

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

4. Retazos de vida: El profesorado

Grupo de trabajo:

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

Con la colaboración de:

Marta Ferrer, Carme Vila y M. Isabel Soler



Universitat de Barcelona

Edición



Primera edición: setiembre 2015

Edición: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona
Sección Educación y Comunidad

Ps. Vall de Hebron, 171 (Campus Mundet) - 08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu

Consejo editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó y Mercè Gracenea

Colección: Educación y Comunidad, 18

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. 4. Retazos de vida: el profesorado*. Barcelona, Universidad de Barcelona (Instituto de Ciencias de la Educación), 2015. Documento electrónico [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/670924>].

URI: <http://hdl.handle.net/2445/670924>

Depósito Legal: B-24863-2015

Índice

Justificación de este trabajo: una ausencia	4
Hoja de ruta de los relatos del profesorado y agradecimientos.....	6
Retazos de vida: El profesorado	10
Lidia, una maestra de primaria	10
Annabel y la diversidad cultural	13
Quim, un hombre de la entidad.....	19
Mercè: una tallerista de castellano y catalán.....	22
Josep Lluís, un profesor jubilado.....	25
María y Sebas	29
Soy mujer y tengo 23 años	31
Pere, las normas son las normas.....	37
Empezar de nuevo: Marc.....	38
Con problemas de salud: Andreu	40
Laura, una maestra que ama su profesión, reflexiona sobre la formación de adultos y las relaciones institucionales.....	43
Breve reseña profesional del grupo de trabajo y de las colaboraciones.....	47

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; por lo tanto, encontramos diferencias notables (lógicas y necesarias) entre unos y otros. Pero mientras hay una abundante literatura sobre el trabajo de las diferencias en el aula en 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 limitados a aspectos muy concretos¹. Por esta razón, un grupo de profesionales de la formación de personas adultas, desde prácticas y campos diferentes —aprendizaje del catalán para adultos, escuelas de adultos, centros cívicos, 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 la aula o en cualquier espacio educativo, para pensar, ver los claroscuros y que estas reflexiones y relatos sirvan para compartirlos con otros compañeros.

Este es el origen del documento: recoger relatos cotidianos de éxito ante situaciones de diferencias en el aula y pensar juntos. Pero no siempre el éxito aparente o externamente constatable acompaña a 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 ayudarnos a discutir nuestra práctica para intentar positivizarla. 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.

El documento final consta de cuatro apartados que ha ido editando el ICE de la UB progresivamente: (1) relatos de clase, que por su extensión dividimos en dos entregas

¹ Sin ninguna intención de exhaustividad, bastante difícil, sino imposible en este campo, hemos consultado las licencias de estudios y una parte de la bibliografía que hemos comentado en el apartado II de este documento. Hemos revisado también revistas específicas de educación de adultos y algunas de Educación Social, como Diálogos, Papeles de Educación de personas adultas, Educación Social, Cuadernos de educación continua y Cuadernos de educación social.

editadas por separado (I y II)², (2) los criterios que han orientado este trabajo con la bibliografía consultada y propuestas de actividades cooperativas. De nuevo este apartado, por su extensión, se tuvo que dividir en dos entregas³ (3) retratos vivos de algunos de nuestros alumnos⁴ y (4) del profesorado, que es el que estáis leyendo.

[2] *Formación en competencias básicas de personas adultas: la diversidad en el aula 1. Relatos de clase, recortes de vida (I)* [<http://hdl.handle.net/2445/32304>] y *Formación en competencias básicas de personas adultas: la diversidad en el aula 1. Relatos de clase, recortes de vida (II)* [<http://hdl.handle.net/2445/33525>].

[3] *La esencia o aquello que queda después de quitar lo que es superfluo (I), con una muestra de actividades cooperativas* [<http://hdl.handle.net/2445/65695>] y *La esencia o aquello que queda después de quitar lo superfluo (II), con una muestra de actividades cooperativas y bibliografía comentada* [<http://hdl.handle.net/2445/67092>].

[4] *Formación en competencias básicas de personas adultas: la diversidad en el aula 3. Retazos de vida: nuestro alumnado* [<http://hdl.handle.net/2445/67093>].

Hoja de ruta de los relatos del profesorado y agradecimientos

Como los otros relatos de este documento - los relatos de clase y del alumnado -, estos tienen también un sustrato real. Parten de profesorado que se puede encontrar en las clases de los centros de formación de personas adultas de la Generalitat⁵, en el Consorcio de Normalización Lingüística o en las entidades del Tercer Sector, con las particularidades que cada una de estas realidades o instituciones establece en la selección y acceso de su profesorado, reflejada en los relatos. Dibujan formas existentes de entender la profesión o el trabajo voluntario. Detrás de cada relato hay, por tanto, personas concretas con nombres y apellidos de centros o entidades o, a veces, sumas de trayectorias que se han podido unificar para no hacer tan largo el documento. Se han escrito en tercera persona, excepto el de Laura y la chica de 23 años que se hicieron en primera. Por razones obvias, se han diluido las identidades detrás de nombres ficticios.

Un elemento común en la mayoría de ellos es la constatación de la carencia de exigencia de formación específica previa para enseñar a personas adultas. No hay formación específica universitaria de grado, y los másteres o posgrados existentes o que han existido no han sido nunca una condición exigida para impartir clases de adultos. Ante esta situación, gran parte del profesorado que llega sin esta preparación a centros de las administraciones públicas o a las entidades del Tercer Sector, voluntariamente buscan esta formación específica. Otros prescinden de ella, dando por supuesto que su preparación pedagógica para trabajar con niños o adolescentes es suficiente, o que su buena voluntad ya encontrará las actividades didácticas que necesita, o que, como se piensa comúnmente, para enseñar a personas adultas, poco o muy cualificadas, sólo hay que conocer la materia que se tiene que impartir, no hace falta o es secundario saberla enseñar.

Esta carencia de conocimientos específicos psicopedagógicos se agrava en el caso de los centros de formación de adultos de la Generalitat. Algún profesorado de primaria o secundaria se dan cuenta cuando han llegado a una cierta edad que ya no tienen la energía suficiente para continuar en las clases con niños o adolescentes y piden un traslado a la formación de personas adultas, repitiendo materiales y actitudes de organización y orden propios de niños o adolescentes que provocan, en el mejor de los casos protestas por parte de los alumnos, y en el peor el abandono de la formación. Lidia es un ejemplo, o María. Pere, en cambio, llega a adultos simplemente porque las listas de interinos son las mismas que para primaria o secundaria. Si el alumnado adulto es el primero que sufre este desbarajuste,

⁵Aunque los relatos parten del conocimiento experiencial de los autores, por tanto, se centran en el marco de Cataluña, estamos convencidos que esta tipología de compañeros y compañeras nuestras es fácilmente reconocible y extrapolable a cualquier otro ámbito territorial

el profesorado también lo sufre. Se sienten poco informados, poco formados y a veces tienen sensación de hacer el ridículo o de que no han acertado con el cambio.

Muy a menudo se ha establecido una imagen social en las administraciones responsables y seguramente también entre muchos profesionales de la educación, según la cual el ritmo es más tranquilo con adultos; por el hecho de ser personas adultas no hay problemas de orden, no se tiene que hacer callar, no hay tanta exigencia en el aprendizaje, ni padres inoportunos que reclaman un trato preferente para su hijo. Incluso un amigo, profesor de Instituto, le había comentado a Lidia que trabajar con adultos era como no trabajar. Pero Andreu, que huía de los adolescentes se encontró de nuevo con “*ninis*” y “*chonis*” un poco más mayores de los que había dejado en el instituto, poco más. Además, al ser claustros más pequeños los ámbitos de materias son más amplios y seguramente se tienen que impartir asignaturas estudiadas en el bachillerato hace 20 ó 40 años atrás. Las tareas organizativas de los centros se tienen que repartir entre pocos y lógicamente se toca a más. Laura, veterana en este campo educativo, que ama su profesión, se queja que se haya propagado esta falsa imagen casi de balsa de aceite educativa.

Puesto que lo hemos mencionado, vale la pena que leáis el relato de Andreu, a quien los servicios territoriales le recomiendan que pida adultos por su enfermedad físico-mental. (Recordémoslo, los fragmentos de vida parten siempre de casos reales). En este relato de Andreu se ha introducido una explicación del llamado colectivo C, para que el lector o lectora que no esté acostumbrado pueda entender una situación inexplicable desde una mínima exigencia de calidad en la enseñanza y de respeto al profesor.

Sin embargo, vale la pena resaltar que tanto Lidia como María acaban por encontrarse cómodas y motivadas en la nueva relación educativa con personas adultas, después de haber hecho algún cursillo y de haber escuchado a los compañeros y compañeras que llevan más años en este ámbito educativo y que mantienen la ilusión profesional. Sebas es otro caso. Se encontró cómodo desde el primer momento. En este sentido los relatos aportan una reflexión a partir de estas experiencias vitales. A menudo – no queremos caer en generalizaciones - este aterrizaje a la formación de personas adultas en los centros oficiales que estamos comentando es motivada por “*una huida de*” y “*una esperanza de*”: un cansancio de situaciones que se consideran insoportables y la esperanza de que la nueva situación no tendrá ninguno de los ingredientes de los que se huye. La “*huida de*” primaria o secundaria puede ser comprensible, pero “*la esperanza de*” la nueva situación puede ser ilusoria por desconocimiento. La nueva situación no responde a las expectativas provocando un choque en principio insoportable. María, antes de haber convertido en positiva la nueva situación piensa si no se habrá equivocado y no tendría que pedir de nuevo primaria en el primer concurso de traslados.

Un caso diferente es el de las personas que optan por un cambio a la educación de personas adultas con la actitud positiva de reconocer que es otro campo educativo, que tendrá sus

dificultades propias, que hay que prepararse, adaptarse y escuchar al resto de compañeros y compañeras motivados y con experiencia. Este aire positivo es más fácil de encontrar entre el profesorado jubilado que quiere continuar *“trabajando”* de forma voluntaria en una entidad social. No va *“huyendo de”*, sino que optan por continuar disfrutando de una profesión en la que, con descalabros coyunturales, al fin y al cabo se lo han pasado bien. Josep Lluís, Jollu, nos aporta su relato en este sentido. Plantea también el tema de la ética del voluntariado, *¿hasta qué punto el voluntariado no libera de responsabilidades y obligaciones a las administraciones públicas?*, cuestión a menudo discutida, aportándonos, Jollu, sus ideas al respecto.

Las entidades sociales, dada su flexibilidad organizativa, están asumiendo en buena parte la formación de las personas que tienen dificultades en lectoescritura, principalmente colectivos de *“recién llegados”*, a los que las instancias oficiales por planteamientos negativos, unas, o por sus rigideces normativas, otras, acogen con dificultad. Estas entidades del Tercer Sector, dentro del ámbito de las competencias instrumentales y básicas, también llenan o completan con su acción social y educativa los niveles de postalfabetización y los niveles iniciales del aprendizaje de nuestras lenguas. Ya hemos recordado que ni a las instancias oficiales ni a las del Tercer Sector el profesorado que llega acostumbra a tener formación específica previa de psicopedagogía adulta. Por desgracia en este punto están todos igualados de forma negativa en el punto de partida. Pero las personas voluntarias normalmente son personas motivadas. Con los ojos abiertos a las recomendaciones que les hacen, ya que están ofreciendo su tiempo y, cuando tienen una cierta edad, muy preparadas en asignaturas de la vida y en profesiones diversas. Mercè es un buen ejemplo. La carencia o limitación voluntaria del tiempo de la colaboración y las dificultades económicas de las entidades plantea problemas de organización de los aprendizajes sin muchas posibilidades de tener una solución mínimamente óptima.

Quim, un veterano de una de las entidades, testimonia estas dificultades y, a la vez, cómo de forma inexplicable van tirando hacia delante año tras año, cargando sus dificultades crecientes debido a la reducción brutal del apoyo económico de las administraciones. En todo el tiempo que lleva colaborando han ido cambiando los públicos de la formación básica de personas adultas, especialmente en estas últimas décadas; ha cambiado el clima social, ha cambiado o supuestamente han cambiado los móviles que motivan el voluntariado, pero, a la vez, subraya que a pesar de todo, estas entidades se mantienen prestando un servicio de cohesión a la sociedad.

Annabel, que coordina grupos de mujeres, vive en su espacio la lucha entre los rumores muchas veces injustificados sobre la inmigración y los anti-rumores que se fomentan desde el proceso educativo. Vive la fragilidad de este proceso. Constata que a menudo la formación que impartimos enseña qué se puede decir y qué no se puede decir en un ambiente determinado y qué es políticamente correcto, pero no llegan a transformar los

criterios arraigados previamente en las personas. Parece que sólo consigue la corrección expresiva que se debe tener en un lugar concreto, no el cambio profundo de las posturas. Pero tiene que continuar, porque ella también tiene muy arraigados sus propios criterios de acogida a “*propios y extraños*”.

Finalmente Laura nos hace un repaso de 30 años de escuelas de adultos desde sus vivencias. Las dificultades que ha ido encontrando en el desarrollo de su tarea por parte de las administraciones municipales y autonómicas. Las fluctuaciones en las percepciones de los diferentes gobiernos. A través del relato de Laura, María puede comprender porque en algunos centros o entidades el profesorado veterano tiene el centro como una propiedad. Es en gran parte su obra. Laura lamenta que no sea valorado el trabajo de los centros de formación de adultos como ejes de creación de ciudadanía responsable a través de la formación. El tiempo le ha ido confirmando muchas de las cosas que ya intuía cuando empezó este itinerario formativo.

