

Alfabetización de mujeres inmigrantes

Mujeres marroquíes
en aulas de educación no formal



Alfabetización de mujeres inmigrantes

Mujeres marroquíes en aulas
de educación no formal

Autoría: Asoc. Alba (Proyecto Nur. Equipo de Trabajo. Coordinado: Gloria Isabel Serrato Azat, Celia Díez Fernández, Enrique Nebot Darós.
Fotografías correspondientes a las asociaciones: Digidun (Ceuta) y Melilla Acoge (Melilla)

© Instituto de la Mujer
(Ministerio de Igualdad)

Edita: Instituto de la Mujer
(Ministerio de Igualdad)
C/ Condesa de Venadito, 34
28027 Madrid
Correo electrónico: inmujer@migualdad.es
www.inmujer.migualdad.es/mujer
Impreso con papel reciclado libre de cloro

Depósito Legal: M-49480-2009
NIPO: 803-10-006-6
NIPO: 820-09-282-0
ISBN: 978-84-692-7276-3
Imprime: GRAFOFFSET, S.L.

ÍNDICE

Presentación	3
I. Introducción	5
II. Antecedentes	9
III. Algunas cifras.....	13
IV. El Origen femenino de las aulas.....	23
V. Nuestras alumnas.....	33
VI. Recursos.....	41
VII. El tratamiento de un tema en el aula. El nombre.....	51
ANEXO. Ejemplos de actividades para el aula	63
Conclusiones	69
Documentos, métodos y diccionarios ilustrados	73
Directorios consultados.....	83
Webs de consulta recomendadas.....	83
Asociaciones consultadas	85
Bibliografía	89
Equipo de trabajo	93

PRESENTACIÓN

La presente publicación es fruto de prácticas educativas dirigidas a acercar la lengua y la cultura española a mujeres marroquíes y se enmarca en la colaboración que desde hace años mantiene el Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad) con el Ministerio de Educación.

En este trabajo destaca el esfuerzo que estas mujeres realizan para asistir a las clases y su interés por aprender una nueva lengua y por conocer una cultura diferente para desenvolverse en su nuevo entorno de convivencia y acceder a servicios y prestaciones que mejoren sus condiciones de vida, sobre todo, la educación de sus hijas e hijos, pues es este un tema que les ocupa y preocupa especialmente.

Hay que resaltar también, que todo ese esfuerzo no tendría sentido sin las y los profesionales que trabajan en este ámbito educativo. Si algo queda patente en esta publicación, es que el empuje de estas personas hace posible el aprendizaje, y su generosidad a la hora de abrirse a nuevas experiencias y aprender al mismo tiempo que se enseña. Esto es lo que permite crear espacios de enseñanza-aprendizaje y de intercambio, en los que todas las personas implicadas ganan algo, porque todas están dispuesta a profundizar en el conocimiento de la otra o del otro.

Este Cuaderno de educación no sexista recoge la experiencia de un grupo concreto, contrastado con otras personas que a su vez forman parte de grupos similares. Se ha intentado sacar de cada una de esas prácticas aquello que resulta más positivo a la hora de



enfrentarse a un proceso educativo como el que nos ocupa. También se presentan vivencias concretas del aula, como por ejemplo el tratamiento del nombre propio, el de cada una y cada uno. El nombre como aspecto que nos diferencia de las demás personas y que además nos identifica como seres singulares. Es a partir de ese nombre, como surgen en el aula múltiples aspectos para compartir y para hacernos sentir como parte integrante de diferentes entornos culturales, en los que siempre podemos descubrir, si los sabemos buscar, puntos de encuentro.

“Viajando, desplazándose para casarse o siguiendo a su pareja y, también, quedándose en el lugar de origen transmitiendo la propia cultura y acogiendo a quienes llegan, las mujeres enseñamos la práctica de la relación. La práctica de la relación por la relación, por el gusto de estar en relación, fundamento de la obra civilizadora; una obra que es, históricamente, más de mujeres que de hombres”¹.

I. INTRODUCCIÓN

Este documento es el resultado de un intercambio de experiencias y conocimientos, entre las personas que trabajamos en la alfabetización, mayoritariamente educadoras, dedicadas a la enseñanza de una nueva lengua, cuyo aprendizaje es una necesidad y un deseo para las mujeres marroquies que acuden a las aulas.

Hemos querido llamarle proyecto Nur, nombre de origen árabe que significa luz, porque es su búsqueda lo que nos ha movido a emprender esta indagación.

