflicto dentro de la galería y la desazón y malestar se encomienda a todos. Un trabajo más concreto y pautado, que lo puedan hacer bien sin mucho esfuerzo reflexivo y poniendo en relación y recordando lo que hemos hecho los últimos días, esto quizás ayude a hacer un trabajo aceptable, con éxito y que pueda tener un cierto reconocimiento. Tampoco estaría mal dejar unos minutos, antes o después, para que hablaran y expresaran sus preocupaciones..... No lo sé, quizás se me escapa de las manos. Ya lo veré según como vaya avanzando la sesión.

Después de hacerme un plan de la situación y una ruta del camino a seguir, arranco, pasamos a la acción. Como siempre intento ser cercano, quizás hoy todavía más puesto que es posible que lo necesiten (una sonrisa, una palmada en los hombros, una mirada, una complicidad,...).

Un nuevo compañero

Cuando ya estamos todos en el aula lo primero que hago es presentar al nuevo compañero que se incorpora hoy por primera vez. Después de decir su nombre los otros también se presentan. Algunos añaden más información de la necesaria como, por ejemplo, la galería en la cual viven o el tiempo que llevan en la cárcel, ya que esto no deja de formar parte de su identidad. Algunos alumnos, los más cercanos, estiran el

brazo para hacer un apretón de manos, lo cual él agradece. Se le nota un cierto nerviosismo por el miedo a lo desconocido, seguramente le habrán pasado por la mente o le estarán pasando en este momento un montón de interrogantes: ¿lo sabré hacer?, ¿qué me explicarán?, ¿recordaré algo?, ¿me hará hablar?,... y otros que ni me imagino.

Cojo del armario material y me acerco a Mohamed para ofrecerle una carpeta azul con gomas, una libreta pequeña, un bolígrafo y un lápiz, material que él agradece enormemente, puesto que aquí dentro el valor de recibir pequeños objetos como estos es muy diferente que en la calle. Aprovecho para explicarle un poco lo que estamos haciendo, lo que hemos hecho las últimas semanas y qué previsión de trabajo hay. Parece espabilado y con el interés y atención que pone le saldrá bastante bien.

Después de los primeros contactos e intercambios planteo a los alumnos la propuesta para la sesión de hoy: la finalidad del aprendizaje, la relación de actividades que haremos y cómo las haremos, y por último cómo lo corregiremos todo y como nos evaluaremos. Creo que compartir los objetivos y las actividades les da seguridad y también coherencia, nos ayuda a entender la utilidad de lo que hacemos y sobre todo a valorar los progresos. Después de esta primera parte de presentación de la propuesta siempre acabo preguntando: “¿qué os parece?”, “¿os parece bien?”, “¿alguna sugerencia?”,... La verdad es que normalmente siempre obtengo asentimientos pero no sé si es porque les parece coherente y correcta mi propuesta, o por la autoridad que recae sobre mí, o para no tener que plantearse nada más y dejarse llevar por el placer (o a veces el dolor, pero dolor recompensado) de recorrer un largo camino hacia el conocimiento.

Despacio me voy sintiendo más cómodo. Voy viendo que intervienen, participan, preguntan, intercambian, se ayudan, y se preocupan y esfuerzan en realizar las actividades propuestas. La actividad de conversación por parejas funciona bastante bien, intento pasarme por todos ellos, casi siempre más para regalar un “muy bien Mohamed adelante, continúa así”, que para corregir, y en todo caso intentar que las correcciones sirvan para entender lo que se ha hecho mal y se puede mejorar y sobre todo que estas correcciones surjan de ellos mismos a partir de alguna pregunta mía que facilite la reflexión sobre lo que dicen o cómo lo dicen. Intento que valoren los errores como una posibilidad de aprender, y sobre todo no dar respuestas sino abrir nuevas preguntas que ayuden a que el alumno encuentre la respuesta, y en cualquier caso, valorar como más importante el camino que se recorre para encontrar la respuesta que no el hecho en sí de encontrarla o de encontrarla de manera acertada.

Hay que ir cambiando de actividad: trabajo en pequeños grupos

La sesión no dura más de una hora y media, pero hay que ir cambiando de actividad, ahora trabajáis por parejas, ahora os pregunto, ahora pensáis, ahora escribimos entre todos, ahora os paso unas fotos, ahora vemos un vídeo,... utilizar diferentes recursos o

aportar diferentes materiales. Apoyarse en material audiovisual ayuda muchísimo, no sólo por el interés que comporta, sino porque nos facilita diversos caminos para llegar al alumno. No todo el mundo aprende del mismo modo, algunos son más visuales y otros en cambio más auditivos, y por lo tanto utilizar una variedad de materiales puede favorecer el hecho de llegar al máximo número de alumnos posible.