El conjunto de relatos que presentamos no agota las vivencias de tantos profesionales ilusionados o que han tirado la toalla, desanimados o que han vuelto a recoger la toalla tirada, resistentes o pasivos, disfrutando o fastidiados, hipercríticos siempre con “*los otros*” o críticos con los otros y autocríticos a la vez con ellos mismos, pesimistas u optimistas, rígidos o flexibles, o... de todo un poco. Pero creemos que reflejan algunos de los retratos representativos presentes entre nosotros.

.....

Agradecemos a Angelina Fullat sus aportaciones que nos llegaron a través de Elisabet Moreras de la Fundación Servei Solidari. Y a Laura Vidal de la Fundación Marianao. Han sido recogidas en dos de los relatos. Gracias.

Retazos de vida: El profesorado

Lidia, una maestra de primaria

Lidia había trabajado toda la vida en la enseñanza. Era maestra. Primero estuvo en una escuela concertada, pero las injerencias de la dirección que exigía una buena imagen ante los padres para dulcificar las notas o las actitudes deficientes de algún alumno, y el hecho de cobrar menos en aquella época, la llevaron a presentarse a oposiciones de primaria. Era, pues, maestra de la Generalitat. Habían pasado muchos años desde las primeras experiencias como maestra. Había pasado por más de una escuela. Se había ido haciendo mayor, tenía menos energía, se sentía cansada y el alboroto de los niños y su movimiento constante había empezado a quitarle el sueño. Le gustaba su trabajo, pero había perdido vitalidad. Por eso decidió pedir el cambio a una escuela de adultos, ya que decían que el ritmo era más tranquilo, que no se tenía que poner orden, que no se tenía que hacer callar, que no había tanta exigencia en los aprendizajes, ni padres inoportunos que reclamasen un trato preferente para su hijo. Incluso un amigo, profesor de instituto le había comentado que trabajar con adultos era como no trabajar.

Puesto que para acceder a un centro de formación de personas adultas de la Generalitat no había una lista específica, ni se pedía ninguna formación previa sobre cómo aprenden los adultos, en el primer concurso de traslado pidió una plaza en una escuela de adultos. Tenía bastante puntuación por todos los años que había pasado en la escuela primaria y también por cursos de formación que había hecho sobre juegos de infancia, manualidades en la escuela primaria, el valor educativo de los cuentos y alguno más que no recordaba y que fueron saliendo revolviendo carpetas para encontrar los certificados correspondientes con las horas especificadas.

Empezó en el Centro de Formación de Adultos con más de una actividad educativa: L2 inicial para personas inmigradas, alfabetización y un grupo de graduado por la mañana con bastantes jóvenes del PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial). El primer día en la clase de L2 para personas inmigradas vio en la lista que no estaban todos en clase. ¿Habría muchos absentistas en aquel centro? Unos sabían leer y escribir en inglés, francés o árabe. Algunos tenían titulaciones superiores y esto no dejaba de provocarle una cierta desazón. ¿Cómo podía ella enseñar una lengua a un ingeniero o a una abogada, si nadie la había preparado? También había algunas personas del grupo que tenían dificultades para leer y escribir y no entendían lo que ella escribía en la pizarra, ni las hojas que les dio el primer día con el dibujo de un niño negro preguntando a una niña china, *“hola, ¿cómo te llamas?, ¿de dónde eres?”*. Si no sabían leer y escribir no podrían aprender a hablar en castellano o catalán, comentó a la jefa de estudios.

A media clase sonó el móvil de un paquistaní, que se puso a hablar en voz alta en penyabí, interrumpiendo la explicación. Hizo un gesto de expulsarlo de la clase y de cogerle el móvil, pero era más alto y fuerte que ella, un hombre maduro que, la verdad, imponía un poco. Otro hombre, que ella no sabía que tenía un problema de próstata, se levantó también a media clase para ir al lavabo, sin pedir permiso, sin dar ninguna explicación. Las compañeras y los compañeros que lo conocían del curso anterior ni se inmutaron. Todo ello parecía un desbarajuste que iba aumentando su confusión. Cuando quiso hacer un juego de presentaciones y algunos se pusieron a comentar en voz alta que no habían venido a perder el tiempo, sino a aprender, levantó su voz aflautada, característica de maestra imponiendo orden: *“Chicos, silencio”*, se dirigió al grupo de mujeres y hombres, la mayoría padres de familia. ¡Como era una persona sensible rápidamente tuvo una sensación de ridículo. No eran niños!

La alfabetización, pensó, será más fácil. Tengo experiencia de años en enseñar a leer y escribir a los niños. Se trata de enseñar lo mismo. Buscó en su casa las hojas que ella usaba para los niños de 6 años que tenían que reseguir letras, hacer cenefas, rodear o marcar con cuadrados y triángulos letras determinadas, enganchar pegatinas, recortar y enganchar letras, pintar de diferentes colores,... Notó enseguida que algo no funcionaba. Al día siguiente muchos ya no volvieron, especialmente los hombres de mediana edad y también alguna mujer, pero, en cambio, un grupo de mujeres seguían con entusiasmo resiguiendo letras y enganchando pegatinas. Os transcribo la evaluación que al final del trimestre, con buena letra redonda, acompañaba el álbum de una de las alumnas de alfabetización, con un árbol lleno de pegatinas redondas en la portada, con todas las letras, las peras y manzanas que había ido resiguiendo en las páginas interiores, las flechas de direccionalidad y el payaso que había dibujado calcando una fotografía de una lámina.

Informe 1r trimestre de la alumna Fátima [nombre inventado] de la clase de alfabetización.

¡Ha recibido 14 clases y nunca ha faltado!, por lo cual tiene Matrícula de Honor en Asistencia y Puntualidad.

Su gran interés en aprender es favorable; a pesar de que le cuesta “muchísimo”, se esfuerza en poner atención y quiere aprender.

En fin, valoro su actitud constante (dentro del marco de sus posibilidades): su comportamiento, su puntualidad, su trabajo, interés y alegría por seguir cada día ADELANTE

[Firmado por la profesora]

Barcelona, 22 de diciembre de 2014

Con el GES y los jóvenes del PCPI la cosa fue más angustiosa y agotadora. Todos los problemas de orden, falta de atención, desinterés que le habían explicado los profesores de

secundaria, allí estaban presentes, sin que el centro, a diferencia de los institutos, tuviera tradición en el tratamiento de este colectivo y estos retos. De la misma manera que a Lidia no la habían preparado para trabajar con personas adultas, los centros de formación de personas adultas no parecían estar preparados para enseñar a adolescentes/jóvenes, todavía forzados por las familias a asistir y *“hacer algo”*. La posibilidad de un nuevo fracaso colgaba como una maldición sobre la cabeza de estos chicos y chicas, que afirmaban externamente su absoluta indiferencia ante un suspenso, pero que fracaso tras fracaso les iba marcando con una autoconciencia de incapacidad que dificultaría cualquier aprendizaje posterior. Los días que le tocaba PCPI, Lidia llegaba a casa deshecha, desarmada por su carencia de preparación, y pensando si no se habría equivocado pidiendo una escuela de adultos.

El primer día que tuvo que hacer un examen no sabía cómo asegurarse que no copiarían. Le habían explicado en el centro que una profesora que venía de un instituto de secundaria antes de hacer una prueba escrita había obligado a vaciar las mochilas que traían los jóvenes, y después obligó a los chicos y chicas a que se levantaran las mangas para comprobar que no traían *“chuletas”*. Las protestas fueron tan fuertes que la jefa de estudios tuvo que intervenir. *“¡Eran adultos responsables –afirmaban que les habían dicho repetidamente en el centro – y los estaban tratando como niños!”* ¿Cómo garantizar que no copiarían, como comprobarlo?

Han pasado unos pocos trimestres, no muchos. Lidia ha empezado a asistir a algún cursillo, ha preguntado mucho a las compañeras que llevan más años y que parecen satisfechas con su trabajo, ha abierto los ojos de forma receptiva, ha hecho algún seminario con profesores y profesoras de otras escuelas de adultos, ha buscado material adecuado para los jóvenes y para las personas adultas y empieza a sentirse bien. Sólo le sabe mal la falta de información y la falta de preparación. Nadie se la dio y nadie se la exigió y, en consecuencia, le duele pensar en los alumnos que se habrán podido quedar por el camino, que habrán abandonado, no por problemas personales o laborales, sino por su falta de preparación previa, de un material adecuado y de metodologías propias de la edad joven y adulta.

Annabel y la diversidad cultural

Estamos en una reunión de coordinación del colectivo. En estas reuniones nos encontramos una representante de cada grupo, la coordinadora – me llamo Annabel - y algunos voluntarios para poner en común qué necesidades tienen los grupos y el colectivo, programar actividades, revisión y valoración del día a día, de las actividades, etc. Nos sirve para dar voz a todo el mundo de una manera más dinámica que las asambleas más numerosas que hacíamos de todo el colectivo.

Hoy hemos hablado, entre otras cosas, de las salidas que harán durante el trimestre, de la preparación del carnaval y de los temas que se trabajarán por San Jordi, la fiesta del libro y de la rosa. En un momento de la reunión hablamos de los cambios que ha habido de voluntarios, alguna baja, alguna incorporación y de la necesidad de tener más voluntarios para cuidar de los niños y niñas de los grupos que vienen a aprender castellano mientras sus madres están en clase. Son madres con niños menores de tres años que no tienen donde dejarlos o que por costumbre les cuesta dejarlos con alguna vecina y prefieren llevárselos con ellas. Ante este hecho se optó por abrir un espacio donde pudieran estar los niños y las niñas jugando y de este modo las madres, por su parte, podían estar en clase más relajadas y concentradas en el aprendizaje. La sorpresa vino cuando al hablar de este tema una mujer expresa su indignación porque a los inmigrantes se les da de todo y a ellas cuando llegaron no les dieron nada, nadie les ayudaba y tuvieron que arreglárselas como pudieron.

Cuando oí sus argumentos se me suscitaron muchos sentimientos. Unos de impotencia por no poder parar este tipo de comentarios que expresan que a los inmigrantes se les regala todo y lo tienen todo hecho. Nada más lejos de la realidad. Otros de desilusión por oír este comentario de una mujer de nuestro colectivo. Llevamos años haciendo un trabajo para facilitar la convivencia y el conocimiento mutuo y cuando parecía que lo estábamos consiguiendo surgen situaciones como ésta y te hacen volver a poner los pies en el suelo y comprobar que es un trabajo de lluvia fina a largo plazo. También es cierto que ante aquel comentario otras mujeres intervinieron diciendo que tiene razón en decir que en aquellos momentos ellas lo pasaron mal, pero que si ahora se pueden hacer las cosas de otro modo mucho mejor. Algunas voluntarias intervienen y al final la mujer, dice, ¡era broma! Es cierto que no era broma, pero como mínimo le han hecho saber que aquel comentario no lo podíamos dejar pasar sin hacer una reflexión de lo que decía y de por qué el colectivo trabaja para tener otro talante.

En el año 2004 el colectivo empezó a funcionar con grupos de Alfa (alfabetización), Neo (neoelectores) y un pequeño grupo de mujeres de Marruecos. Llegamos al 2014 con 4 grupos de mujeres que quieren aprender o mejorar la lectoescritura en castellano. Esta realidad ha hecho que nos encontráramos con dificultades de convivencia por parte de los dos colectivos, “*el autóctono*” y el recién llegado y que situaciones similares como la que acabo de explicar se repitan en nuestro día a día.

Por parte del colectivo de mujeres *autóctonas* (siempre hablaré de mujeres porque sólo tenemos 3 hombres) nos encontrábamos en general tres tipos de comentarios. En primer lugar, reproducen estereotipos y prejuicios en relación con el colectivo de mujeres magrebí y la inmigración en general. Por ejemplo, las personas inmigrantes se benefician indebidamente de los recursos y ayudas sociales: becas de comedor, pisos de protección oficial, las personas inmigrantes van más al médico y colapsan el sistema sanitario, las personas inmigrantes no se quieren integrar, etc.

En segundo lugar, lecturas restringidas de hechos puntuales protagonizados por mujeres magrebí en clave etnocéntrica. Cualquier acción cuestionable según nuestros estándares de conducta que hace una persona perteneciente al colectivo de mujeres magrebí se atribuye al colectivo en general y no a la persona. En este sentido hay alguna mujer magrebí y algunas mujeres autóctonas que cuando hacemos celebraciones se lleva comida en una bolsa de plástico. En nuestra sociedad esto no está bien visto. Pero si lo hace María o Ana o Pepi se las critica a ellas. Si lo hace Habiba, Fátima o Hakima se critica al colectivo de mujeres magrebí en general.

Y en tercer lugar, falta de empatía ante la experiencia migratoria del colectivo de mujeres inmigradas. A lo largo de estos años hemos hecho diferentes experiencias comparando las historias migratorias de los dos colectivos de mujeres: las mujeres venidas del sur de España durante los años 60-70 y las mujeres magrebí llegadas en los últimos años. Objetivamente las historias son paralelas: el marido llega primero y se instala, después llegan la mujer y los hijos, a menudo viven muchas personas amontonadas en una misma casa sin intimidad ni espacio para vivir dignamente, las personas inmigradas se concentran en los mismos barrios, tienen muchas dificultades económicas para salir adelante.

Las mujeres *autóctonas* no aceptan que ambos colectivos vivieron procesos similares. Para ellas no tiene nada que ver una cosa con la otra. Lo que ven es que ellas no recibieron ninguna ayuda y que a las mujeres magrebí se les ayuda en todo. A pesar de ver que el régimen político ha cambiado, que hemos pasado de una dictadura a una democracia, que antes no existía ningún tipo de ayuda y que ahora estas ayudas existen para todo el mundo, hay como un sentimiento de “celos” que sólo les hace ver que la nueva inmigración tiene unas facilidades que ellas no tuvieron⁶.