Ha sido una tarea abordada desde las incertidumbres y también desde las certezas que íbamos constatando las autoras en nuestro encuentro cotidiano con las alumnas. Incertidumbres porque con una larga experiencia en alfabetización de adultas, así como en la enseñanza del Español para extranjeros y extranjeras, nos encontrábamos en ocasiones ante la ineficacia de algunos de los recursos a nuestra mano. Algunas veces lo hemos solventado

1 María-Milagros Rivera Garretas, *“Dona y tradición multicultural”*, Castelló de Empuries, 9 de septiembre de 1999. “Festa de trobadors. Trovairitz”.

gracias a nuestra experiencia y sobre todo gracias a la disponibilidad, apertura y guía de nuestras propias alumnas. Contar con ellas ha sido nuestra principal certeza.

También debimos tomar conciencia y continuamos haciéndolo, aceptando nuestro desconocimiento de las que hoy sabemos diversas realidades de las mujeres inmigrantes marroquíes. Desconocimiento de su historia, de su tierra, de sus lenguas, de sus relaciones, de su genealogía, de su vida... Mucho hemos aprendido porque ellas nos han enseñado, como lo han hecho también algunas mujeres y hombres con quienes hemos establecido contacto, y por supuesto la cada vez más rica bibliografía que se nos ofrece al respecto; pero lo cierto es que debemos seguir aprendiendo y sobre todo tener en cuenta que en el aula, en nuestras alumnas tenemos a las primeras maestras.

Ya en el año 2006, dentro de la serie de *Mujeres en la Educación* se dio un importantísimo primer paso hacia el estudio de las mujeres inmigrantes en la educación de personas adultas². Se abordaron entonces diferentes circunstancias de las mujeres matriculadas en Centros de Educación de Personas Adultas, dedicando una parte a las mujeres de procedencia magrebí, en su mayoría marroquíes.

Nuestra labor se ha centrado en aulas abiertas y sostenidas por asociaciones de y con inmigrantes, con horarios que se han ido adecuando a las particularidades de las alumnas: dedicadas al cuidado de su familia; en muchos casos con hijas e hijos que aún no están en edad de escolarización y también recién casadas y llegadas a España gracias a la reagrupación familiar³. Alumnas en su mayoría comprendidas entre los veinte y cuarenta y cinco años, con

2 Carmen Elejabeitia Tavera (Equipo de estudios). *Mujeres inmigrantes en la educación de personas adultas*. CIDE/INSTITUTO DE LA MUJER, *Mujeres en la educación*, Instituto de la Mujer, Madrid, 2006.

³ Derecho de extranjeras y extranjeros residentes en España a mantener la unidad de su familia.

muy diversas competencias en la comunicación oral y escrita en la nueva lengua.

Es importante tener en cuenta que hablamos de aulas dedicadas a lo que se denomina educación no formal⁴ porque determinadas características que iremos analizando más adelante señalan algunas ventajas que tiene este tipo de educación para las alumnas y por supuesto para educadoras y educadores; aunque en nuestra búsqueda también nos hemos encontrado creaciones personales para hacer en el aula, nacidas y realizadas desde la experiencia dentro de las Escuelas de Educación Permanente de Personas Adultas (EPAs). Encuentros valiosísimos en los que nos será imprescindible detenernos.

También prestamos atención a algunas cifras indicativas que nos reafirman en la necesidad de dar amplitud e importancia a una realidad que aunque se esté dando desde hace tiempo, no acaba de concretarse en una atención específica al aumento de la presencia de mujeres originarias de Marruecos en España. Por lo que se refiere a la alfabetización y aprendizaje de la nueva lengua, especialmente el castellano, es excepcional encontrar recursos específicos que atiendan a la diferencia sexual: el “hecho recibido de ser mujer una mujer u hombre un hombre, que me acompaña durante toda la vida y *fundamenta mi relación con la realidad*”⁵.

Este hecho vital, es el primero que nos da la certeza de que la educación, el proceso de enseñanza y aprendizaje, en todos sus niveles, para ser significativo, requiere tener en cuenta la primera humana diferencia: el mundo es uno, los sexos son dos. Y con ello

⁴ La educación no formal, en su origen muy ligada a la educación de personas adultas, hoy abarca muchos más ámbitos. En nuestro caso nos referimos a una actividad educativa y organizada para facilitar el aprendizaje a diferentes y específicos colectivos de la población.

⁵ María-Milagros Rivera Garretas. “La diferencia sexual en la historia”. Glosario. Universitat de València. Valencia, 2005. El subrayado es nuestro.

es bueno volver a cuestionar la falsedad de un neutro, desde el que aún en muchos aspectos se aborda la educación.

Este hecho vital atraviesa permanentemente la adquisición de la nueva lengua. Evidencia, sin embargo, en la que debe insistirse, si queremos hacer verdad lo que llamamos un aprendizaje significativo.