Trabajo mucho en pequeño grupo, pero un trabajo real donde todos tengan que aportar algo importante al grupo, asumiendo responsabilidades y con unas tareas claras y significativas, y que todo tenga un sentido. Las habilidades individuales de cada cual tienen un sentido especial y son el punto de partida en muchos casos para continuar construyendo conocimiento. Siempre, después de estas sesiones de trabajo, reservo unos minutos a pensar cómo ha ido la tarea. Este pequeño espacio de reflexión conjunta sirve para valorar todavía más qué hacemos y sobre todo para valorar como prioritario no el resultado final sino el camino que hemos recorrido juntos y lo que ha significado trabajar con otros compañeros.

A Peter, como es muy tímido le cuesta mucho hablar e intervenir. Tomás tiene diagnosticada esquizofrenia y está con fuerte medicación. Mohamed toma metadona y está bajando la dosis. John, cuando era pequeño e iba a la escuela, siempre estaba castigado en el pasillo y se perdía casi todas las clases (lo expulsaron en más de una ocasión, sus recuerdos escolares de edad infantil no son muy agradables). Una vez, incluso tuve en clase a Mariela, un claro ejemplo de lucha por ser mujer. Todos diferentes y con sus (nuestras) diferencias. Experiencias diferentes y con diferentes intereses y expectativas.

Cuanto más les conozco más puedo tener en cuenta sus (y nuestras) diferencias, las suyas (y nuestras) peculiaridades e intereses, lo que les gusta más y lo que les aburre o les hace sentir incómodos. Sus (y nuestras) identidades buscan el espacio más idóneo para encajar y formar el engranaje de la “máquina” del grupo, de mi grupo, de nuestro grupo.

En definitiva, diferentes maneras de crear, de vivir, de hablar, de vestir, de tocar, de acercarse, de pensar, de considerar y considerarse, de andar, de mirar, de valorar,... diferentes maneras de ser, de hacer y de estar pero con el objetivo común de aprender.

Son y media. Es hora de recoger. Lentamente y con mucho cuidado introducen las hojas, el bolígrafo y el lápiz dentro de la solapa de la carpeta, de su valiosa carpeta. Se oyen las gomas de las carpetas golpeando las solapas como si nos aplaudieran por la actuación realizada. Ruido de sillas que se arrastran, puertas que se abren y se cierran, rumores y voces que suben de intensidad y que nos hacen despertar del letargo. “Luis Pérez a jueces”, la realidad se abre camino entre nuestros suaves movimientos dirigiéndonos hacia la puerta. Les despido uno por uno a la salida de la clase, quizás por-

que no tengo la seguridad de volverlos a ver el próximo día: un apretón de manos, un hasta mañana, un cuídate... y algunos de ellos me regalan un “gracias” o una sonrisa, y me los llevo dentro de mi “carpeta”.

4. Es primera hora de la tarde

Es primera hora de la tarde. Hay alumnos esperando en el patio de la escuela. Son un grupo joven, despreocupado e inquieto por el hecho de volver a estar en una aula. Sus situaciones son diversas: Albert, con 39 años, portero de discoteca; “Estoy harto de trabajar por la noche por cuatro cuartos, me he dado cuenta de que sin estudios es difícil encontrar un buen trabajo. He pasado por muchas etapas, he estado muy perdido. Por razones personales he pasado por instantes muy duros, pero estoy consiguiendo salir de una depresión y desde hace un tiempo me he decidido a retomar el rumbo de mi vida”. Amarela, mexicana, 17 años, vive con sus padres. No acabó los estudios porque la expulsaron del instituto. “En el insti me portaba fatal. No me interesaba nada de lo que hacíamos. Pero ahora mis padres me han prometido que si apruebo, me puedo quedar en España y estudiar lo que quiera”. Míriam, 17 años. “Mi padre no cree que sea capaz de sacarme los estudios. Yo lo intento, para que me deje venir y me pague la matrícula”. Joan, 43 años. Experiencia laboral escasa. Con medicación. Poco hablador pero muy constante. Laura, 23 años. Se ríe de su precaria situación laboral, odia las sociales y está empezando a aprender inglés en clase. Vanessa, 22 años, tiene un hijo de cuatro años. Viene cuando puede pero no se descuelga nunca del todo. Jose, 20 años. “Vengo porque Míriam me ha convencido. Ella quiere estudiar FP, se ha apuntado al curso. Así pasamos las tardes juntos, aunque sea en clase”. Juanjo, 19 años. “Tengo toda la vida para sacarme los estudios, soy muy joven, no pasa nada si suspendo”. Juanjo y José están siempre ausentes en clase. Callados y respetuosos pero siempre ausentes. Cuando intentas implicarlos en la dinámica colectiva, se ríen. Y no es una risa irrespetuosa, es una risa sincera: “yo es que soy tonto, profe, y nunca aprenderé nada”.

Algunos de los alumnos expresan abiertamente una chispa de ilusión ante la posibilidad de una nueva profesión: “Yo quiero conducir ambulancias, profe. Pero responder al teléfono de urgencias no me interesa”. “A mí lo que realmente me gusta es peinar y cortar el pelo pero se gana muy poco y se trabajan muchas horas. Por eso intentaré entrar en el ciclo de administración”.