Por otro lado, por parte del colectivo de mujeres magrebí nos encontramos, en primer lugar, con malentendidos derivados de las dificultades de comunicación. Las mujeres de aquí critican a las mujeres magrebí porque no saludan y no les hablan cuando se encuentran a la entrada de la escuela. Consideran que esto es muestra de mala educación. Sólo quien ha vivido en un país extranjero sin hablar ni entender la lengua del lugar donde se encontraba

⁶ El desmantelamiento actual de aspectos del estado del bienestar está modificando en parte las situaciones de igualdad, pero no las sensaciones de competencia por unos bienes sociales cada vez más escasos.

se puede imaginar lo que llega a costar dirigirse a una persona autóctona. El miedo a que te digan algo que tú no entiendes te lleva a evitar la comunicación. En segundo lugar, hay comportamientos considerados no adecuados, según los códigos de funcionamiento sociocultural de nuestro país. El colectivo magrebí, por lo que nosotros conocemos, tiene la costumbre que cuando se hace un pica-pica se pone la comida en un plato y van a sentarse. Nosotros, aquí, lo que hacemos es estar de pie e ir cogiendo las cosas de un lado a otro. Esto es a veces otra fuente de crítica. Las mujeres de aquí consideran que acaparan la comida. Y por último, se critica su ausencia o mínima participación en las asambleas, actos extraordinarios o salidas.

Esta situación nos preocupaba e hizo que nos planteáramos un proyecto de sensibilización intercultural dentro del colectivo con cuatro ejes básicos: fomentar espacios de encuentro, el conocimiento de la cultura del otro, potenciar los puntos en común y facilitar la comunicación. Con estos puntos clave en la cabeza empezamos a crear espacios y situaciones concretas en los que el proyecto se hiciera visible y empezara a andar. Una de las ideas fue realizar talleres de cocina donde los dos colectivos estuvieran mezclados y donde las mujeres magrebís enseñaran sus platos y al revés. Un espacio donde unas aprenden de las otras y donde a través de la comida pudieran ver que tenemos diferencias culturales pero que a la vez también tenemos muchas cosas que nos unen.

Cuando hay una festividad o celebración religiosa señalada, en cualquiera de las dos culturas, las mujeres explican por qué se celebra, que hacen, etc. Se realiza de una manera muy sencilla: dos o tres mujeres van a las otras clases para explicar su fiesta o tradición. A pesar de las limitaciones de vocabulario y fluidez verbal que puedan tener los grupos más iniciales es un buen ejercicio puesto que hace que pongan todos sus conocimientos de la lengua y recursos comunicativos en funcionamiento. Y, sobre todo, este acercamiento va más allá del aprendizaje de la lengua y de las diferentes culturas. Es otra actividad que nos ayuda a potenciar el conocimiento mutuo, aprovechando las fiestas y tradiciones culturales y religiosas de ambos países. También nos interesa fomentar el conocimiento personal, la empatía y que a partir de estos encuentros se sientan más cercanas, se reconozcan como compañeras del colectivo y puedan abrir otros momentos de relación como, por ejemplo, saludarse por la calle, en las fiestas, por los pasillos, etc., y hablar.

En un sentido más organizativo, al principio siempre hacíamos asambleas al final de trimestre y después una fiesta. Con el aumento del colectivo de mujeres magrebís, un buen número de las cuales no entendían mucho el castellano, se vio que no asistían y que, en cualquier caso, se les hacía muy largo, tanto a las mujeres autóctonas como a las mujeres magrebís, ya que se iba traduciendo todo. Entonces se valoró que era mejor opción trabajar los temas que se planteaban en las asambleas (valoración de la marcha del colectivo, propuestas de mejora, tratamiento de algún problema puntual surgido del día a día del colectivo, revisión del funcionamiento, etc.) por grupos y después ponerlo en común en el

equipo coordinador. Así la participación en la organización y crecimiento del colectivo por parte de las mujeres sería mayor y las fiestas serían un momento comunitario más lúdico, siempre con dinámicas y elementos que favorecieran el conocimiento mutuo y la interrelación entre todas las mujeres.

En todas las fiestas fomentamos que haya juegos donde estén todas mezcladas o introducir elementos de intercambio cultural cómo, por ejemplo, en Navidad las mujeres autóctonas cantan villancicos y las mujeres magrebís cantan canciones típicas de su país. Al principio a muchas mujeres magrebís les daba vergüenza salir a cantar, pero cada vez más, con el buen clima que se va creando son menos las que no salen y más las que se animan a participar, sintiéndose así más cómodas y acogidas por la comunidad. En los juegos siempre proponemos que haya mezcla cultural y mezcla de grupos, para favorecer el conocimiento mutuo y la interrelación, como decíamos antes, puesto que la tendencia de entrada es colocarse físicamente en lugares separados. Uno de los juegos que hemos realizado es repartir una carta a cada persona y buscar la pareja, por ejemplo, parejas de famosos. Una vez han encontrado la pareja se tienen que presentar para después poder presentarse una a la otra al resto del colectivo.

Otro juego fue repartir números del uno al siete a todo el mundo y a continuación hacer los grupos; los que tienen el 1 juntos, los que tienen el 2, etc. Una vez tenemos los grupos presentamos una caja donde encontramos papeles con pruebas diferentes. El juego consistirá en hacer sonar una música mientras la caja va pasando de mano en mano. Cuando la música para, la persona que tiene la caja y su grupo tienen que realizar una prueba que cogen al azar. Las pruebas pueden ser marcar goles en una portería, cantar o bailar una canción, hacer mímica, etc. Pruebas que sea de donde sea la persona pueda realizar conjuntamente con sus compañeras creando un clima de confianza donde todo el mundo se ayuda, se ríe y se van diluyendo las barreras culturales y sociales, cosa que ayudará a mejorar la comunicación entre ellas, enriqueciendo a la vez el aprendizaje tanto colectivo como en el aula.

En cuanto a la participación en el colectivo las chicas magrebís jóvenes son un buen ejemplo. En el colectivo hubo un momento en que teníamos chicas jóvenes que llevaban años aquí y que ya tenían un buen nivel de castellano, otras que eran hijas de algunas mujeres de los grupos de castellano y que pedían poder participar de alguna manera en el colectivo. Con esta nueva situación surgió la idea que participaran como voluntarias en grupos de Alfabetización. En estos grupos la mayoría de mujeres son mujeres mayores que llegaron aquí fruto de las migraciones de los años 60 y 70. Muchas de ellas muy permeables a los estereotipos y prejuicios contra el colectivo extranjero. El hecho que estas chicas les enseñaran a leer y a escribir y, además, de una manera altruista ha sido un elemento muy positivo para ir cambiando su manera de pensar. Hemos encontrado una nueva manera de relacionarse con ellas donde los roles se han cambiado.

Aunque hemos avanzado todavía quedan muchos elementos a trabajar. Uno de estos, muy importante y que trae polémica dentro del colectivo, es el tratamiento de la igualdad de género en los grupos de castellano. Cuando empezamos en el año 2004 se apuntaron a las clases de castellano sólo mujeres. Al año siguiente hubo la demanda de un hombre que se quería incorporar y las mujeres del grupo pidieron que se les dejara aquel espacio para ellas. Se pensó en aquel momento que eran las que tenían más necesidad de encontrar un espacio fuera del ámbito familiar, un espacio y unas relaciones que a menudo habían perdido cuando vinieron aquí y que tenían la oportunidad de reencontrar en las clases. Ya en aquel momento se habló que entonces no estábamos siendo del todo coherentes con los principios del colectivo, puesto que nosotros luchamos por una sociedad donde los hombres y las mujeres tienen que ser tratados del mismo modo y con las mismas oportunidades. Incluso el primer año las voluntarias de estos grupos eran sólo mujeres. Cuatro años después se incorporaron hombres como voluntarios y no hubo ningún problema. Sin embargo, nos está costando más dar el paso de incorporar hombres en los grupos de castellano, para no romper estos espacios y los vínculos que se han creado entre ellas.

Un elemento a tener en cuenta en esta situación y que marca de una manera especial es que las personas recién llegadas de los grupos de castellano son todas mujeres magrebís y sólo puntualmente se han incorporado una o dos personas de otras nacionalidades. Si tuviéramos grupos formados, por ejemplo, por chinos, rumanos, filipinos, etc., posiblemente no nos hubiéramos planteado en ningún momento mantener grupos sólo de mujeres. Al ser todas magrebís, con la intención de respetar la cultura recién llegada, se ha producido esta situación especial que queremos ir cambiando. Para no hacerlo de golpe se está hablando de crear un grupo nuevo mixto y a partir de aquí ir generalizando y normalizando los otros grupos en la igualdad de género.

Para finalizar me gustaría puntualizar que cuando hemos hablado de las dificultades de convivencia, como en otras situaciones de la vida, lo que he explicado son generalizaciones puesto que hay mujeres autóctonas que no tienen ningún problema con el colectivo de mujeres magrebís y que se relacionan con normalidad con ellas y hay mujeres magrebís que se relacionan con normalidad con las mujeres *autóctonas* y participan en las actividades.

Por otro lado, queremos que el colectivo sea un lugar de acogida para todo el mundo y donde todo el mundo pueda decir lo que crea conveniente desde el respeto mutuo. Es importante que todo el mundo pueda decir lo que piensa, es bueno que haya un clima de confianza para poder expresar estereotipos pero también es importante que en nuestro trabajo hacia la buena convivencia seamos capaces de poco a poco ir haciendo un trabajo de transformación, transformación individual y a la vez colectiva hacia una sociedad más abierta y respetuosa.

Y por último, nos preguntamos por qué no participan más las mujeres magrebís en las actividades colectivas y pensamos en las diferentes situaciones: tienen niños pequeños y las

obligaciones familiares y los horarios escolares son incompatibles con las actividades que se organizan, vienen a nuestro colectivo sólo por razones prácticas, para aprender la lengua, y no les interesa nada más, etc. Pero también nos planteamos cuál es el concepto de participación que tienen ellas y cuál es el nuestro. Parece lógico pensar que, si nuestras culturas son diferentes, nuestra idea de participación y la suya también puedan ser diferentes y lo que para nosotros es participar poco, para ellas no lo es.

Quim, un hombre de la entidad

Quim es un hombre mayor. No lo conozco mucho, pero mis referencias me parecen suficientes como para poder diseñar su perfil de profesor. Colaboramos juntos en una entidad que se define como de acogida y formación de personas jóvenes y adultas. Quim, que hace muchos años que da clases con más o menos intermitencias, dice que no siempre la entidad ha sido como ahora. Al comienzo, en los años ochenta, la entidad se caracterizaba más bien por su dinámica crítica y reivindicativa como asociación del barrio, junto con otras asociaciones y entidades con las cuales estaba y está coordinada. Pero la formación de personas adultas siempre ha sido su tarea más visible.

A lo largo de los años la colaboración de Quim ha sido muy irregular en función del tiempo que le dejaba el trabajo y sus circunstancias particulares. Es un tipo de testigo de los cambios sociales de estas décadas reflejados en una institución formativa concreta. Su mirada muestra un intento de encontrar sentido y significado a la situación actual, con un poco de ironía y bastante buen humor. No acostumbra ni a juzgar, ni a comparar con los tiempos pasados. Creo que no le interesa. Le preocupa más el presente que el pasado y, por supuesto, le preocupa el futuro. Dice que ha visto cómo el color de la piel de los alumnos iba cambiando, pasando del blanco total, con pocos matices de moreno, al arco iris actual. Disfruta de las clases porque son un descubrimiento diario. Antes eran una cosa, daba ciencias y matemáticas porque se hacía el graduado escolar, ahora da lengua, L2 para personas inmigradas. Dice que la formación de personas adultas siempre ha vivido la diversidad, siempre ha habido diversidad de conocimientos previos, de motivaciones, de expectativas, de posibilidades de dedicación de los alumnos, de edades, de géneros, como cosa normal, normalidad que ha ido variando en función de las personas que participan y de la sociedad. La diversidad en personas adultas, explica, siempre ha sido la norma, antes y ahora.

La entidad casi cada curso ha llegado a un precipicio. En la primera época había personas contratadas haciendo formación pre-ocupacional con un montón de voluntarios que hacían formación general y daban el título de graduado. Después se acabó el dinero para tener personas contratadas y durante una larga época todo el mundo era voluntario. Puesto que la gestión de los numerosos cursos y del voluntariado exigía un montón de horas, siempre había una o dos voluntarias que se dedicaban prácticamente a tiempo completo o semicompleto a las gestiones pertinentes. A Quim siempre le ha asombrado esta dedicación. De vez en cuando, cuando se acababa el curso, las coordinadoras voluntarias decían que el curso siguiente no podían o no querían continuar y Quim pensaba *“hasta aquí ha llegado la entidad”*. Pero, no. En el curso siguiente el precipicio había quedado atrás y otra compañera asumía la tarea de gestionar la entidad. Quim nunca se ha podido explicar muy bien este hecho. Lo atribuye a los milagros inefables de la solidaridad que constata cada día.

Con el paso de los años, el reconocimiento de las administraciones por el trabajo hecho, permitió a la entidad contratar de nuevo coordinadoras para las diferentes tareas y para gestionar el volumen de voluntariado, siempre importante, aprovechando todas las subvenciones que aparecían. Y he aquí que llega la crisis actual, es decir, la reducción de las migas que caían de las mesas acomodadas o administrativas. *¡No hay dinero para los temas sociales, para los que no tienen o para los que casi no tienen!* De los otros no hace falta que hablemos. *“Quien tuvo, retuvo”*, que dicen. Y volvemos al precipicio reincidente de la entidad...