Por otra parte, la experiencia compartida nos ha mostrado la importancia de comprender dónde radican algunas dificultades con ciertos aspectos del aprendizaje. De ahí también ha surgido la necesidad de conocer algunas características de su lengua materna y por ello, nos ha parecido oportuno indagar al respecto.

De todo esto es de lo que hemos hablado y lo que hemos compartido con educadoras y educadores y con algunas de nuestras alumnas que ya se comunican fluidamente en castellano, lo leen y lo escriben o están aprendiendo a hacerlo.

Como decimos al principio, partimos de incertidumbres y certezas. Las primeras se van despejando; aunque falte aún mucho por indagar. Las segundas han aumentado porque a día de hoy, nuestra intuición primera en cuanto a la necesidad de preguntar y compartir con otras se ha visto correspondida con creces gracias al interés, a la apertura y generosidad de quienes han respondido a nuestras preguntas. Por ello, queremos además de agradecer, reconocer y hacer visible lo que algunas y algunos vienen trabajando y creando desde hace tiempo; porque al lado de tanto que nos llega acerca de la inmigración, poco sabemos o poco sabe una gran parte de la población, de las mujeres y de los hombres que día a día enseñan y aprenden con alumnas marroquíes, en quienes está presente su necesidad y su deseo de comunicación; quienes no buscan otra cosa que lo que buscamos “las establecidas”⁶; una vida mejor para nosotras y nuestras familias, que no es otra la causa de la emigración.

6 “Establecidos” es el término con que se refiere María Zambrano a lo que hoy denominamos población autóctona. *Senderos. Los intelectuales en el drama de España y La Tumba de Antígona*. Ántrophos, Barcelona, 1989. Pág. 259.

“Puedo llegar incluso a enseñar lo que no sé, si el amor al otro me pide que lo aprenda”⁷.

II. ANTECEDENTES

La Asociación ALBA, que se constituyó hace más de quince años, tiene presente la importancia de la educación para quienes vienen de otras tierras y así lo manifestó desde un principio en su constitución.

La relación que se establece tanto desde la Asesoría Jurídica como desde el servicio de Mediación para nosotras y nosotros tiene un contenido eminentemente pedagógico. Quien se dirige a la asociación debe salir de la consulta sabiendo con la mayor nitidez lo que ha ido a preguntar. No siempre se resuelven todos los asuntos; hay situaciones que no tienen una solución inmediata. Sin embargo la o el inmigrante debe tener claro hasta donde sea posible, el por qué y el cómo de los recursos y de los trámites que puede tener a mano.

En la mayoría de los casos lo primero que demanda la inmigración es lo que hoy todas y todos entendemos como “tener los papeles”. Pero además de la documentación quedan pendientes otros aspectos primordiales para que quien ha inmigrado pueda establecerse o empezar a hacerlo de la mejor manera.

Dentro de muchas de las circunstancias que rodean la vida de quien emigra sabemos que es fundamental la comunicación. Hablar

⁷ M^a Milagros Montoya Ramos. *Enseñar: una experiencia amorosa*. Sabina Editorial. Madrid 2008. Pág. 220.

la lengua de la sociedad a la que se llega es también un propósito que la o el inmigrante va realizando como “buenamente puede”. Este como “buenamente puede” va desde quien se matricula en un curso oficial hasta quien simplemente se pone a trabajar y poco a poco va adquiriendo la competencia en la nueva lengua.

Los niños y las niñas de familias inmigrantes adquieren la nueva lengua al escolarizarse. Sin embargo ya dentro de la escolarización, y como cualquier otro niño o niña de la sociedad de acogida, requiere un acompañamiento en casa. Madres y padres se encuentran entonces frente al desconocimiento de muchas de las tareas que deben desarrollar sus hijas e hijos en la escuela.

Este hecho se aborda desde la escuela y también desde las asociaciones que trabajan para y con inmigrantes. En nuestro caso, se creó un aula de “apoyo escolar” cuya primera tarea fue acompañar a niños y niñas de familias marroquíes en la elaboración de los deberes escolares. Fue así, a través de los hijos e hijas, como empezamos a tratar con las familias, principalmente con las madres. Y fueron ellas quienes nos expusieron su necesidad y su deseo de comprender lo que aprenden en la escuela sus hijas e hijos. Creamos entonces el Aula “Compartir el aprendizaje”, que necesariamente es un aula de alfabetización en lengua castellana y de aprendizaje de la misma.