La mochila del fracaso escolar

La mayoría traen con ellos una mochila: la del fracaso escolar. Frases como “yo no aprobaré, profe”, “yo es que soy tonto”, “yo no retengo, no se me quedan las cosas” o “yo soy más lento que mis compañeros, ya no tengo las capacidades que tenía cuando era joven”, se han ido repitiendo a lo largo de estos días. Y esto se traspasa al aula. El caso de Juanjo y José es el más claro: vienen a clase cada día, pero están totalmente desmotivados. No participan de las dinámicas colectivas. Cuando se hace trabajo indi-

vidual o en parejas, no se implican. Juanjo siempre tiene la mirada perdida. Prefiere estar en su mundo a intentar hacer cualquier ejercicio en clase. Míriam le está encima. Y Juanjo le deja hacer. Observo, desde la distancia del aprendizaje. Llevo muchos días intentando que salgan de ese estado. Motivarlos con material complementario. Convenciéndolos de que son capaces, pero que hace falta que se esfuercen un mínimo. Hasta hoy no he tenido un gran resultado.

Desde que empieza el curso, les digo de entrada que esto no es el instituto. Aquí, con un poco de esfuerzo, tendrán éxito⁴. Y las dinámicas en el aula serán diferentes: la metodología, el trato con los alumnos y el proceso de consensuar las normas intenta reflejar que son adultos. El hecho de que haya jóvenes entre personas más mayores también es un factor determinante puesto que evita que se repita una situación parecida a cuando iban al instituto. Es importante que en las aulas de los Centros de Formación de Adultos los jóvenes vivan situaciones que no les recuerden sus vivencias escolares anteriores.

Es un grupo al que fácilmente coges afecto. A medida que pasa el curso, te vas implicando en sus vidas, en sus inquietudes, en sus necesidades. Y deseas —con más intensidad de lo que querrías— que aprueben. Quieres que aprendan, que desarrollen su espíritu crítico, que amplíen sus horizontes y expectativas, pero ante todo, quieres que aprueben. Que aprueben y que experimenten aquella gratificante emoción que a uno le invade cuando consigue por méritos propios lo que se había propuesto. Quieres que aprueben y que puedan meter en sus mochilas una experiencia de éxito “escolar”, de prueba conseguida. De gratificación intensa. De que soy capaz.

Estoy ante la puerta del aula. Respiro. Intento frenarme para no ir demasiado deprisa con el temario y poder dar cabida a otros aspectos dentro del aula. Vamos muy justos de temario —pienso, preocupada, por dentro—, y además es probable que no hayan preparado el esquema de lengua de hoy. Entro, enciendo las estufas, y preparo los materiales del día. Van llegando, alegres y despreocupados. Con un “hola, profe, ¿hoy no nos tocará sociales, verdad?, ¿qué toca lengua e inglés?, ¡vaya, pues no he traído el dossier!”. Ya empiezan a marcar su territorio. Este curso he aprendido mucho con ellos. Y a pesar de todo, la necesidad de buscar nuevas fórmulas, nuevos puntos de partida en el aula, se me hace evidente. La exigencia por sí sola no funciona. Estos jóvenes nunca han funcionado sólo con disciplina. Se necesita, y a grandes dosis, incentivar y explotar la motivación.

[4] Es un curso de preparación a las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado medio. En este curso, los docentes no les examinamos, sino que les preparamos para que pasen las pruebas de acceso que convoca una vez al año el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña.

El aula, un sistema vivo

Es, sin embargo, complejo entender la motivación en el aula, porque una aula no es tan sólo una aula; es un sistema vivo, lleno de poliedros con múltiples caras, conscientes e inconscientes. Y es por eso que el profesor tiene que hacer juegos de magia, de intuición, de comprensión del sistema y de las personas que tiene presentes. La solución, afortunada y desgraciadamente no es única. Lo que sirve en una aula con poliedros de colores es inútil para una con poliedros grises. Lo que funciona un día ya no funciona al siguiente. A veces, el método más sencillo, crea sinergias creativas aquel día. A veces, el juego más dinámico no motiva, porque piensan (¡complejo poliedro!) que están perdiendo el tiempo con un “juego”; y en cambio, a veces, el ejercicio más monótono y escolar les va como anillo al dedo aquel día, en aquel instante, en aquella materia. Es difícil acertar siempre. Como en la vida misma, a veces ganas y otras pierdes. Pero siempre buscas, y tan sólo a veces encuentras.

Hoy es un día de experimentación. Están ya todos en el aula, todavía haciendo uso de aquellos primeros minutos de dispersión y socialización. Les pregunto por el fin de semana pasado. “Buff, mucha fiesta, profe”. “¿Habéis leído un poco? ¿Alguien ha descubierto ya quién es quien envía los correos electrónicos a Laura? Sonríen. “Yo, ¡es que a mí me cuesta leer mucho! ¡Nunca antes he leído un libro, profe!”, “pues yo me lo leí en tres días, profe. ¡Mi mejor amiga pensaba que estaba enfadada con ella porque no la llamaba!”. Así, despacio van entrando en una conversación común. Les focaliza. Ya los tengo atentos, a mi terreno.