Quim recuerda como el compromiso de la entidad por el desarrollo de una conciencia y unas prácticas críticas que eran vida de la institución y de las formaciones, a medida que han ido pasando estos años ha ido cediendo centralidad o exclusividad a la preocupación más técnica por los aprendizajes y su calidad. Al comienzo se convocaba a los alumnos en el primero de mayo, por ejemplo, o a reivindicaciones del barrio o ciudadanas. Más adelante, cuando los públicos fueron cambiando, se convocaba a manifestaciones a favor de los sin papeles y siempre se participaba como entidad. Esto es historia. Lo dice como constatación. No se puede negar – explica – que queda una atmósfera intangible de este pasado, pero muy difuminada en una sociedad diferente que también ha cambiado de pulsiones: de la ilusión por el cambio de los ochenta al desencanto y la indiferencia posterior, con nuevos movimientos sociales y una solidaridad siempre presente, más concreta, menos enmarcada en los objetivos de cambio social. Hasta la indignación actual...

La sociedad cambia, las entidades cambian, las personas cambian y los profesionales redefinen su tarea, a menudo sin darse cuenta. Son otros profesionales, diferentes de aquellos y aquellas que vivían con pasión las expectativas colectivas de un cambio social más igualitario. (Quim cuando habla de profesionales se refiere tanto a personas voluntarias como a las contratadas. Cree que los voluntarios y las voluntarias se tienen que considerar y tienen que ser también buenos profesionales. Tienen que saber qué hacen y hacerlo bien, aunque no tengan contrato. Cierro el paréntesis). Pues bien, estos nuevos profesionales, contratados o colaboradores, tienen *“profesionalidad”*, y una sensibilidad ante los temas sociales, pero se resisten a *“implicarse”* en perspectivas más amplias y absorbentes de la entidad, intentando hacer de su vida privada un reducto inexpugnable al margen del trabajo o del compromiso voluntario, a pesar de que no siempre lo consiguen. Hacen de las clases – cuando no se está contratado – un momento de solidaridad, preocupación y calidad, delimitado en el tiempo, despreocupándose de los actos que hace la entidad para darse a conocer o para *“transformar la sociedad”*. Sin embargo, hay reductos indomables como la tierra de Asterix que forman parte del juego de los contrarios sociales con más o menos fuerza, más o menos presencia. Y también hay mucho voluntariado que además de las clases está implicado en mil movimientos de acción social y resistencia a la desigualdad creciente.

Quim ha leído esto último y me pide que abra un nuevo paréntesis sobre este objetivo de *“transformar la sociedad”*. Es un poco grandilocuente, me dice y una redundancia. La sociedad trae en su ADN la transformación, tanto si se quiere como si no. El problema es en qué dirección. Y en esto siempre hay fuerzas opuestas. Quim cree que se tiene que empujar en la dirección que cada cual crea más positiva, sin esperar resultados inmediatos, pero con la seguridad que el esfuerzo será eficaz en el juego de las dinámicas contrarias. Se pone a cantar a Labordeta: *“También será posible / que esa hermosa mañana / ni tú, ni yo, ni el otro / la lleguemos a ver. / Pero habrá que forzarla, / para que pueda ser”*. ¡No canta del todo mal!

Justo es decir que en la entidad no se ha dejado nunca de lado un respeto profundo y una preocupación por los alumnos, pero en un clima de solidaridad más individualista, como me ha apuntado Quim. No es extraño, pienso yo, que si en la sociedad en general priva un sistema que cada vez pone más el acento en el autointerés individual en exclusiva, el *“bientener”* más que el *“bienestar”*, la depredación de recursos públicos y privados, la competitividad en el resultado, no en el esfuerzo, este clima sea una atmósfera que todos y todas respiramos, contaminando las morales individuales y colectivas. No deja de ser sorprendente y prodigioso que en este cultivo nazcan solidaridades numerosas y diversas. Se hacen las clases, pues, se intentan hacer bien, pero a la entidad le cuesta comunicar que su objetivo final es crear ciudadanos activos que conocen y saben aprovechar lo que la sociedad les ofrece, que saben reivindicar sus derechos, pero que a la vez son conscientes de que hay que aportar a la sociedad por puro egoísmo, porque si todos aportamos mucho, todos disfrutaremos mucho.

Quim me mira socarrón. *“Queda un poco solemne este final de párrafo”*, me dice. Se burla un poco, pero me parece que se lo cree. Es un profesional de la enseñanza que se ha ido preparando, que ha hecho cursos específicos y talleres, que ha ido aprendiendo, que aprecia y respeta a los alumnos, que tiene una pasión por las clases bien hechas, que se las prepara (bien, me dice, que algunos días las lleva sólo hilvanadas), pero que a la vez siempre está un poco insatisfecho del resultado. Hay días que sale de clase más contento que otros. Siempre se pregunta por qué hay días que conectas con la gente y días que no tanto, grupos con los cuales todo va rodado y grupos que cuesta que arranquen.

Mercè: una tallerista de castellano y catalán

Mercè nació en Barcelona y ahora tiene 58 años acabados de cumplir. Ya de joven supo que era persona de letras, a pesar de que no tenía claro como se expresarían estas letras. En la escuela “hizo” francés – puesto que no se puede decir que estudiara o aprendiera esta lengua -, tal como hacían todos los niños de su generación, y mostró un interés muy especial por la gramática (castellana, está claro) y la literatura. Afortunadamente, a los 15 años decidió empezar a estudiar inglés en la escuela Berlitz, ubicada en aquella época en la calle de Pelai de Barcelona. Esta fue la primera vez que Mercè sintió que entraba de verdad en contacto con otra lengua, experiencia muy estimulante y satisfactoria. Debido a la prematura muerte de sus padres, su adolescencia fue un poco complicada, circunstancia que indirectamente favoreció que fuera a vivir una temporada a Dublín con unos amigos, donde pudo practicar el inglés que había aprendido.

Al volver de Irlanda, y siempre trabajando de día y estudiando por la noche, Mercè se licenció en Historia Contemporánea en la Universidad de Barcelona, si bien nunca pensó en ser académica. Por una de aquellas casualidades de la vida, se enteró que existía una diplomatura de Trabajo Social y en ello se volcó, convencida que aquel era el camino que quería seguir, ya que implicaba trabajar con personas, el contacto humano. Simultáneamente la empresa alemana para la cual trabajaba le pagó los estudios de lengua alemana en el Goethe Instituto, ampliando así algo más su mundo lingüístico; ahora, no sólo podía comparar y jugar con el latín, el catalán, el castellano y el poco francés que recordaba, sino que también podía hacerlo con el inglés y el alemán. ¡Qué gran satisfacción para Mercè, y qué pesadilla para los amigos que la rodeaban!

Se inició como trabajadora social en una institución de reinserción social donde acabó casi especializándose en trabajo con personas que habían delinquido debido a su drogodependencia, la mayoría de los cuales eran jóvenes. Durante aquellos años, la lengua, sobre todo la hablada, fue su principal instrumento de trabajo, si bien Mercè no fue consciente hasta más tarde; por primera vez, estaba uniendo sus dos grandes intereses: la lengua y el trabajo social, cosa que ya nunca dejaría de hacer.

Por circunstancias de la vida, y no por casualidades de la vida, Mercè se casó con un inglés establecido en Dinamarca. Tuvo, pues, la oportunidad de aprender una nueva lengua, con todo el enriquecimiento cultural que esto supone, y con nuevas posibilidades de juegos y comparaciones con las lenguas ya más o menos conocidas. Por suerte, después de un tiempo de aprendizaje del danés, también pudo trabajar como trabajadora social en Dinamarca, esta vez con jóvenes con disminuciones físicas severas.

Después de cuatro años y medio de vivir en Dinamarca, y por razones laborales de su marido, se trasladaron a Escocia donde al empezar a trabajar tuvo una inesperada sorpresa lingüística: el inglés que se pensaba que sabía no le servía de gran cosa para entender y

hacerse entender con la mayoría de las personas de Fife (uno de los condados del este de Escocia), y menos todavía con las personas con quienes trabajaba. Más sorpresa todavía fue el descubrimiento que no eran sólo los “*fifers*” quienes tenían un marcado dialecto, sino que cada uno de los condados tenía el suyo.

Poco a poco se fue acostumbrando, y llegó a entender, mejor que muchos ingleses de origen, ciertas hablas dialectales, cosa que le causó doble satisfacción. Otra sorpresa lingüística fue encontrar similitudes entre ciertas palabras y giros dialectales escoceses o ingleses y el danés, cosa que, según le dijeron, se explica sobre todo por el intercambio mercantil que hubo entre Escocia y otras partes del Reino Unido y los Países Escandinavos en tiempos pasados y, también, por las invasiones de los vikingos.

Después de once años viviendo y trabajando en Escocia – primero con jóvenes bajo la tutela de las autoridades locales, y más adelante con personas mayores viviendo en su comunidad – Mercè volvió a Barcelona habiendo vivido (y muy plenamente) quince años fuera de su país. Si bien no había perdido nunca el contacto con su ciudad, puesto que cada año visitaba a su familia y a sus amigos, el retorno y el reasentamiento no le fueron fáciles. Decidió trabajar sólo media jornada, puesto que las circunstancias se lo permitían, y dedicar el resto de su tiempo a la familia, los amigos y las actividades que más le interesaban. Durante estos cuatro años desde su retorno, Mercè ha trabajado - a veces alternando dos actividades a la vez - en los campos de adopciones internacionales, centros de día para personas mayores, ofreciendo cursos para sus familiares, apoyo de inglés para jóvenes tutelados y como tallerista de castellano y catalán para personas inmigradas, donde se encuentra en este momento.

Si bien las cosas no son nunca como uno las querría, parece que Mercè ha encontrado un buen equilibrio entre lo que tiene que hacer y lo que quiere hacer, y también ha encontrado la respuesta a la pregunta de qué haría de las letras que tanto le gustaban de jovencita. Ahora sabe que sirven para ser transmitidas, para facilitar el contacto con las personas, para estar abierto al mundo, y para comunicarse con el mundo.

A pesar de la formación que las circunstancias de la vida y sus inquietudes le habían aportado, cuando empezó a enseñar el castellano y el catalán a personas jóvenes y adultas inmigradas en una red de intercambio de conocimientos que tiene su sede en un centro cívico, se dio cuenta que no tenía suficientes conocimientos ni metodológicos ni didácticos en este campo. Por la práctica adquirida y por su propia predisposición ha buscado siempre una proximidad con las personas que trabaja que, en el momento actual, son las mujeres y los hombres que están aprendiendo otra lengua distinta de la suya. Esta sintonía buscada y de alguna manera natural sabe que facilita mucho el aprendizaje. Pero veía que no era suficiente.

Por eso, empezó a apuntarse a cursillos de alfabetización, de psicopedagogía adulta, de enseñanza de la L2 y a comparar lo que se decía con su propia experiencia de aprendiz de

nuevas lenguas de forma organizada o autodidacta; a tener siempre una actitud que cuestiona qué hace y cómo enseña; a evaluar los resultados y no mostrarse nunca satisfecha del todo; a ser crítica con ella misma, eso sí sin angustiarse; y a buscar por Internet cuando puede, nuevos materiales, nuevas aportaciones en aquello que está haciendo.

Mercè no lo sabe, pero pronto será experta por la práctica y la reflexión en la enseñanza de nuestras lenguas a personas extranjeras, personas en su caso a menudo con problemas de vivienda, de trabajo, de la continua exigencia de renovar los *"papeles"*, los permisos de trabajo, de residencia; de familias alejadas por la distancia o de la insistente penuria económica, que vienen a clase cargados con todo este fardo, pero que necesitan conocer nuestras lenguas con un nivel suficiente como para poder comunicarse o buscar trabajo.

Josep Lluís, un profesor jubilado

Josep Lluís - Jollu, como lo conocían sus amigos para abreviar -, leyó con atención la propuesta de código ético de una asociación de profesorado jubilado: *“Los ámbitos en que uno/a jubilado/ada puede intervenir, en ningún caso será un puesto de trabajo que pueda ocupar de manera continuada y remunerada uno/a profesional en activo. En su intervención uno/a voluntario/aria no tiene que suplir el trabajo y responsabilidades de la Administración.”* Aparte de la oscura redacción políticamente correcta *“de uno/a jubilado/ada”*, etc. (bien es verdad que Jollu nunca había sabido como redactar frases como estas, si todo en femenino, si todo en masculino, ir variando a lo largo del escrito, si poner la @ que no siempre servía), aparte, pues, de esta cuestión, quedó preocupado por este capítulo del código ético de sus compañeros jubilados.

Él había sido profesor durante muchos años. Le gustaba la profesión, se lo había pasado bien con los chicos y chicas. También había tenido días con dolores de cabeza y mal rollo, pero los olvidaba con facilidad cuando veía aquellas caras adolescentes descubriendo y valorando la vida, y poniendo a prueba a los profes. Cuando lo jubilaron y se iba reubicando en la nueva vida, no sin una cierta sensación de confusión interna, una compañera le dijo: *“¿Por qué no vienes a la asociación donde colaboro dando clases de acogida de personas inmigradas? Enseñamos la lengua como medio de comunicación. Falta gente, te lo pasas bien y devuelves a la sociedad el bagaje que has adquirido”* (La compañera siempre se había distinguido por su inquietud social, con un punto de amable pedantería). *“Pero, yo no he hecho nunca clase con personas adultas”* *“No te preocupes, los primeros días estaremos contigo, te acompañaremos en el aula, haremos algunas reuniones para hablar de las dificultades que encontramos y los métodos que usamos, y muy pronto montarán un seminario sobre “cómo enseñar y aprender con personas adultas” al cual podrás apuntarte. Pronto tendrás veteranía”*, le decía con una sonrisa de confianza irónica.