Después de cinco años de creación del aula, podemos hablar de unos cuantos logros. En primer lugar, podemos decir hoy que nuestra aula de adultas, así como la de menores, es un espacio de relación y para la relación. Esta se ha establecido a lo largo de los últimos años de manera continuada, creciendo y estrechándose. Las madres, futuras madres, adultas en general, algunos padres y el alumnado se acercan a ella con confianza. En nosotras y nosotros también ha crecido la confianza y el conocimiento de las familias, de sus maneras de hacer, de sus deseos y de sus necesidades. Esta relación privilegiada la hemos percibido también claramente en la mayoría de aulas consultadas.

Todas y todos hemos aprendido y continuamos haciéndolo. Y en este proceso ha surgido la necesidad de saber más y como educadoras abordar las circunstancias que toman presencia en el aula y que atraviesan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Nos encontramos en primer lugar con un grupo diverso de niveles:

- Mujeres que llevan viviendo muchos años en España y se comunican fluidamente en castellano. No han sido alfabetizadas aún en ninguna lengua.
- Mujeres que llevan viviendo también muchos años en España y no hablan, ni leen ni escriben el castellano. Algunas alfabetizadas en árabe.
- Mujeres que llevan poco tiempo o están recién llegadas a España y están alfabetizadas en francés y en árabe.

Y dentro de estas circunstancias hay alguna variable más.

Además de esta diferencia de niveles, aunque venidas todas del mismo país, Marruecos, muchas de las mujeres no alfabetizadas hablan el tamazight⁸; lengua que se distingue del árabe y es ágrafa.

A medida que íbamos conociendo realidades tan diversas, empezamos a plantearnos la necesidad de profundizar y lo primero que constatamos es que muchos métodos –por otra parte eficaces para otro entorno– no nos facilitaban ni la enseñanza, ni el aprendizaje. Y sobre esta circunstancia se nos mostraba claramente que algunos contenidos para inmigrantes dejan de lado la realidad y con ello muchos de los intereses de las mujeres.

⁸ A través de este texto usaremos la denominación tamazight, guiándonos por un documento fundamental en nuestro estudio, en el que así se nombra la lengua de nuestras alumnas: V Curso de Intercultura. *El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla tamazight*, organizado por SATE-STES, curso escolar 2001-2002 denominado: “Estrategias didácticas a aplicar para el aprendizaje del castellano en alumnos de lengua materna tamazight”. Aldaba, revista del centro asociado a la UNED de Melilla, nº 29.

Con el apoyo de ALBA, decidimos entonces formar un equipo de trabajo y exponer al Área de Educación del Instituto de la Mujer nuestra necesidad de dedicar una parte de nuestro trabajo en el aula a intercambiar experiencias y conocimientos con otras educadoras y educadores. Sabíamos que nuestra labor no es única y nos pareció adecuado mirar hacia lo que hacen otras y otros.

Empezamos por consultar guías de recursos para inmigrantes y poder así establecer contacto con otras aulas a través de las educadoras o educadores que alfabetizan y enseñan la lengua. Este contacto ha sido realizado de manera personal, telefónicamente y a través del correo electrónico.

Nuestra indagación se centró especialmente en las facilidades y dificultades que atraviesan nuestra labor; aunque fueron saliendo para nuestra satisfacción, otros aspectos. Conversamos, –en el sentido etimológico de la palabra: dar vueltas juntas– sobre varios apartados. Todos tienen que ver con el propósito nuestro que es el de llegar a concebir o continuar haciéndolo, recursos que nos ayuden a enseñar mejor y sobre todo que hagan del aprendizaje de nuestras alumnas y por supuesto de nuestra enseñanza un proceso con significado.



“Una verdad es siempre la verdad de algo. La verdad es el esplendor de la realidad. El objeto de amor no es la verdad sino la realidad. Desear la verdad es desear un contacto directo con la realidad. Desear un contacto con la realidad es amarla”⁹.

III. ALGUNAS CIFRAS

Antes de exponer algunas cifras referentes a la inmigración marroquí, queremos compartir una reflexión que nos sugiere siempre la consulta estadística.

Si bien es cierto que las cifras son indicadoras y a veces fundamentales para ciertas planificaciones, también es cierto que consideramos de vital importancia colocarnos frente a ellas sin olvidar que tras cada dígito, hay un nombre, un apellido, una vida.

La inmigración, algo tan de la humanidad desde sus orígenes también debe ser pensada en sus singularidades. Hablar de ella, es hablar de hombres y mujeres con caras, con nombres y apellidos que por innumerables razones dejan su tierra buscando un lugar que brinde la satisfacción de una vida mejor. Mujeres y hombres singulares, individualidades cada una con sus circunstancias que también son lo nuevo que cada criatura trae al mundo.