Hoy hago un pequeño experimento, les entrego los exámenes. Intenté que fuera un examen especialmente asequible al nivel de todos, “para que vayamos perdiendo el miedo a las pruebas escritas”. Emoción contenida, están nerviosos. Lo expresan. Aumenta el ruido. Les he puntuado satisfactoriamente. He reflexionado si les ayudaría a sentirse más confiados o al contrario les haría conectar con experiencias escolares de fracaso. He decidido probar. Me voy acercando a ellos y les doy un a uno el examen. Encuentran anotaciones y marcas con los errores cometidos. Ellos tendrán que encontrar la respuesta correcta. Primero lo intentarán individualmente. Después por parejas. Entre ellos llegarán más fácilmente a la solución. Nunca me fijé mucho en las correcciones de los exámenes hechas por el profesor. Pienso que probablemente a ellos les pase algo parecido. Será un aprendizaje más significativo si encuentran por ellos mismos las respuestas. Hoy tienen un día centrado, bien. Empiezan, uno por uno, a ver las marcas de sus propios errores. “Vaya, profe, yo los pronombres me los sabía, ¡si están “chupados!” Así, despacio, van concentrándose en sus errores.

Es inevitable un nivel de agitación mínimo: me preguntan, preguntan al compañero, ha llegado el momento de compartirlo entre ellos. Decido mezclar las edades. Alberto y Rosa, ya casi en la cuarentena, se sientan con los más jóvenes. Se complementan bas-

tante bien. Va bien mezclar un poco de pausa y esfuerzo con la rapidez impulsiva de los más jóvenes. Sacan los apuntes y van encontrando, diligentemente, algunas de las soluciones; otros se resisten. Pero poco a poco van completando sus exámenes marcados. Algunos se quejan: “esto no era así, profe, tú dijiste...”. Van llegando hasta el final. Todavía no les he puesto nota. Me reservo este último momento porque cuando llega, todo cambia. Como un huracán que barre con lo establecido, los ánimos se disparan. Aun así esta vez hay algo diferente: la mayoría ha conseguido aprobar el examen. Y lo han hecho por méritos propios.

Juanjo sonrío, emocionado

Les pido que puntúen del 1 al 10, en el mismo examen, el esfuerzo que han aplicado durante los últimos meses de la asignatura. Y les anoto, uno a uno, la nota del examen. Juanjo sonrío, emocionado. Ha conseguido un 6,25. “¿Me lo puedo llevar a casa, profe? Lo quiero enseñar a mi padre, ¡es la primera vez que apruebo un examen!”. Y a partir de este momento, en lo que queda de día, Juanjo dejará entrever ilusión en los ojos. Participa. Anticipa las respuestas. Responde a pesar de que pueda equivocarse. Algo se le ha despertado, aunque sea por unas horas, tan sólo por unos días. Soy consciente de que con esto no será suficiente. Hará falta un día a día de experiencias que le ayuden a conectar con sus habilidades, con su capacidad de conseguir los objetivos escogidos.

Se despiden, alborotados y felices. Cierro el aula. Respiro. Siento que hoy ha sido un día diferente. Hoy, finalmente, he tenido a Juanjo como alumno.

5. También a las siete de la tarde

Son las siete de la tarde y empiezan a llegar los primeros alumnos al aula de catalán para iniciarse en el aprendizaje de esta nueva lengua. Veo que llegan personas de todas partes. Será un grupo muy heterogéneo, como todos los que tenemos. Los alumnos se sientan tímidamente en las sillas y sacan el material. Empiezo a hablar en catalán desde el primer momento. Caras de sorpresa y expresiones clásicas como “Profesora, no entiendo nada”. Con mucha paciencia, explico la estructura del curso y nos disponemos a trabajar. Empezamos con las presentaciones: *Yo me llamo..... y soy de Barcelona*. Los alumnos se presentan. Unos con más acierto que otros y ya detecto un poco la personalidad y el nivel de cada cual. Trabajamos después actividades por grupos. En un principio, todos se muestran tímidos pero, al cabo de un momento, se relajan, ríen y se empieza a romper el hielo. Es básico para un curso de estas características que haya un buen ambiente de trabajo y que los alumnos se sientan a gusto los unos con los otros. Pasan las dos horas de la sesión (o las que sean) y todos se despiden con un tímido *Adiós, hasta el jueves o Páselo bien*. El próximo día la mayoría se sentarán, con mucha probabilidad, en el mismo lugar, una o dos personas ya no volverán y aparecerá gente que no vino el primer día.

Ya ha pasado el primer día

Para las siguientes clases, procuro tener muchos recursos preparados y tener en cuenta todos los elementos que hacen que un curso acabe con éxito. Por ejemplo, me preocupa la manera de hacer los grupos para que los alumnos trabajen. La confección de estos grupos la voy variando a lo largo del curso para evitar encasillamientos. La experiencia de otros años me dice que es muy útil y bien valorado por los alumnos trabajar con material audiovisual, DVD o música (siempre adaptada a los gustos del grupo que tengo delante). A la hora de trabajar la comprensión escrita, siempre pienso si los textos que traeré serían textos que mis alumnos escogerían si de ellos dependiera la elección. Y no siempre acierto.