Los primeros días encontraba extraño que no hubiera puntualidad estricta en la entrada del aula, que alguien marchara antes de acabar la clase indicando con un gesto inescrutable de la cabeza y de los ojos que tenía que hacer otra cosa supuestamente más importante, que sonara algún móvil y como mucho la profesora le hiciera una señal que tenía que salir a hablar fuera, que alguien se adormilara en medio de las miradas maliciosas de los compañeros – después sabría que venían muy cansados del trabajo, habiendo dormido sólo unas horas -, que alguien más joven entrara con la gorra mal puesta o algún negro con un casquete de lana en la cabeza. El pañuelo de algunas mujeres no le llamaba tanto la atención. Ya estaba acostumbrado a ver en clase algunas chicas adolescentes con el hijab.

Se le hacía extraño que a lo largo de la semana compartiera la clase con más de un profesor y que se tuvieran que comunicar y coordinar por correo electrónico o teléfono. Era cierto que él tampoco estaba dispuesto a dedicar más días de los que se había comprometido. Le sorprendía que a pesar de que había unas pautas, no existía una programación estricta; que

no hubiera ni un departamento, ni un jefe de departamento. Había una coordinación pedagógica que cubría los aspectos más relevantes de la organización educativa. Pero la autonomía en el aula era absoluta, con un manual o unas fotocopias a seguir que había que adaptar a las sensaciones del día y a la asistencia bastante irregular. La calidad de la enseñanza no venía dictada, pues, por normas o evaluaciones externas, sino por el propio compromiso con los alumnos. Pronto entendió que a cada nivel correspondían unos conocimientos diferentes, pero que estas diferencias de nivel eran bastante “líquidas”. Que cada trimestre cuando empezaba un grupo había que reubicar el nivel en función de las personas asistentes y de sus conocimientos.

Esta sensación de cierto desmadre iba contrarrestada por el interés en aprender que ponían los alumnos adultos. Por las ganas de trabajar, por poco que la clase tuviera un cierto ritmo y unas actividades mínimamente alentadoras. Por el gran conocimiento de idiomas que muchos tenían, a pesar de que no dominaran el catalán o el castellano. ¡Jollu pensó en su inglés! Pero también le llamó la atención la diferencia de niveles, desde licenciados a personas con dificultades en la lectura y la escritura. ¡Y se quejaba de las diferencias en el aula cuando estaba en activo! ¡Eso sí que eran diferencias!

Sacó de su bagaje profesional todas las herramientas para hacer parejas, trabajo en grupo, actividades de descubrimiento, simulaciones, teatro improvisado, fotografías,..., que acompañaban el material que le había facilitado la asociación. Trajo un día la grabadora para grabar las conversaciones que se hacían en clase. Los alumnos rieron mucho al oírse la voz en una lengua que no era la suya. A Josep Lluís le sirvió para trabajar la fonética e incidir en las estructuras sintácticas no muy correctas. Pensó que la volvería a traer de vez en cuando.

A lo largo de los años había acumulado un amplio repertorio que le podía ser útil, si era capaz de adaptarlo, rechazando todo aquello que no estuviera en consonancia con el alumnado adulto. Había ido, pues, acomodando su práctica docente y había empezado a pasárselo bien de nuevo y a ver la utilidad de su trabajo. Los saludos al comienzo y al final de la clase eran testigo del buen rollo que se había creado.

Pero le preocupaba el aspecto ético de su aportación como jubilado a la sociedad. Su dedicación y su esfuerzo no eran ético según el código de la asociación de profesorado jubilado, puesto que se hacía una enseñanza de forma continuada y lo tendría que haber hecho un profesional en activo. Claramente estaba supliendo el trabajo y las responsabilidades de la Administración, ¡porque sin duda era responsabilidad de la Administración acoger y dar formación a las personas adultas inmigradas!

Pero todo era muy extraño, porque por lo que le habían comentado en la entidad, el recorte de las subvenciones había sido brutal, llevando permanentemente al límite su viabilidad y la de las numerosas entidades que como ella dependían para la gestión de las subvenciones públicas. Además, le comentaban que las normativas de las escuelas de adultos con su rigor

y burocracia tendían, quizás involuntariamente, a dejar fuera los niveles más iniciales, incluso el de las personas que tenían dificultades para leer o escribir.

Miró a su alrededor. Estaban colaborando de manera voluntaria mucha gente joven, gente de mediana edad, gente de las universidades en prácticas, más de un jubilado y jubilada, no solamente él y su compañera. Si todos los colaboradores y colaboradoras se marchaban no se podrían dar clases. ¿Irían las personas inmigradas a la Plaza de San Jaume a reclamar a la Generalitat su derecho a la educación, unos como residentes del país, otros *“sin papeles”* y la mayoría víctimas del denominado benevolentemente *“mercado”*? No, volverían a su casa sin formación. Consecuencias, la Administración tranquila, el código ético cumplido, y un país que iría dejando en la cuneta educativa a los sectores más vulnerables. Un país donde quien tiene formación tiene muchas ofertas formativas y quienes no tienen formación ven que se les cierran todas las puertas.

Josep Lluís no dejaba de darle vueltas. ¿Cuáles deben ser los argumentos por los que antiguos, activos y preocupados profesionales de la enseñanza escriban un código ético con estas formulaciones? *“En su intervención uno/a voluntario/aria no tiene que suplir el trabajo y responsabilidades de la Administración”*. ¿Cuáles son las responsabilidades de la Administración?, se preguntaba. Todo tendría que ser responsabilidad de las administraciones, según algunos planteamientos. Todo podría ser trabajo de las administraciones. En este caso, ¿cuál era el papel de la sociedad civil? O quizás, por el contrario, lo que estaba haciendo se tendría que considerar *“público”* por su objetivo - acoger formativamente a sectores muy vulnerables - aunque realizado desde una entidad jurídicamente privada y, por lo tanto, si era una tarea *“pública”* tendría que estar financiada con dinero público.

Su cabeza empezaba a recordar antiguas discusiones sobre el papel de las administraciones, el individuo y la sociedad organizada en una sociedad compleja. Pensaba que en cualquier caso hace falta que devolvamos a la sociedad aquello que ella nos ha dado. Que las personas tengamos objetivos durante toda nuestra vida, porque esto nos hace ser personas positivas y optimistas.

Creía en la educación, en la formación de las personas para ser seres humanos en plenitud. Lo mejor es poder tener una educación desde la niñez (aquí habría abierto un paréntesis sobre el concepto de educación, pero lo dejó estar). Pero a veces esto no es posible y pasan los años y no tan sólo no lo conseguimos, sino que la vida nos lleva hacia otros lugares, donde no podemos realizar nuestros sueños y donde tenemos que empezar de nuevo. Esto es lo que les pasa a muchas personas adultas, a muchos de los recién llegados a nuestra casa. Hay que acogerlos, estamos contentos que vengan. Hay que facilitarlos todo aquello que podamos, a fin de que se puedan espabilar y sentirse seguros y valorados. Es igual, pensaba Jollu, que yo esté jubilado o que no, la idea es la misma. La diferencia está en que

ahora puedo organizar mi tiempo. Hay personas que hemos tenido grandes oportunidades. Hace falta que devolvamos a la sociedad aquello que ella nos ha dado.

Pero, déjate de historias, se dijo, que hay que preparar la clase de mañana: *“la sociedad donde vivimos, derechos y deberes”*. Ni elegido expresamente. Ya veía a Haled y a Liu Che, a Abdoul o a Zahra saludando sonrientes a la entrada de la clase, *“buenas tardes, profesor”*.

María y Sebas

María

El centro de formación de personas adultas Saratoga se encuentra en un barrio popular y con mucha historia de una población grande y cercana a Barcelona. Hace más de 30 años que funciona, y su oferta es bastante amplia y variada. Es una entidad muy vinculada al entorno, y a menudo colabora con las entidades de todo tipo que hay en el barrio, desde el grupo de Sevillanas a los Castellars. En el centro trabajan 12 profesores a tiempo completo y que dependen del Departamento de Enseñanza, y una decena de colaboradores con más o menos dedicación.

Hace un par de años llegó al centro una profesora de historia que se llama María y que venía de Secundaria. María tiene 42 años y había participado en el concurso de traslados después de trabajar 15 años enseñando sociales. Había pasado por todos los cursos de ESO y había hecho de tutora.

Tiempo atrás le gustaba mucho dar clase a los jóvenes, pero las cosas han cambiado mucho. Ahora piensa que las clases se han vuelto ingobernables, y que están llenas de chicas y chicos que no tienen ningún interés en aprender. Por eso se hartó, o quizás le faltaron ganas de buscar nuevos caminos y nuevas dinámicas en sus clases. Optó por marcharse. Le habían dicho que con adultos se estaba más tranquilo y lo pidió. Y con los puntos que tenía, le fue fácil conseguir el traslado.

Pronto se dio cuenta que las cosas no eran como le habían dicho. La educación de adultos también tiene problemas y dolores de cabeza. Para empezar, sólo llegar al Saratoga, el profesorado no la recibió demasiado bien. De brazos abiertos, nada de nada.

El claustro estaba claramente conformado y francamente enfrentado. Había 7 u 8 profesores y profesoras que estaban en el centro, prácticamente desde su inicio. A los otros profesores del claustro no se les veía mucho. Hacían sus clases y se iban. Así pues, había dos grupos claramente posicionados.

María pensó que los profesores con los que habló se comportaban como si el centro fuera su casa. Pasaban allí muchas horas. Sentían el centro como si fuera su propiedad. Ella pensaba que es lógico que te prepares las clases, pero ya está. Si hay mucha gente que quiere aprender castellano o catalán y no hay bastantes maestros es problema de la Administración.

Puesto que el centro es pequeño, a los profesores les tocan tareas que en el centro del cual venía María se encargaba otra gente. Esto hizo que pronto viviera los primeros rifirrafes entre los dos grupos del profesorado. Había profesores que se negaban a hacer otra cosa que no fueran las clases. Y está claro, los otros se quejaban. En el centro había mucho más trabajo. Por ejemplo, la atención y la orientación de las personas que vienen a buscar

información, e incluso trabajos de secretaría, contactar con las entidades, el Ayuntamiento, los alumnos adultos que quieren hacer una asociación, etc. etc.

Si esto no fuera bastante, tuvo que sumar las dificultades de las propias clases. De hecho, nunca había estudiado nada sobre el aprendizaje de las personas adultas. Por eso, le llevó su tiempo preparar materiales y estrategias para mejorar sus clases. Y además también se encontró con problemas de disciplina pura y dura con los alumnos del grupo de jóvenes que se preparan para el acceso a las pruebas de Ciclos Formativos, que tienen más ganas de jaleo que de estudiar.

Total que su primer año fue muy difícil. Incluso le vinieron ganas de volver a pedir un cambio. Pero tuvo paciencia. Vio claro que aquello de marchar de secundaria para dejar de tener problemas no era así. Más bien al contrario. Eso sí, fue descubriendo que la educación de personas adultas tiene su aquel, tiene su encanto.

Sebas

Sebas llegó al Saratoga el mismo año. También era profesor de secundaria, pero todavía lo es, porque no ha dejado su trabajo en el instituto, y colabora dos tardes en el Centro de Adultos. Sebas hacía dos años que se había divorciado, y bien es verdad que ahora tenía mucho más tiempo que antes. Su hija, que ya es mayor y va a la Universidad, pasa más tiempo en casa del novio que en su casa. Por eso Sebas se apuntó a dar clases de castellano para extranjeros.

Desde que entró al centro tuvo la actitud de ayudar en todo aquello que pudiera. El grupo al que daba clase estaba formado sobre todo por chinos. Él se preocupó en conocer cosas de la China, conocer cada uno de los alumnos y enseguida conectó.

No tenía formación específica de educación de adultos, pero no le costó que sus clases funcionasen y el grupo de clase estuviera cada vez más cohesionado. Seguramente su actitud fue un elemento clave, pero eso sí, se lo tuvo que currar de lo lindo.

Es un buen deportista y a su edad no para de participar en maratones. Ahora ya es el encargado de organizar actividades deportivas o lúdicas del centro. Prepara actividades adaptadas a las diferentes edades y condiciones, que tienen mucha participación.

Sebas y María llegaron al centro con una actitud muy diferente. Pero en poco tiempo, y porque los dos se han dedicado y han sumado ganas y empuje, ahora son dos piezas clave del Saratoga.

Soy mujer y tengo 23 años

Soy mujer y tengo 23 años cuando me contratan para hacer de coordinadora de los cursos de lengua en una entidad. Soy educadora social, especializada en educación de adultos. Titulación que, curiosamente, no me permite trabajar en escuelas de adultos oficiales. He trabajado en muchos lugares y en ámbitos muy diferentes (ocio, infancia en riesgo, centros residenciales, planes de desarrollo comunitario, una escuela de adultos, una asociación de vecinos...).

Desde que empecé a estudiar me vi atraída por la educación de personas adultas y por el ámbito de la inmigración. Después conocí el mundo asociativo y el trabajo comunitario, con todas sus variables y posibilidades. Pues bien, el nuevo trabajo unifica todo esto: inmigración, trabajo comunitario y educación de adultos. Es evidente que el trabajo me encanta y que empiezo con ilusión y ganas, pero también es para mí todo un reto. El proyecto hace años que funciona y tiene una dinámica fuerte y consolidada. Las clases de lengua tienen su estructura y su funcionamiento, que ya me viene dado cuando empiezo a trabajar. Tengo que coordinar un grupo grande de voluntarios y voluntarias que hace años que colaboran.