Dejarnos llevar por el titular de la noticia, por cifras que a veces pueden ser apabullantes, en muchas ocasiones hace emerger preocupaciones e incluso actitudes que quieren negar y a veces lo hacen, la infinita diversidad de mujeres, hombres, culturas. Por el

⁹ Simone Weil. *Echar raíces*. Trotta. Valladolid, 1996. Pág. 196.

contrario y desde lo que denominamos “políticamente correcto” se publicitan lemas que incluso con buena intención quieren reunir en una sola frase la riqueza de la diversidad.

Una y otra actitud ante la globalización de lo que dicen los datos, conlleva el peligro de generalizar también nuestros pensamientos, actitudes y emociones, y corremos el riesgo de caer o de sentir eso que llamamos impotencia olvidando que siempre, si queremos, podemos hacer con lo que está en nuestras manos. Y en nuestras manos está dejar a un lado grandes fenómenos, grandes situaciones que nos desbordan, que nos pierden en abstracciones. Tanto las instituciones, como los medios de comunicación, no son entes abstractos, son, somos mujeres y hombres, con caras, con nombres y apellidos como las y los inmigrantes.

Con nuestras alumnas hacemos el ejercicio de singularizar también para no incurrir en el error de generalizar: “los españoles...”. Hacemos este ejercicio pensando en la vecina, en la dependienta o dependiente, en la profesora o profesor, tutora o tutor de hijas e hijos, en el vendedor o la vendedora del mercadillo, el funcionario o la funcionaria que facilitó el trámite simplemente ofreciendo unos minutos más de su tiempo en explicar... Y sin negar situaciones chocantes e incluso dolorosas, no nos es difícil encontrar a nuestro lado también a un español o española que desde luego no forma parte de aquello negativo que se atribuyó inicialmente a “los españoles...”.

Las cifras que a continuación exponemos han sido seleccionadas como indicadoras de un aumento de mujeres que se traducirá para quienes estamos en el aula, en una mayor presencia de la necesidad y el deseo de aprender la lengua y conocer el nuevo medio.

También nos ha parecido oportuno, tener en cuenta en nuestros datos uno muy importante que tiene que ver con el origen de quienes vienen de Marruecos: la región del Rif-Oriental, una de las

regiones que aparece como principal lugar de origen de nuestras alumnas. Una zona con características muy determinadas, como lo son el resto de regiones de Marruecos; desde características importantísimas como la lengua, a la historia particular de la región. Circunstancias que forman parte del origen de las mujeres que emigran a España y por tanto median en el aprendizaje que hoy es también parte de sus vidas.

La gran diversidad que convive en Marruecos nos ofrece particularidades que seguramente puedan servir también para compartir con nuestro alumnado¹⁰.

Las investigaciones realizadas por el Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos, TEIM, nos enseñan que aunque la inmigración marroquí haya sido hasta hoy mayoritariamente masculina, la femenina en España ha aumentado más que nunca en Europa occidental y aunque también ha aumentado la cifra de mujeres inmigrantes, trabajadoras también asalariadas, hay una cantidad importante que figura “sin profesión”, que según los mismos estudiosos, son “amas de casa”.

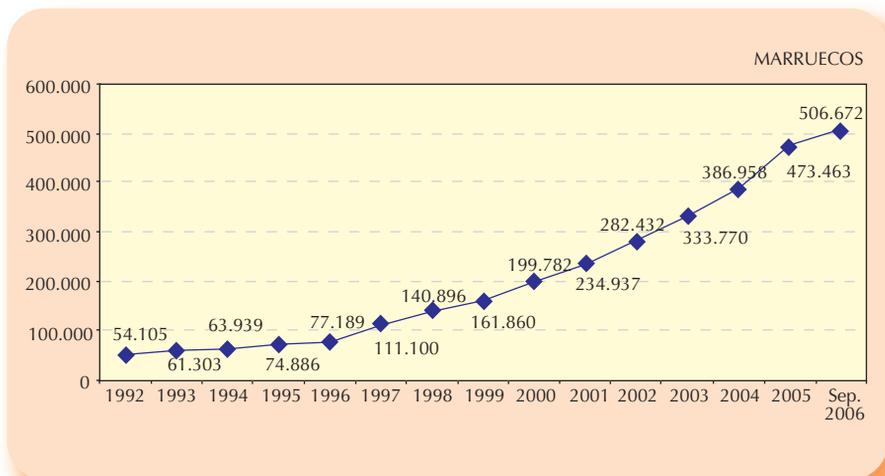
Esto último se corresponde con una característica importantísima de la inmigración marroquí y es que una buena parte de ella incorpora un proyecto de inmigración familiar.

Como decíamos al principio estas cifras nos sirven para indicarnos e indicar a quien corresponda el aumento de la inmigración femenina que ocupa y esperamos continúe ocupando nuestras aulas.