Pasada la primera unidad y terminado el tema de las presentaciones, empezamos con la materia del curso. Nos focalizamos en el vocabulario básico y en las estructuras de uso cotidiano, que ayudarán al alumno a desarrollar su autonomía fuera del grupo-clase. Trabajamos estructuras típicas a la hora de ir a comprar y simulamos situaciones reales entre un vendedor y un comprador en un mercado municipal; trabajamos también las horas en catalán, el vocabulario del cuerpo humano y de la familia, conversaciones telefónicas, diálogos entre un médico y un paciente, etc. Nada que ellos no se puedan encontrar en su día a día. Es, en definitiva, la aplicación del método comunicativo y del trabajo por tareas.

Intento hacer muchas actividades en el aula. Para trabajar vocabulario traigo dominós visuales, cosa que siempre funciona muy bien. También, para practicar los interrogativos, acostumbro a hacer una actividad donde el profesor apunta en la pizarra diferentes respuestas a preguntas sobre su vida personal y los alumnos tienen que pensar cuál podría ser la posible pregunta a esta respuesta hasta que la aciertan. Por ejemplo, si apunto en la pizarra 5, pueden preguntar *¿Cuántos hijos tienes?*, *¿Cuántos sobrinos tienes?*, *¿Cuál es tu número preferido?*, etc. A los alumnos les gusta mucho esta actividad porque, aparte de repasar los interrogativos, ven como la profesora también se implica directamente en las actividades del curso.

Mi experiencia durante los cuatro años que hace que soy profesora de catalán me dice que cada alumno tiene su propio proceso de aprendizaje y que el profesorado tiene que tener la capacidad de adaptación a los diferentes niveles del aula. Esta tarea, no hay que decirlo, no es nada fácil y requiere una preparación exhaustiva. Por eso, procuro plantear actividades contextualizadas, motivadoras y con un objetivo muy claro.

¿Jugamos al bingo?

Los primeros días de Básico 1 propongo a los alumnos una actividad para aprender de manera lúdica los números en catalán. La actividad es un bingo. En la sesión previa, paso una hoja con los números para trabajarlos en clase (explicación y pronunciación). Les pido que lo repasen en casa y al día siguiente hago el juego. Les pongo por parejas (normalmente junto uno de los alumnos con más dificultades de aprendizaje con otro alumno con menos dificultades para que se puedan ayudar) y les reparto los cartones con los números. Pido voluntarios para salir a cantarlos. Es una actividad que siempre me ha funcionado muy bien. Cuando alguien rompe el hielo y se anima a salir, el resto también lo hace, incluso los más tímidos. Me gusta esta actividad porque todo el mundo se siente parte del juego, nadie queda fuera, y además, se consigue el objetivo didáctico.

Van pasando los días y los alumnos, algunos, ya se atreven a decir sus primeras frases completas en catalán. El último día, cuando los estudiantes llenan la encuesta de satisfacción, todos coinciden en valorar que es muy importante que se haya creado un buen clima de trabajo en el aula. *Gracias*, es la palabra más repetida. Muchos de ellos seguirán estudiando los siguientes cursos básicos. Esta es la mayor satisfacción para mí: ver como los alumnos que has tenido en los cursos básico 1, básico 2 y básico 3 acaban el último curso pudiendo mantener ya una conversación sobre un tema en ca-

talán, mirando la televisión en catalán, escuchando la radio en esta lengua e inscribiéndose en *Voluntaris per la llengua*⁵.

Hay que tener también presente que hay muchas actividades que facilitan que el alumnado pueda seguir practicando fuera del aula y que, por tanto, puedan tener conciencia de sus progresos y a la vez mejorar su nivel lingüístico y conocer otras personas. Por ejemplo, son muy interesantes los clubes de lectura que organizan las bibliotecas públicas de la ciudad de Barcelona. Esta actividad consiste en que, una vez al mes, un grupo de personas que leen el mismo libro se juntan, y con la ayuda de un moderador, debaten sobre el libro (adaptado siempre al nivel del grupo). También hay ofertas de actividades de relación del alumno inmigrado con su entorno inmediato. Se hacen salidas que facilitan que el alumno pueda conocer más la ciudad y los barrios. Es, en definitiva, la integración del alumno con el entorno a través de la lengua.

[5] Dado que en algunos contextos de Cataluña el catalán no es la lengua vehicular mayoritaria, hay personas que voluntariamente quedan con los estudiantes de catalán que estén interesados para pasar o hacer una actividad en la que se pongan de acuerdo y de esta forma ayudarles a que practiquen la lengua que están aprendiendo.