Después de un tiempo de observación, veo que la mayoría de clases funcionan muy bien, pero los criterios metodológicos no acaban de coincidir con los míos, que he ido contrastando en los lugares donde he trabajado. Siempre he creído, y todavía lo creo, que la educación tiene un potencial enorme para cambiar el mundo. Pero para que esto sea posible hay que partir de unos criterios y de una metodología que permita y potencie la transformación social. ¿Por qué digo esto? Pues seguramente porque he estudiado a Freire y he visto la profundidad de sus planteamientos y la coherencia con las aportaciones de otros muchos pedagogos, pero también porque creo que como educadores y educadoras tenemos que tener este objetivo como horizonte. Un horizonte lejano y quizás inalcanzable a gran escala que nos motiva para seguir andando. Aunque el día a día nos obligue a preocuparnos por otras cosas. Al final, nuestra actitud, los materiales, la metodología, la dinámica, etc. ayudarán a hacer posible o no esta transformación personal y colectiva.

Pero, ¿cómo motivar al cambio? ¿Cómo decir al grupo de voluntarias y voluntarios, sólo llegar, que quizás estaría mejor hacerlo de otro modo? Hago observaciones y sugiero. Me gustaría que las clases de aprendizaje de la lengua siguieran el modelo comunicativo y las de alfabetización el método de la palabra generadora y los grupos interactivos. ¿Por qué esta opción educativa? Pues porque, después de diferentes experiencias, pienso que son las herramientas necesarias (de entre las que conozco) para lograr aquel objetivo de cambio y transformación que comentaba antes. Pero también creo que me queda mucho por aprender y que la educación tiene que ser dinámica y adaptada a su tiempo y a su entorno.

Ahora bien, entiendo que no todo el mundo tiene en la cabeza este objetivo ni estas formas de hacer. Una profesora de la universidad me dijo que las educadoras tendemos a repetir los modelos educativos (familiares y escolares) que hemos vivido a lo largo de nuestra vida, sobre todo si no hacemos un esfuerzo de aprendizaje y de introspección para aplicar nuevas didácticas y técnicas. Supongo que es por eso que al principio me es difícil motivar el cambio. Hay quién se resiste: *“¿cómo haré la clase si cada alumno tiene una ficha diferente?”* *“¡Si hablan en clase habrá mucho alboroto!”* Empiezo a preparar materiales. Preparo formaciones. Un experto en el tema avala estos planteamientos. Me convengo a mí misma que voy por el buen camino. Hacemos reuniones y el cambio se empieza a perfilar. Uno de los voluntarios comenta: *“antes no teníamos método pero teníamos muy buena fe, ahora tenemos método pero no lo sabemos usar.”* Pero poco a poco lo dominan, los materiales y la metodología. Conocen a Freire y se dan cuenta del potencial transformador que tiene la alfabetización: *“cuando estás en clase no te das cuenta, pero después, si piensas que aprender a leer y a escribir le puede cambiar la vida a una persona, te convences que lo que estamos haciendo es algo revolucionario.”*

A pesar de que hacemos reuniones por grupos y reuniones de evaluación al final de trimestre, el seguimiento tiene que ser continuado y es en los espacios informales donde podemos extraer más información, dar pautas, consejos, compartir ideas... Por ejemplo, Núria siempre llega antes y me explica qué hará aquel día. A veces yo le doy algún consejo y ánimos, porque siempre dice que ella no sabe (¡y por experiencia, cursillos e intuición sabe mucho!). Cada cual incorpora recursos de su mochila de experiencias y Núria reproduce algunas de las actividades que hace en los talleres de memoria en las clases de lengua. Otras veces trae propuestas que yo acabo adoptando (como el día que trajo un CD con canciones tradicionales). Hace unos días estaba un poco desanimada porque este curso los alumnos parece que no siguen el ritmo que ella querría llevar y muchos han abandonado las clases. Se hace una pregunta clave, *“¿qué esperan los alumnos del curso? ¿qué expectativas tienen?”*. Guardo esta pregunta en el cajón porque es cierto que no lo preguntamos, de forma que adaptamos los cursos a nuestras propias expectativas. Tendríamos que hacer un pequeño diagnóstico inicial en las aulas para saber quién son nuestros alumnos, qué conocimientos previos tienen, qué quieren estudiar y qué esperan de aquel curso.

¡Es justo decir que este trimestre tenemos unos colaboradores de lujo, la verdad! Xavi hacía las prácticas de pedagogía el curso pasado y se queda con el grupo de acogida. Ángela hacía las prácticas de educación social y también se queda con este grupo. Olga también es educadora y acompañará a Xavi. Estuvo con él unos días haciendo observación y vieron que había muchas más posibilidades si entraban los dos juntos a clase. Después tenemos a María José y Fina, que tienen mucha experiencia porque han dado clases de español durante muchos años en el extranjero. Núria, Laia, Carme y Albert hace ya cuatro años que colaboran con la entidad. Enric y Patricia empezaron el año pasado con alfabetización y continúan este año...

- A ver, ¿qué nivel tienen los alumnos? – pregunta María José antes de entrar en clase.
- Mira, este grupo ya hizo primero el año pasado, tienen un buen nivel y muchas ganas de aprender. Estos tres son italianos, no han hecho el curso antes, pero ya sabes que enseguida lo enganchan. El resto puede seguir bien el ritmo para hacer segundo, pero los primeros días de clase tendrás que tantear un poco.
- ¿Pero por qué están todos en el mismo curso?
- Porque en principio tendrían que pasar todos los que hicieron primero el trimestre anterior, pero no se han apuntado todos, ha entrado gente nueva y hemos tenido que juntar grupos.
- ¿Pero qué nivel tienen?
- Nosotros le llamamos segundo a lo que sería un A2 del Marco Común Europeo.
- ¿Y cuántos son?
- 25.
- ¿25? ¡Esto es mucho! ¡Nunca había hecho una clase con tanta gente!
- Tranquila, normalmente después el grupo se reduce bastante, muchos no pueden seguir viniendo por problemas laborales, cuestiones familiares,....
- ¿Y el material?
- Empieza con esto para hacer un poco de repaso y después veremos si podemos empezar con el A2 de esta editorial.
- ¿Por qué usáis este material?
- Porque es fácil de encontrar y de fotocopiar. Está bastante bien. Pero si tienes alguna propuesta será bienvenida.
- De acuerdo. El primer día veré qué nivel tienen y les preguntaré qué quieren estudiar. Si quieres podemos dividir el grupo, yo puedo venir otro día a dar clases.
- Ya, esto estaría muy bien, pero el aula está ocupada los otros días. Sólo quedaría libre el viernes a las 7 de la tarde.
- Bien, a ver cómo va hoy. Ya te enviaré un correo electrónico.

Correo electrónico recibido de María José

Los alumnos se presentan. Todos coinciden en que quieren trabajar sobre verbos y gramática.

Hacemos ejercicios fonéticos diferenciando el sonido /r/ del sonido /rr/.

Se distingue entre presente y pasado.

Se trabaja sobre un tiempo de pasado: el pretérito indefinido y se construyen frases.

Correo electrónico enviado a María José y a Núria

Perfecto, entonces ¿te parece bien que prepare fotocopias del material de nivel A2?

Correo electrónico recibido de María José

No, no hagas fotocopias porque yo intentaré diseñar unos ejercicios fáciles que combinan verbos en tiempo de pasado y vocabulario para que practiquen en parejas. En la primera clase han trabajado, pero lo han pasado mal, ahora se trata de que cojan confianza.

Correo electrónico enviado a María José y Núria

Ok, me parece bien, pero Núria tiene que compartir el mismo material en las clases. En la clase de hoy hacemos el repaso que te enseñé. Ya la semana que viene podéis trabajar con el material que traigas. ¡Nos vemos!

.....

Ángela, ven, que te explicaré cómo ha quedado el grupo de acogida. Mira, se han apuntado muchos chinos. Ya sabes que a veces, al principio, como a otros muchos alumnos, les cuesta participar y piden que repitas. Baba, Jian y Ana ya hicieron este curso el trimestre pasado, pero repiten. El chico de Bangladesh tendría que hacer alfabetización, pero sólo puede venir por las tardes. En el grupo de acogida intentamos hacer actividades más orales para que todo el mundo pueda seguir el ritmo, no nos basamos tanto en la escritura. Como siempre, hay un poco de todo, pero seguro que te sale bien. ¡Te lo pasarás estupendamente, a ti te gusta hacer teatro!

Correo electrónico recibido de Ángela

¡Hola! El primer día ha ido muy bien. Hemos hecho presentaciones y hemos repasado los números y el abecedario, a pesar de que no estoy segura que se tenga que insistir mucho. Repetimos el alfabeto varias veces, y a veces me saltaba alguna letra (como si me equivocara) y ellos me iban corrigiendo. ¡Hemos reído mucho! Para el próximo día queda para hacer el bingo. Ya me diréis como quedan los grupos que harán Xavi y Olga el miércoles. Un abrazo y que tengáis un buen día!

Correo electrónico enviado a Ángela

No insistas en el abecedario. Hay a quien le cuesta mucho aprendérselo y se siente mal ante los otros. Si te parece, podemos colgar un abecedario que se vea bien en la clase y, cuando haga falta, hacemos referencia.

Correo electrónico recibido de Xavi

Buenos días,

La clase fue muy bien, esto es lo que hicimos:

- Asistencia: 21.
- Presentación: nos presentamos uno a uno (Me llamo..., Soy de..., Vivo en..., Tengo ... años).
- Presentación del curso: fecha de final de clases, tema certificados, normas básicas (escribir a lápiz en los libros, no llevárselo a casa, etc.).
- Pequeña prueba de nivel: hicimos un dictado (el texto de la página 13, ejercicio 14). Con esto y las primeras impresiones de la presentación ya tendré algunos elementos para el trabajo en parejas y para hacer grupos según los temas.
- Ejercicios 12 y 13 de la página 13.

Una pregunta: ¿podemos subir el portátil a clase?

¡Hasta la vista!

.....

Las evaluaciones finales también son muy importantes, nos sirven de conclusión y a la vez nos permiten programar el siguiente curso. Con los alumnos me gusta hacer alguna actividad que me permita ver su aprendizaje durante el curso. Este trimestre, por ejemplo, hemos hecho un tipo de concurso donde tenían que responder preguntas sobre los diferentes puntos del temario. También me parece muy interesante que los mismos alumnos evalúen el curso en todos sus ámbitos (dinámica, materiales, profesores...). Es bastante complicado hacer esta evaluación cuando los niveles de lengua son tan bajos, pero siempre se puede encontrar la manera de hacerlo. Últimamente pregunto, primero de forma individual y después todos juntos, qué es lo *“que más te ha gustado, qué no te ha gustado y qué te gustaría”*. Corremos el riesgo que digan que todo les gusta por cortesía, pero si vamos más allá siempre sale alguna crítica constructiva. Este es el momento en que aquellos alumnos más *“académicos”* piden más gramática y más verbos, cuando nos hemos esforzado a seguir una metodología comunicativa que vaya más allá de la conjugación repetitiva. Otros alumnos, en cambio, dicen que no quieren ver los verbos ni en pintura y, a pesar de que no han aprendido las conjugaciones de memoria, saben decir las estructuras comunicativas correctamente. Además, salen otras cosas interesantes: leer artículos del diario, hacer dictados, leer información sobre el trabajo... Las mujeres, que ya tienen mucha más confianza con el grupo y con las profesoras han sido claras. Quieren que cada clase siga la siguiente estructura: una introducción oral, ejercicios de gramática, lectura y dictado. Todo ello nos ayuda a hacernos una idea de las expectativas de los alumnos y a contrastarlas con

la metodología que creemos correcta, a mejorar introduciendo nuevos recursos y formas de hacer.

Con los formadores hacemos una reunión trimestral. De este modo nos conocemos todos y todas y nos damos cuenta que tenemos las mismas realidades, dudas y dificultades en el aula. Aquellos que tienen más experiencia explican, por ejemplo, que es normal que baje la asistencia al final y que el grupo sea heterogéneo. Además, entre todos, buscamos estrategias y alternativas para superar estas dificultades (hacer grupos, fomentar la ayuda mutua, hacer actividades muy diversas...). Es un buen momento también para dar pautas sobre la metodología que se quiere seguir. Cuando alguien dice, *“lo más importante es que lean”* explico que también es muy importante la parte oral y que dentro del aula se tienen que practicar todas las habilidades, entender, hablar, leer y escribir, siempre adaptándonos a cómo está el grupo aquel día. También es importante hacer actividades diferentes orales, escritas, de gramática, de conversación, en grupo, en parejas, con material manipulativo,.... Algunos aprovechan para hacer demandas (libros, diccionarios...) que se podrán satisfacer en función de los recursos que tenemos. De alguna reunión sale una chispa que nos hace poner en marcha un nuevo proyecto: las parejas de intercambio de idiomas. Al final tendríamos que tener la sensación que formamos parte de un equipo que anda en la misma dirección por el mismo camino, cada cual con sus zapatos y con su bastón.

Al final, los cambios se producen despacio y sin que nos demos cuenta. Hay dos ejemplos que me parecen muy representativos. El primero sucedió hace un tiempo, cuando la coordinadora general del proyecto entró en una clase de alfabetización a buscar a un alumno. Tuvo que preguntar, *“¿no han venido los profesores?”*, porque no los veía. Estaban tan *“escondidos”* entre los alumnos que no los habían reconocido. La misma voluntaria que me decía, *“¿cómo haré la clase si cada cual tiene una ficha diferente?”*, ahora se mimetiza con los alumnos para atender sus necesidades individuales y permitir que puedan seguir su propio ritmo. El segundo ejemplo pasó hace unos días, en la última reunión del curso. Las profesoras del grupo de mujeres me comentan que se quieren reunir para programar el curso que viene. Quieren seguir haciendo las charlas de salud, de educación, salidas... Pero también quieren introducir novedades, como por ejemplo, que una vez al mes la clase la haga una alumna sobre un tema que conozca, *“porque creemos que no aprovechamos aquello que ellas saben y nos pueden enseñar a nosotros”*. Como decía Freire, se diluyen las fronteras entre educador y educado.