¹⁰ A este propósito recomendamos especialmente el documento: *Desarrollo y pervivencia de las redes de origen marroquí en España. Hacia la actualización del “Atlas de la inmigración magrebí en España”*. Taller de estudios internacionales mediterráneos (TEIM). Universidad Autónoma de Madrid. Documentos del Observatorio permanente de la inmigración. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría de Estado de la Inmigración. Observatorio permanente de la inmigración, 2002.

Cuadro 1

Evolución del número de marroquíes en España con autorización de residencia en vigor. 1992-2006



Fuente: Observatorio Permanente de la Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. "Marroquíes en España", Casa Blanca, 15 de diciembre de 2006, pg. 2.

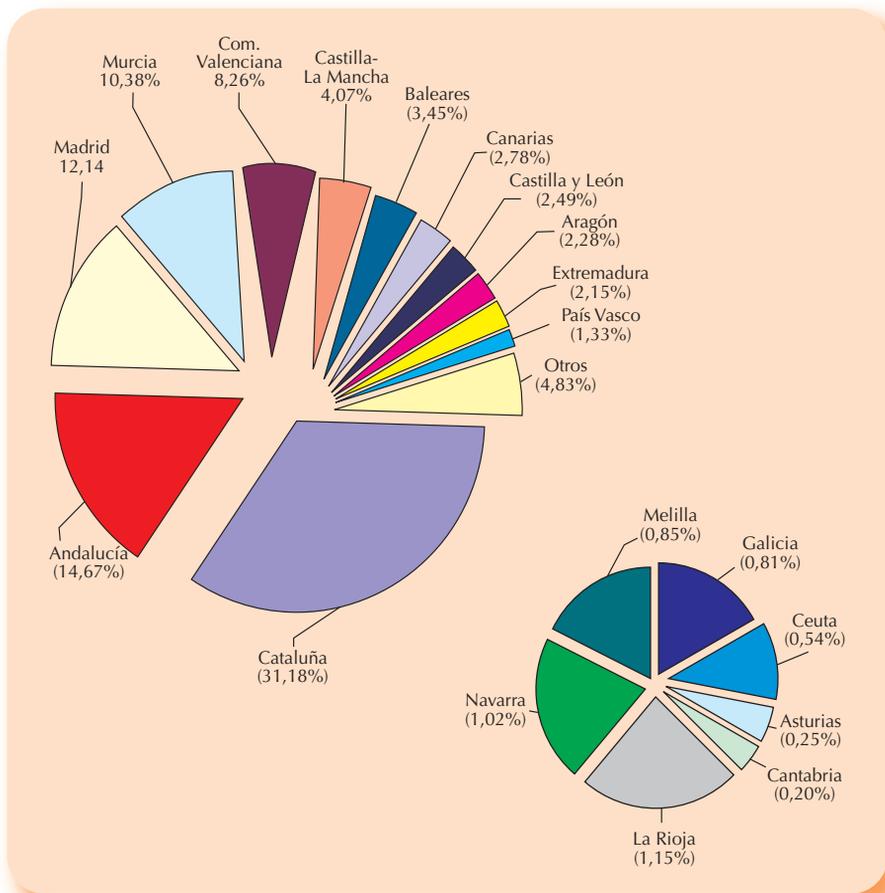
Desde el año 1992 a septiembre de 2006, el colectivo marroquí ha sido el más numeroso de extranjeros y extranjeras con autorización de residencia en vigor.

En estos datos no se incluye:

- Marroquíes con una autorización de estancia, ni de estancia por estudios.
- Marroquíes que están renovando su documentación de residencia.
- Trabajadores y trabajadoras fronterizos y fronterizas.
- Trabajadores y trabajadoras que están en España solo con autorización de trabajo (trabajadores y trabajadoras temporales del contingente).

Cuadro 2

Marroquíes con autorización de residencia en vigor según comunidad autónoma. 30-09-2006