6. Saliendo del aula

Me llamo María y soy profesora de un Centro de Educación de Personas adultas de una población grande del área Metropolitana de Barcelona. Con los años de experiencia docente he aprendido que a veces las soluciones a conflictos y/o dificultades en el aula se encuentran fuera de ella. Os explicaré dos experiencias exitosas de relación con el entorno y una de trabajo entre distintos niveles en el Centro.

Desde hace unos años soy la profesora de Lengua Catalana y Lengua Castellana de un grupo de GES de la mañana, que está formado básicamente por chicos y chicas de 18 o 19 años. Su motivación y su interés por el currículum en particular y por los estudios en general todavía están en una fase letárgica. Cómo podéis suponer, el conjunto de profesores de este grupo hemos buscado por todas partes materiales, textos y actividades que mejoren la dinámica del grupo, y estamos haciendo las mil y una probaturas. Por fin, parece que hemos encontrado algo que ha enganchado a la mayoría y que ha ayudado a romper la abulia generalizada del grupo.

El proyecto consiste en que nuestros alumnos tutorizan a alumnos de una escuela de educación especial del barrio que atiende a grandes afectados y plurideficientes. Una vez a la semana vienen a nuestro centro y la pretensión es lograr un cierto nivel de comunicación, el nivel que sea posible. Es un crédito de dos horas. La hora del martes se dedica a trabajo exclusivo con el grupo de GES y el jueves se trabaja con los chicos y chicas que vienen del otro centro. Los chicos y chicas de nuestro centro los van a buscar y los devuelven, y cada día, una vez se acaba la sesión tienen que escribir una redacción sobre lo que han sentido. De esta forma se trabaja la expresión de los sentimientos y normalmente se llega a un buen nivel.

Los antecedentes del proyecto hay que buscarlos, por un lado, en el interés que el tema despertó en la clase, ya que un alumno tiene un hermano de estas características; y por otro, en una cierta tradición en los centros de secundaria del barrio de programar actividades deportivas con discapacitados, paralímpicos, etc. Primeramente hubo una fase de sensibilización y se trabajó mucho la comunicación y sus diferentes niveles. Después se hicieron los primeros encuentros, que consistieron en que grupos de tres o cuatro alumnos intentaban comunicarse, perder el miedo y acercarse a uno de los alumnos que venía de fuera, intentando que pudiera hacer algo a nivel físico: chutar una pelota, andar, correr, ... En una segunda fase, la fase actual, cada chico o chica que viene de fuera es atendido por una pareja de alumnos del GES.

Podríamos resumir el proyecto en un conjunto de actividades que pretenden conseguir canales de comunicación (expresión, ritmos, músicas...) con jóvenes de la misma edad,

pero con graves discapacidades. De este modo han podido reflexionar y valorar el proceso de la comunicación desde otra óptica.

Cuando nuestros alumnos jóvenes empiezan a encontrarse y relacionarse con los otros, empiezan a valorarles y valorarse de manera diferente y a dar un paso hacia un comportamiento más responsable. Me ha sorprendido mucho ver la respuesta de la clase en conjunto.

Historia oral, un trabajo intergeneracional

De un tiempo a esta parte se ha ido extendiendo en nuestro país y en todo el mundo, la experiencia de la Historia Oral como una metodología que implica a centros de Educación de Personas adultas, Institutos de Secundaria, Residencias de Mayores, etc. Es una metodología que acerca grupos humanos muy diferentes, y da voz a los sectores que casi nunca se han tenido en cuenta en la historia tradicional. En la práctica, cada centro que lo hace, lo desarrolla a su manera. Yo lo explicaré tal como se hizo en el centro del cual formaba parte.

Las personas impulsoras de este proyecto fueron una profesora de historia del IES y una profesora de adultos, un poco “todoterreno”, como pasa a menudo en adultos. Los alumnos implicados eran los chicos y chicas de tercero de ESO y los participantes en una Tertulia de Historia del centro de adultos, tertulia a la cual asistían mujeres mayores que habían acabado el certificado Instrumental, algunos hombres que sólo venían a la Tertulia y algunos jóvenes del GES que lo hacían como módulo optativo.

Durante las primeras reuniones se hicieron las propuestas de temas, la elección del tema concreto después de bastantes discusiones y la forma de trabajarlo. Concretamente en este caso el tema escogido fue “La escuela, desde la Segunda República hasta los años 60 del siglo pasado”. A partir de aquí se programaron una serie de actividades en los dos centros. El punto de partida fue ver y comentar la película “La lengua de las mariposas”, así como analizar material sobre la educación y reformas educativas durante este periodo. En el IES se empezó el proyecto con la visita a la clase de tercero de un grupo de alumnos que lo habían hecho el año pasado, que explicaron en qué había consistido el trabajo, su experiencia y lo que les había aportado. Consiguieron que los de tercero tuvieran muchas ganas de empezar la experiencia. Con los jóvenes del Centro de Adultos se hizo una cosa parecida y a partir de aquí las profesoras ya podían explicar y trabajar la metodología de la historia oral, enmarcar el tema estudiado, debatir la técnica de entrevista, etc.