Pero no sólo aquí se diluyen las fronteras. He aprendido mucho de los voluntarios y voluntarias, colaboradores y colaboradoras. Y también he aprendido mucho de los alumnos (participantes). Me han enseñado a través de sus demandas, de sus preguntas, propuestas, ideas... Quizás todavía me podrían enseñar mucho más si les diera la oportunidad y los medios para hacerlo. Porque *“todo está para hacer y todo es posible”*...

Pere, las normas son las normas

Pere trabaja como sustituto en las listas de interinos del Departamento de Enseñanza. De formación universitaria físico. Es un joven preciso y con gran conocimiento científico. Le gustan los jóvenes. *“Tienen problemas con la disciplina, pero una vez marcas los límites todo va mejor”*. Desde hace un año, las listas de interinos lo han destinado a una escuela de adultos de la ciudad de Barcelona. No tiene ninguna formación previa en la educación de adultos y no acaba de acostumbrarse al funcionamiento. *“A veces se generan problemas en clase entre la gente mayor y los más jóvenes que no sé cómo gestionar. En el instituto las normas eran más claras”*.

Le gusta transmitir el conocimiento científico, pero detesta perder tiempo gestionando conflictos en el aula. *“Las normas no son cuestionables. Las normas existen para todo el mundo, y aquí los tratamos como a niños”*. En alguna ocasión yo le había comentado que con personas adultas la flexibilidad es necesaria, puesto que un adulto tiene responsabilidades y problemas en su vida diaria. Cuando el grupo clase es joven, hacen falta normas claras porque los límites son importantes, pero con un grupo adulto hay que tener altas dosis de flexibilidad. De hecho, muchos profesores de la escuela deciden las normas básicas de funcionamiento conjuntamente con los alumnos, cuando no lo hace el centro como entidad con ellos. Es la forma que los alumnos asuman la responsabilidad. A pesar de todas estas recomendaciones, Pere lo tiene claro: *“Si alguien no cumple las normas, se queda fuera. La vida es así, y cuanto antes lo aprendan, mejor”*. A menudo discrepa con algunos compañeros del claustro de la escuela. *“Hay quién es demasiado permisivo para conseguir que continúen en el centro. Yo prefiero quedarme sólo con seis en clase, pero asegurarme que estos seis aprenden. Al final me aprueban todos los que se quedan”*.

Es un profesor estricto, sistemático y con grandes conocimientos técnicos. *“Quiero que mis alumnos aprendan lo máximo. Me tomo seriamente mi profesión y no bajo el listón de conocimientos porque esto sea el GES”*.

Yo he intentado transmitir a Pere nuestra filosofía de la escuela. Personalmente, dedico gran parte de mi esfuerzo docente a estimular y gestionar de manera positiva la autoestima de los participantes. Con una base real y adaptada. Pero siempre positiva. A lo largo de mi trayectoria profesional, he comprobado que el principal límite en el aprendizaje se lo ponen los mismos adultos con las ideas asumidas de baja autoestima y experiencias pasadas de fracaso escolar. Es, por tanto, imprescindible potenciar este cambio de enfoque hacia las posibilidades de aprendizaje. En este punto, me ha sido muy difícil entenderme con Pere. Y a veces observo cómo en algunos alumnos se produce un retroceso, y vuelven a dejar de intentar hacer aquello que sí saben y pueden hacer, y dudan de sus potencialidades cuando Pere les hace pasar por la rueda de las normas estrictas y la alta exigencia.

Empezar de nuevo: Marc

Marc acabó la carrera de filología en 2004. Siempre había tenido claro que se quería dedicar a la docencia. Por este motivo, al año siguiente, se matriculó en el CAP, el curso para obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica, con toda la ilusión del mundo. Iba dos veces por semana en horario de tarde. El curso consistía en un bloque sobre teoría de la educación y en otro bloque más práctico, enfocado a la enseñanza de la materia sobre la cual pretendía ser profesor. A cada estudiante se le asignaba un instituto, coordinado por un tutor de prácticas. A Marc le tocó un instituto de la parte alta de Barcelona y una tutora de mediana edad. Se tenía que coordinar con tres compañeras de grupo para hacer de profesores en una única sesión. La materia que les tocó fue los dialectos catalanes. A pesar de ser únicamente una sesión, dedicaron mucho esfuerzo a preparar el tema, programar y temporalizar las actividades. Fueron muchas las horas que se pasaron preparando un material didáctico nuevo y adaptado al alumnado que les había tocado. Marc tenía que hablar de los dos bloques (oriental y occidental) en los cuales se divide la lengua catalana. El día que tenían que hacer la clase Marc estaba muy nervioso, pero cuando empezó los nervios desaparecieron. Tuvo unos veinte minutos de tiempo y después pasó el relevo a sus compañeras. Al acabar la tutora les dio su opinión y tuvieron que presentar una memoria de estas prácticas.

En Marc ya tenía el CAP. ¿Y ahora, qué? Sentía que no había aprendido bastante como para ser capaz de resolver todas las problemáticas que pueden surgir en un aula y para llevar el peso de una clase. Pensaba que hubiera sido mejor poder hacer más sesiones prácticas y no tanta teoría. Sin embargo, empezó a buscar trabajo en este sector. Después de unos meses lo llamaron de una escuela de secundaria concertada de las afueras de Barcelona. La ilusión se mezclaba con los nervios. El primer año fue muy duro y no sabía cómo hacerlo para hacerse respetar. Se topó con alumnos con necesidades educativas especiales que no sabía cómo atender para que dieran el 100% de su potencial. Se encontró con alumnos totalmente desmotivados, con alumnos brillantes, con alumnos inmigrados con problemas para entenderse. En definitiva, con una casuística muy diversa. Por eso, tuvo que preparar mucho material didáctico de diferentes niveles y tuvo que adaptar también el sistema de evaluación.

Marc pasó tres años en este centro y durante este tiempo compaginó este trabajo con un nuevo reto, la enseñanza a personas adultas. ¡Qué dos mundos tan diferentes! Con el alumnado adulto no tenía problemas de comportamiento, cosa que facilitaba mucho una parte de su trabajo, aunque se le hacían todavía más patentes las diferencias de nivel entre el alumnado. Muchos de ellos provenían de otros países con una mentalidad muy diferente, otros apenas sabían leer y escribir, otros tenían objetivos enfocados en la obtención de un título más allá del aprendizaje, etc. Como en todo, los comienzos fueron duros y Marc echó de menos una formación más específica dentro del CAP sobre la enseñanza de adultos, por

eso asistió a numerosos cursos para mejorar y aprender más sobre este mundo que ha resultado ser su pasión y, finalmente, su forma de vida.

Con problemas de salud: Andreu

Andreu tenía ganas de cambiar...más que ganas, ¡lo necesitaba! Hacía casi un año que estaba de baja, no podía soportar ni un segundo más a aquellos jóvenes impertinentes de tercero de ESO. Habían acabado con su salud física y mental. Se sentía abatido.

Ahora que se encontraba mejor el médico de los servicios territoriales – según nos explicó - le había recomendado que pidiera una escuela de adultos *“Allí estarás muy bien, Andreu, aquello es otro mundo. Te daré el reconocimiento de Colectivo C, por tu enfermedad, y accederás preferentemente”*. Él no había oído hablar nunca de esto del Colectivo C en los 35 años de docente que llevaba y no sabía qué se hacía en las escuelas de adultos, pero si los servicios territoriales se lo aconsejaban debía de ser un buen lugar.

Volvió a mirar los puntos acumulados que tenía para ver si podía acceder a algún CFA cercano a su casa. Vaya, tenía muchos puntos. Podías elegir ¡Estar cerca de los 60 tenía estas ventajas, y siguiendo la normativa, el artículo 25 le habían dicho, lo tenía ganado! Sin pensárselo más lo pidió. Era una nueva posibilidad, y él ya sabía qué era hacer de maestro.

Estaba nervioso por la novedad, pero también contento por haber conseguido la plaza que pedía, un lugar más tranquilo. Su primera sorpresa en septiembre fue que su especialidad cubría todo un ámbito, *“el científico tecnológico”*, y que tenía que explicar la otra parte del ámbito de las ciencias que él no dominaba nada: Biología, Física y Química... ¡Qué lío! ¡Qué palo! Hacía por lo menos 40 años que no había estudiado ni enseñado biología, y la física y la química nunca le habían gustado nada. ¡Y además no tenían libro! ¿Cómo lo haría? Aquel dossier... ¿sabría hacerlo?

La segunda sorpresa fue ver un montón de *“ninis”* y *“chonis”* por la escuela. ¿Los tendría él?

La tercera fue cuando entró en el aula. Sí, tenía los jóvenes, un poco más mayores que aquellos que lo habían puesto fuera de sí, pero también unas señoras de unos 45 años y un par de hombres maduros de entre 50 y 55 años. ¿Cómo lo haría?

El primer día entró poniendo leyes, planteando normas estrictas. Tenía claro que no podía darles confianza. Los *“alumnos”* y las *“alumnas”* adultos empezaron a quejarse a la tutora del trato desconfiado y como criaturas *“No podéis salir al lavabo”*. *“Si no levantáis la mano no podéis hablar”*.... Al segundo día ya no supo gestionar ni el tiempo, ni el ritmo tan diverso de los alumnos, y la clase se le empezó a hundir.

Durante la segunda semana ya le habían surgido los primeros conflictos manifiestos en el aula. Los adultos no entendían las explicaciones que hacía y empezaron a quejarse de aquellas clases magistrales con conceptos y ejemplos tan alejados de la realidad. Los jóvenes pasaban de él y miraban el móvil o charlaban entre ellos. Algunas compañeras de su departamento, que lo estaban asesorando en la parte didáctica propia del aprendizaje adulto, no sabían ya cómo explicarle que se trataba de personas adultas, que sobre todo los

más mayores tenían libertad para ir al lavabo o salir antes de clase si tenían alguna necesidad sin tener que explicar demasiado por qué se marchaban, que los ejemplos o los libros no podían ser infantiles, que había que aceptar y partir de la experiencia de la gente, que se tenía que tener “control” de la asistencia, pero que las personas adultas tienen problemas familiares, laborales, o de salud que hace que no siempre puedan asistir a clase, que la diversidad en el aula era normal, que... Él aparentemente seguía la línea metodológica del centro, pero al entrar en el aula era incapaz de aplicar nada de lo que le habían comentado y volvía a su modelo de escuela primaria y secundaria. ¡35 años!

Empezó a faltar algunos días. Parecía que aquello que le había dicho el médico de los servicios territoriales no era cierto. Él no sabía cómo gestionar un grupo tan heterogéneo, con tantos ritmos diferentes, con tantas motivaciones diversas, con tantos problemas emocionales e, incluso, médicos....Le estaba empezando a superar la situación. El comportamiento de la mayoría de los adultos era respetuoso hacia él, pero percibía en las caras que no lo comprendían y que lo dejaban por imposible. Quizás su propio caos mental, su depresión o lo que significara el diagnóstico psiquiátrico que le habían dado, se le había vuelto a manifestar desde hacía días...Las noches de insomnio y los días turbios se mostraban en sus frases inconexas, en sus ejemplos confusos....

Después de un par de meses la situación se convirtió en insostenible. La mirada perdida, el andar lento y con paradas extrañas.....planteaba interrogantes en los alumnos que se preguntaban: “¿qué le pasa?”

Una mañana no volvió... ¡De nuevo enfrentarse a la gente lo había bloqueado, había despertado sus fantasmas! Quizás si alguien le hubiera dicho dónde iba, qué se encontraría, si lo hubieran preparado.... Quizás si le hubieran dado una tarea más administrativa... ¡ahora su cabeza estaría en su sitio!

...

Desde hace algunos años en los centros de formación de personas adultas están llegando profesionales “catalogados” como “colectivo C”, que son profesorado funcionario al cual se ha reconocido el derecho a acogerse a lo que establece una ley de 1995 de prevención de riesgos laborales. Según el artículo 25 de esta ley los trabajadores no tienen que ocupar aquellos puestos de trabajo que debido a sus características personales “puedan ellos como los otros trabajadores y otras personas relacionadas con la empresa exponerse a situaciones de peligro o, en general, cuando se encuentren manifiestamente en estados o situaciones transitorias que no respondan a las exigencias psicofísicas de los puestos de trabajo respectivo”.

Normalmente son profesores o profesoras a los cuales se les ha diagnosticado algún problema psíquico o psiquiátrico (los casos de discapacidades físicas o sensoriales tienen fácil o mejor solución). Pero en el primer caso, las bajas frecuentes por enfermedad, los

comportamientos que externamente se consideran o son objetivamente extraños, las dificultades para gestionar una aula de primaria o secundaria, las quejas continuadas de las madres, de los padres y, sobre todo, de las AMPA a la inspección, pero, por otro lado, las dificultades de la estructura funcional para darles tareas administrativas o de apoyo paralelas a la aula, a veces las inercias corporativas o las resistencias del sistema sanitario o de los propios interesados a obtener la larga enfermedad, hace que a menudo se les recomiende ir a una escuela de adultos, aprovechando las normativas o resoluciones que les favorecen en igualdad de condiciones.