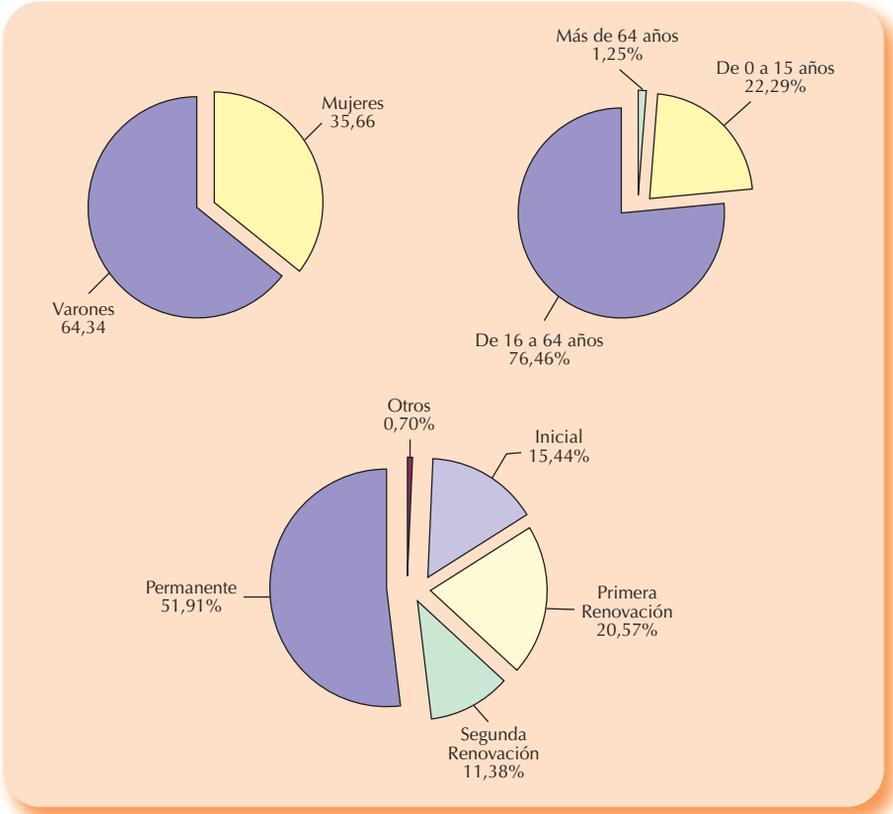


Fuente: Observatorio Permanente de la Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Casi el 80% de hombres y mujeres marroquíes residía a finales de septiembre de 2006 en tan solo cinco comunidades autónomas: Cataluña, Andalucía, Madrid, Murcia y Comunidad Valenciana.

Cuadro 3

Marroquíes con autorización de residencia en vigor según sexo, grupo de edad, y tipo de permiso. 30-09-2006



Fuente: Observatorio Permanente de la Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. "Marroquíes en España", Casablanca, 15 de diciembre de 2006.

- La proporción de mujeres y varones marroquíes en España es de un tercio de mujeres por dos tercios de varones.
- Cerca del 80% se encuentra en la edad considerada tradicionalmente como laboral (entre 16 y 64 años). La media

- de edad de marroquíes en España es de 28 años y la media de edad del total de extranjeros y extranjeras es de 34 años.
- El 51,94% de las autorizaciones a marroquíes son permanentes, frente al 28,79% de autorizaciones permanentes del total de extranjeros y extranjeras en España.

Cuadro 4

Evolución de nacimientos en España de madre marroquí 1996-2004



Fuente: Observatorio Permanente de la Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. "Marroquíes en España", Casablanca, 15 de diciembre de 2006.

Desde el año 1996 a 2004, nacieron en España 61.388 hijas e hijos de madre marroquí.

Los nacimientos de madre marroquí representan el 22,03% de nacidas y nacidos en España de madre extranjera durante los años representados.

Cuadro 5

Mujeres marroquíes según la Comunidad Autónoma donde residen

Andalucía	28.762
Aragón	4.190
Asturias	455
Illes Balears	6.104
Canarias	4.186
Cantabria	336
Castilla y León	4.347
Castilla- La Mancha	7.670
Cataluña	72.641
Comunitat Valenciana	19.161
Extremadura	3.387
Galicia	1.193
Madrid	26.134
Murcia	15.640
Navarra	2.090
País Vasco	2.734
La Rioja.....	2.217
Ceuta	1.288
Melilla	2.399

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2007)

En cuanto al origen de la inmigración marroquí analizado profundamente por el TEIM, hemos aprendido que ha sido la Región del Rif-Oriental el primer bloque emisor de emigrantes. Esta región, donde se encuentran ciudades como Nador y Alhucemas, ha sido marcada por una historia muy singular en la que también España ha intervenido. Y una región que nos interesa para conocer la realidad de que provienen muchas de nuestras alumnas y en la que se habla mayoritariamente la lengua tamazight.

En nuestras indagaciones también nos encontramos con un documento escrito por Angela Suárez Collado que nos acerca a una parte de la historia reciente de aquella región, ofreciéndonos datos y circunstancias de la zona y sus habitantes¹¹.



¹¹ Angela Suárez Collado. *El terremoto que cambió el destino de Alhucemas, de la crisis humanitaria al desenclave y desarrollo del Rif*. Universidad Autónoma de Madrid, 2008.