Habían decidido, también conjuntamente, hacer unas entrevistas de los alumnos de ESO del Instituto divididos en grupo y de los del GES del Centro de Adultos a una o más personas mayores del mismo Centro de adultos. Este trabajo implicaba que los alumnos del IES iban al Centro de Adultos, y los alumnos y las alumnas del Centro de Adul-

tos mayores o jóvenes al Instituto. Después de estos encuentros se trabajaba el material elaborado que se plasmaba en unos plafones intercambiables entre los dos centros.

El protocolo de trabajo estaba pensado de una manera muy detallada, tanto por un grupo como por el otro. Las dos profesoras tenían muy claro que si no se tenían en cuenta todos los detalles la experiencia no funcionaría. Y que, a pesar de todo, siempre habría imprevistos que habría que reconducir. Poco a poco el proceso se fue desarrollando. Tuvieron lugar los encuentros. Se hicieron las entrevistas que en muchos casos se alargaban más de lo previsto. Cada vez se tenía más información y más material.

Se había pensado también que el proyecto se acabara con un acto final en uno de los dos centros o en un tercer centro, el Centro Cívico del barrio, donde se expondría el resultado del trabajo conjunto, con un pequeño pisolabis y algunos parlamentos de los implicados.

Y tuvo lugar el acto final en el centro Cívico con gran afluencia de público entre padres, familiares y gente del barrio. Hacía ilusión ver los plafones con gráficas, líneas del tiempo, fotografías y objetos de la época. Y sobre todo hacía ilusión ver a todo el mundo, jóvenes y mayores, tan contentos. Una de las profesoras dijo que “había también todo un aspecto intangible, que es el tema de los valores, que quizá es lo más importante. Queda una relación, otra mirada hacia la gente mayor y hacia los jóvenes, otra forma de relacionarse”.

Un tsunami que cohesionaba a todo el centro

Cómo os he dicho, llevo bastantes años trabajando en Educación de Personas Adultas. Hace tres años que llegué a este centro. A grandes rasgos lo definiría como un centro bastante grande, muy cerca de Barcelona y que funciona bien dentro de un orden. Los principales problemas que veo son la desconexión entre los grupos, niveles, horarios, y la poca implicación con el entorno (se sale poco y no se utilizan los recursos educativos del barrio). En cuanto a los compañeros, hay de todo como en todas partes. Quizás el problema más grave es Paco, que se acaba de incorporar y que manifiesta claramente una baja disposición a participar en la vida del centro. Para acabarlo de rematar, la tutora del grupo de jóvenes que se preparan para la prueba de Ciclos Formativos ha recibido quejas de los alumnos que dicen que Paco les trata como criaturas. Paco afirma que tengan la edad que tengan, en clase ha de haber disciplina, y él es el profesor y los demás son los alumnos.

Al poco tiempo del terremoto y del tsunami que tanto daño hicieron en Japón, la profesora que hace alfabetización sugirió en el claustro que sería una buena idea trabajarlo en clase, que el tema era muy amplio y daba mucho de sí. Pero no veía claro cómo se podía hacer con la gente de alfa. El claustro se fue animando. También se podrían

hacer cosas con los de neo, y con los jóvenes, y,... con todos. ¿Pero que se podía hacer, y cómo? Alguien comentó que podría ser una buena oportunidad para romper barreras y que todo el mundo participara. Y al final encontramos la solución: haríamos un trabajo conjunto, todos juntos. Ah, y el principal promotor fue Paco, que resultó ser ¡un especialista en Manga y cultura nipona!

La actividad se llevó a cabo el miércoles siguiente, en el turno de mañana y en el turno de tarde. Aquel día no hubo horario normal, ni grupos de clase, sino que se hizo una gran gincana cultural. En los dos pisos del centro se constituyeron varios puntos de control. Primeramente los alumnos se constituyeron en grupos de cinco personas. Era imprescindible que todos los alumnos fueran de grupos diferentes. Así en cada grupo había mucha mezcla, una gran diversidad. El desarrollo de la actividad fue ir solucionando los problemas que se planteaban en las fichas que se les daba desde los puntos de control. Para resolver las cuestiones podían usar todos los recursos posibles del centro.

No era poca la dificultad de los temas que tuvieron que averiguar: las centrales nucleares, la geografía del mundo, como se hace una buena tempura, los bordados de la ropa del teatro japonés, la mermelada de cerezas... El centro era un ir y venir de personas que subían y bajaban. En cada clase había grupos de gente consultando enciclopedias, mirando Internet,... Y se acabó en el aula más grande que tenemos exponiendo conclusiones, recitando poesías escritas para la ocasión y escuchando música que venía de muy lejos.