Responde esta situación a la imagen que algunos sectores tienen, incluso entre los profesionales y dentro de la propia administración educativa, que la formación de personas adultas es un lugar donde las exigencias de todo tipo son menores. No se es consciente de que en los centros de formación de personas adultas están presentes los colectivos de jóvenes apenas salidos del sistema educativo, todavía desgastados educativamente, bajo la presión de los padres muchos de ellos, y sin haber hecho el cambio psicosocial que les hace conscientes de la necesidad de la formación o, cuando menos, de unos conocimientos y titulaciones iniciales. Que en la misma aula hay personas maduras que puesto que dedican tiempo y esfuerzo a su formación tienen urgencia por aprender y exigen calidad en la enseñanza y un trato de comprensión ante las demandas inexcusables de su vida laboral, familiar o social. Que en la misma aula puede haber algunos participantes que pertenecen a sectores con riesgo de exclusión, que piden inconscientemente una atención educativa más allá de la mera instrucción. De muchas personas adultas que tienen la sensación y a veces el convencimiento poco real de sus dificultades para aprender por el hecho de no ser ya tan jóvenes, y a los cuales se les tiene que saber demostrar y desvelar sus capacidades y competencias adquiridas. De la mezcla de niveles de instrucción y de conocimientos diversos que las trayectorias vitales tan diferentes se dan en una misma aula y que requieren por parte del profesorado preparación específica y una sensibilidad acusada para conducir una clase.

En algunos centros de adultos la presencia de este “colectivo C” representa un tercio o más del profesorado de forma simultánea o continuada, haciendo bastante inviable un proyecto educativo que dé respuesta a las necesidades del entorno. ¡En las reuniones de profesorado de los centros de formación de adultos hay una conciencia clara, unas quejas ocultas o explícitas que las escuelas de adultos no son la solución para este tipo de personas enfermas!

En la escuela de Andreu lamentaban la situación. Entendían las necesidades de las personas enfermas. Lo que pedían es que por lo menos no hubiera una concentración en los centros de adultos. Veían por experiencia que esta no era la solución para la salud de este colectivo. Uno tras otro volvían a coger la baja sine die.

Laura, una maestra que ama su profesión, reflexiona sobre la formación de adultos y las relaciones institucionales

En los inicios de 1980, en plena transición democrática, todo el mundo era consciente que empezaba una nueva etapa. Era necesario hacer una apuesta fuerte por la formación de la ciudadanía y muy especialmente la adulta. No podíamos olvidar que un porcentaje importante de la población no había tenido acceso a la enseñanza cuando eran niños, o ésta había sido muy precaria. Por eso, ya en décadas anteriores, muchas entidades --sindicatos, ateneos, parroquias, asociaciones de vecinos-- y un montón de voluntarios buscaron espacios para poder impartir clases en horario nocturno a muchas personas. Estos lugares, la mayoría muy precarios, sin servicios adecuados y con falta de espacios, no tenían una ubicación propia y exclusiva para la docencia sino que en muchos casos eran compartidos. Son los que nos encontramos mi generación cuando nos iniciábamos en la docencia.

Se impartían clases en locales, en los bajos de un edificio, se compartían aulas de escuelas de niños de primaria a partir de las cinco de la tarde cuando estos se marchaban. Siempre dependiendo de un espacio disponible en el barrio o en el municipio. En muchas ocasiones cada curso escolar empezaba en un lugar diferente dependiendo de las disponibilidades de espacios. Había también una falta de profesorado para cubrir la demanda del momento y pocos recursos de apoyo para tareas administrativas y de conserjería. Había un vacío legal muy importante que dijera cuáles eran las competencias que tenía que asumir la administración local y cuáles la autonómica. Esta indefinición hizo que muchos profesionales tuviéramos que sufrir las consecuencias hasta tal punto que en algunas ocasiones se arrinconaron las iniciativas progresistas de los claustros y la administración no tuvo nunca ninguna prisa en resolver los problemas de fondo. Así pues, dependía mucho de la sensibilidad del equipo de gobierno municipal y autonómico para que estas necesidades básicas estuvieran más o menos cubiertas.

Hubo muchos ayuntamientos que al inicio de esta época sufragaron durante años los gastos de contratación de profesorado para ampliar la plantilla de los claustros, a veces incluso al 100%, a la vez que ofrecían espacios y recursos para impartir la docencia. Hubo claustros con plantillas de profesores dependientes del ayuntamiento y de la Generalitat a la vez. Por este motivo, el mapa de escuelas de adultos de Cataluña no estaba equilibrado según las necesidades de la población y del territorio ni tampoco tenía la misma intensidad e implantación, sino que dependía de las sensibilidades respectivas de los municipios, de la Generalitat o de las personas concretas responsables en una u otra institución.

Estas situaciones han sido, quizás, uno de los graves problemas que hemos arrastrado, hemos sufrido durante muchos años, incluso todavía existen en la actualidad, y que hemos tenido que hacer frente los maestros que trabajamos en las escuelas de adultos y, de una manera un poco especial, los coordinadores o equipos directivos. Hemos gastado muchas energías reivindicando espacios dignos donde poder impartir las clases, así como conseguir

ampliaciones de plantilla y recursos. También hemos tenido que transmitir y concienciar a los representantes políticos municipales de la necesidad de la formación de adultos y que ésta ha sido y será muy necesaria para la ciudadanía, para la mejora de su bienestar, no sólo académico sino profesional y personal. Hacerles entender que no sólo es importante la aportación económica a las escuelas (cuando la hacen), sino también el reconocimiento público con hechos. Hacerles entender que los maestros trabajábamos para el municipio, barrio, ciudad..., que somos una herramienta fundamental para ayudar a la cohesión social y al bienestar de la ciudadanía.

La formación de adultos no tiene que tener un trato inferior a cualquier oferta de enseñanza que se proponga o se ofrezca en el municipio o ciudad. Si queremos que aumente el nivel de instrucción y cultural de la población y que ésta tenga igualdad de oportunidades, se recicle en aquellos temas inacabados, que conozca la cultura y la lengua del país, se abra al aprendizaje de idiomas nuevos y también a la informática tenemos que apostar valientemente y fuertemente por la formación a lo largo de la vida. Es una herramienta fundamental para el bienestar y la libertad de las personas. Este mensaje desde hace muchos años lo hemos transmitido desde los centros y las aulas de formación de adultos a los representantes autonómicos y municipales, sobre todo a estos últimos, que son los que hemos tenido más cerca. No siempre hemos recibido una mínima atención y sensibilidad. Y reitero de nuevo: hemos gastado muchas energías.

El azar quiso que me estrenara trabajando en una escuela de adultos del entorno de Barcelona y nunca me habría imaginado que llegaría hasta hoy dedicándome a este mundo. El inicio no fue fácil porque nunca me habían hablado en la carrera qué quería decir trabajar en el ámbito de la formación de adultos. En el primer curso ya empecé a reciclarme en cursos específicos sobre aprendizaje de adultos, psicología, métodos didácticos..., e incluso hice un posgrado sobre el tema. Gracias a lo cual tuve una inmersión rápida y efectiva para trabajar con personas adultas, sobre todo para aprender aspectos psicológicos e intentar hacer el trabajo con coherencia y atender adecuadamente la diversidad que teníamos en la escuela. En los cursos de reciclaje nos encontrábamos muchos maestros en la misma situación y con las mismas inquietudes y problemas. Lo que no constaba en los programas de formación ni tampoco en los contenidos de la carrera era ninguna reseña de cómo teníamos que convivir y coordinarnos con la administración, tanto autonómica como municipal, sobre todo esta última, puesto que es la que tenemos más cerca.

En cuanto a la administración autonómica durante todos estos años hemos vivido cambios de gobiernos y de consejerías (C. de Educación, C. de Bienestar Social y Familia, C. de Enseñanza...), y diferentes maneras de orientar y entender la formación de adultos. Ha habido cambio de leyes, de normas, de contenidos curriculares..., y por lo tanto una adaptación continua por parte de las escuelas.

En cuanto a la administración local del pueblo donde trabajo, también hemos vivido muchos cambios de gobierno que han afectado directamente a los centros, sobre todo en cuanto a la sensibilidad y el trato que debe darse a la formación de adultos. Como ya he hecho mención antes no en todos los equipos de gobierno municipal ha habido esta atención hacia las escuelas de adultos, a veces de una manera superficial sí han aportado económicamente alguna partida presupuestaria, pero ha carecido de lo esencial y es creer que la formación de las personas adultas a lo largo de la vida es fundamental para el bienestar del individuo y de la sociedad.

Desde servicios sociales y desde el ámbito sanitario nos derivan al centro personas con problemas como terapia (*“ve a la escuela de adultos que te irá bien para salir de la rutina, para relacionarte”*, dicen algunos) A los de la *“renta mínima de inserción”*, a los PIRMI, se les pone la asistencia a la escuela de adultos como contraprestación a la paga mensual. Desde centros educativos de secundaria aconsejan a los alumnos que vengan a finalizar los módulos o a sacarse el Graduado en Educación Secundaria (*“no te preocupes si no apruebas, siempre podrás ir a una escuela de adultos”*). O desde la atención a la diversidad y acogida de recién llegados (*“en la escuela de adultos podrás encontrar cursos de alfabetización, o de castellano y catalán”*).

Los padres acompañan a sus hijos adolescentes a matricularse en los centros porque creen que así los hijos podrán acabar los estudios que arrastran, pero no saben que éstos tienen que madurar y ver la necesidad de estudiar y esforzarse para conseguir aquello que no han hecho en la etapa de escolaridad obligatoria.

Hay un estereotipo creado sobre la formación de adultos en la sociedad, y lamentablemente en la administración educativa, e incluso dentro del mismo colectivo de maestros y profesores: hay gente que cree que el trabajo que hacemos en las escuelas es superficial, que no trabajamos mucho, que no es pesado porque no tenemos problemas de disciplina con el alumnado, que es un trabajo relajado, y de ir haciendo...

Algunos profesionales de primaria y secundaria quieren pasar sus últimos años de docencia en los centros de adultos pensando que estarán tranquilos y sin mucho estrés. Pues os aseguro que de esto nada de nada. A veces han llegado a los centros compañeros de institutos o escuelas de primaria y les ha costado mucho adaptarse a la vida cotidiana de un centro de formación de adultos. Vienen con esquemas de trabajo y organización que son totalmente diferentes. El maestro de la escuela de adultos tiene que ser muy versátil, poder impartir diferentes materias no siempre de su especialidad, comprender la casuística del alumnado adulto y, cuando hace falta, marcar unos roles de comportamiento y convivencia. En muchas ocasiones trabajamos sin libros de texto y confeccionamos los materiales en función de las necesidades del alumnado. Por este motivo también tengo que decir que la reivindicación desde hace muchos años de la especificidad de la formación de adultos es

muy necesaria e imprescindible para conseguir los objetivos esenciales y básicos de la formación de las personas a lo largo de la vida.

Por último, quiero decir que cuando un tema tan importante te lo crees profundamente, aprecias la profesión y ves los resultados a lo largo de los años (concretamente 30 desde que empecé) hago una valoración muy positiva de toda la trayectoria personal hecha y sobre todo porque estoy trabajando para las personas, para su bienestar y crecimiento personal. Pero no tenemos que bajar la guardia porque todavía hay mucho que hacer, ya que todavía hay muchos centros con carencias, y también nos vemos obligados a seguir constantemente demostrando a las administraciones educativas y municipales la relevancia de la formación de las personas a lo largo de la vida.

Breve reseña profesional del grupo de trabajo y de las colaboraciones

Xavier Aranda Nicolas

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

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 al Colectivo Suma de Sant Boi de Llobregat (Barcelona).

Marta Ferrer y Puente

Docente vinculada al mundo de la formación de personas adultas desde el año 2000. Jefa de estudios del CFA La Concordia (Sabadell). Profesora invitada en el “Máster de Formación de Personas Adultas” UAB-UB los cursos 2008-09/ 2009-2010. Ha sido profesora asociada en la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona) en la asignatura “Contextos educativos” dentro del marco de Formación Básica Compartida.

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 URL (Universidad Ramon Llull) (1993-1996) y de las asignaturas “Educación de Adultos” y “Formación Permanente” en la UB (1996-2006). Secretario del Consejo Asesor de Formación de Personas Adultas de la Generalitat de Cataluña (1993-2007). Colaborador de EICA (Espai d’Inclusió i Formació Casc Antic de Barcelona) y de la Red de Intercambio de Conocimientos de 9 Barris Acull (Barrio de Barcelona).

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 por la UOC (Universitat Oberta de Catalunya). Trabaja en el Consorcio para la Normalización Lingüística de Barcelona. También ha trabajado en escuelas secundarias 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 Hospitalet de Llobregat y ha participado como ponente en cursos de formación de los equipos directivos de los centros de secundaria. Colaborador de EICA.

Natalia Núñez Gimeno

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

Isis Sainz Planas

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.

M^a Isabel Soler Garcés

Diplomada UAB Maestra de Primaria. Posgrado en Formación de Adultos UAB. Miembro de la Junta Central de Directores de Cataluña de Formación de Adultos. Trabaja desde 1983 en la Formación de Adultos y desde 1990 forma parte del equipo directivo del CFA La Llagosta con el cargo de directora.

Carme Vila Morera

Trabajadora social en IReS (Fundación Instituto de Reinserción Social) y en Intress (Instituto de Trabajo Social y Servicios Sociales). Anteriormente había trabajado durante diez años como Trabajadora Social Residencial en Rimpleton House y en "Older People's Service" de Glenrothes, Escocia (RU), dependientes del área de Trabajo Social de Fife Council. Actualmente colabora en el Centro Cívico "Can Basté" dando clases, dentro de la Red de Intercambio de Conocimientos de Nou Barris Acull.