Algunas valoraciones de la experiencia:

Jennifer (del grupo de jóvenes): *Yo, la verdad, no me pensaba que Paco fuera así de enrollado. Nos ha ayudado con el tema del manga, y resulta que él lo sabe todo.*

María (grupo de neolectura): *Me ha gustado mucho trabajar con gente tan diferente. Además he aprendido que esto de la energía nuclear no es nada limpio.*

Manolo (grupo de GES): *Ha sido una pérdida de tiempo. A clase se tiene que venir a aprender y no a hacer actividades.*

Pedro (grupo de Ciclos formativos): *Yo no sabía que sería tan interesante. Me ha tocado con una señora de alfa que ella sí que sabía lo que era una tempura.*

A partir de aquel día, la relación entre los componentes de los diferentes grupos cambió mucho. Y ahora se ha institucionalizado esta actividad y se hace una vez al trimestre.

Breve reseña profesional de los relatores y relatoras (I)

Xavier Aranda Nicolas

Desde el 1991 está vinculado a la formación de adultos en centros penitenciarios. Actualmente es director docente y profesor en el CFA Jacint Verdaguer de la prisión Modelo de Barcelona y profesor asociado del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

Eva M. Bayarri Verge

Técnica de Normalización Lingüística del Centro de Normalización Lingüística de las Tierras del Ebro (CPNL) y coautora del material *Xerrameca*, dirigido al alumnado de catalán poco o nada alfabetizado de los niveles Inicial y Básico.

Beatriu Boneu Rojas

Licenciada en filología española en la Universidad de Barcelona. Posgrado de formación de profesores de español para extranjeros en International House. Colaboradora de EICA desde el año 2005. Profesora de español para extranjeros en la academia Tandem de Barcelona.

Mònica Díaz García

Diseñadora Gráfica y Maestra de Educación Primaria. Desde el 2003 vinculada a asociaciones de formación de adultos, como trabajadora y como colaboradora, en la Asociación Cultura Viva y en el Colectivo Suma de Sant Boi de Llobregat.

Alfons Formariz Poza

Maestro de educación de personas adultas. Profesor de la asignatura “Alfabetización y Educación Básica de Adultos”, en la Diplomatura de Educación Social de la Universidad Ramon Llull (1993-1996) y de las asignaturas “Educación de Adultos” y “Formación Permanente” en la Universidad de Barcelona (1996-2006). Secretario del Consejo Asesor de Formación de Personas Adultas de la Generalitat de Cataluña (1993-2007). Colaborador de EICA.

Gabriel González Carrillo

Formador en temas TIC para colectivos en riesgo de exclusión, vinculado al programa Òmnia del Departamento de Bienestar Social desde el año 2001, primero en Marianao y después en la Fundación Esplai. Actualmente compagina su tarea como formador de profesionales en el ámbito social y pedagógico con la elaboración de contenidos y la tutorización en formaciones en formato e-learning y b-learning, y el trabajo en el ám-

bito de aplicación de la tecnología para la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Emma Guasch Artigas

Técnica de Normalización Lingüística del Centro de Normalización Lingüística de las Tierras del Ebro (CPNL) y coautora del material *Xerrameca*, dirigido al alumnado de catalán poco o nada alfabetizado de los niveles Inicial y Básico.

Cesar Herranz Pedriza

Es educador social y profesor de alfabetización-neolectura y castellano como segunda lengua. Diplomado por la UVA y la UB. Titulado por International House BCN. Profesor y coordinador de voluntarios del Proyecto Aurora Lengua en Càritas Diocesana de Barcelona. Colaborador de EICA (Espacio de inclusión y formación del Casc Antic de Barcelona). Área de voluntarios. Creación de materiales didácticos.

Marta Martínez Ripoll

Licenciada en Filología Catalana por la Universidad Autónoma de Barcelona. Diploma de capacitación de profesora de español para extranjeros en International House Barcelona. Curso de posgrado Educación e Inmigración de la UOC. Trabaja en el Consorcio para la Normalización Lingüística de Barcelona. También ha trabajado en escuelas de secundaria y en la corrección y traducción de textos orales y escritos.

Bep Masdeu Asperó

Maestro de educación de personas adultas, ha impartido los créditos de "Sociología de la educación" y "Alfabetización y educación de personas adultas" en la Universidad de Barcelona, ha sido director del IES Llobregat de l'Hospitalet de Llobregat y ha participado como ponente en cursos de formación de los equipos directivos de los centros de secundaria. Colaborador de EICA.

Elisabet Moreras Costa

Licenciada en Pedagogía en la UAB. Técnica del programa de Formación Básica de Adultos de la Fundación Servei Solidari del barri del Raval en Barcelona.

Natalia Núñez Gimeno

Licenciada en Ciencias Ambientales. Máster en Formación de Personas Adultas (UAB-UB). Ha sido colaboradora en EICA, en el CFA La Concordia (Sabadell) y en el programa de formación a personas presas de Can Brians. Trabaja de profesora de adultos en la escuela Maria Saus de Canet de Mar.

Diplomada en educación social, especializada en educación de adultos. Ha trabajado y colabora en la Escuela de Adultos de la Verneda, así como en otras entidades y proyectos de acción social y de desarrollo comunitario. Actualmente coordina los cursos de lengua de Apropem-nos del barrio de Poble Nou de Barcelona.