“Un ser humano tiene una raíz en virtud de su participación real, activa y natural en la existencia de una colectividad que conserva vivos ciertos tesoros del pasado y ciertos presentimientos de futuro”.

Simone Weil

IV. EL ORIGEN FEMENINO DE LAS AULAS

Como decíamos en la introducción, aunque en el curso de nuestra indagación encontramos estudios y documentos muy valiosos, creados desde EPAs, han sido las aulas de asociaciones las consultadas en primer término.

Nos hemos dirigido principalmente a asociaciones que trabajan en las comunidades autónomas con mayor población femenina. Cataluña es la primera y se constata el importante asociacionismo y la existencia de programas y recursos propuestos también por la misma Administración para el aprendizaje de la lengua tanto catalana como castellana. Según la indicación de las cifras del INE, también, Andalucía, Madrid y Valencia cuentan con una presencia importante de mujeres marroquíes. Sin embargo, nos hemos encontrado también experiencias que complementan nuestras preguntas y respuestas como es el caso de Murcia.

Melilla y Ceuta merecen una consideración especial tanto por su vecindad con el país de origen de nuestras alumnas como por la amplia experiencia de alfabetización tanto en las Escuelas Permanentes de Personas Adultas como en algunas aulas de educación no formal. Experiencias que en algunos casos podemos trasladar a nuestras aulas y que para nosotras se transforman en claves impor-

tantísimas para el trabajo, porque se basan en un extenso y cercano conocimiento a la realidad de origen.

Melilla especialmente, nos ofrece respuestas a través de documentos y entrevistas, como hemos dicho basadas en la experiencia y el conocimiento de un alumnado que allí se divide en dos grupos referidos a la lengua materna; el grupo de alumnos y alumnas cuya lengua y cultura de origen es la lengua tamazight y aquellas y aquellos cuya lengua y cultura de origen es el castellano.

Esta realidad específica que viene siendo abordada desde hace ya algunos años y que nos encontramos analizada detenidamente en *“Reflexiones acerca de la enseñanza del español como lengua de segunda adquisición a personas adultas hablantes de tamazight”*¹², hechas por M^a Ángeles Sánchez Suárez, directora del Centro de Educación para Personas Adultas “Carmen Conde Abellán”¹³ que en el documento citado nos describe las características generales de las personas adultas que demandan alfabetización en Melilla.

En Ceuta se aborda la alfabetización en lengua castellana desde la educación formal y también desde un conocimiento extenso y cercano a la realidad femenina marroquí. Sin embargo, tanto en una ciudad autónoma como en la otra, han nacido aulas de educación no formal, sostenidas por asociaciones de mujeres, cuyo origen también está como en nuestras aulas en el deseo y la necesidad de las mujeres marroquíes por comunicarse en castellano, como lo hemos podido apreciar en la Asociación *Melilla Acoge* y en la Asociación de Mujeres ceutí *Digmun*.

¹² En Aldaba 29. V Curso de Intercultura. *El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla tamazight*, organizado por SATE-STES, curso escolar 2001-2002 denominado: *“Estrategias didácticas a aplicar para el aprendizaje del castellano en alumnos de lengua materna tamazight”*.

¹³ www.centros6.pntic.mec.es/~melill1/index.html

De nuestras conversaciones con educadoras de estas aulas hemos aprendido también la admiración y atención que otorgan al gran esfuerzo de muchas mujeres marroquíes que además de cruzar la frontera para trabajar en aquellas ciudades autónomas durante el día, prolongan su jornada para formarse.

La creación de estas aulas de alfabetización y de aprendizaje de la lengua, es también la respuesta solidaria a las circunstancias de algunas mujeres marroquíes que no pueden acceder a las escuelas oficiales porque carecen de documento de regularización en el territorio español.

Para entrar en contacto con las aulas de las diferentes comunidades y ciudades autónomas, hemos consultado diferentes guías de asociaciones que trabajan para y con inmigrantes, y que ofrecen el aprendizaje de la lengua.

El contacto se ha realizado en la mayoría de los casos directamente con quienes están en el aula de alfabetización y/o aprendizaje de la lengua, como hemos dicho anteriormente mediante conversaciones y entrevistas.

Si bien es apreciable el largo número de organizaciones que trabajan para y con inmigrantes, mixtas (población autóctona e inmigrante) y de inmigrantes, las diferencias son amplias en cuanto a servicios que ofrecen, socios y socias, recursos materiales y personales, antigüedad, etc.

A pesar de estas diferencias, por lo que se refiere a la experiencia en el aula, hemos constatado que la percepción es similar en cuanto a ciertas características que entraña la enseñanza y el aprendizaje.

El intercambio con educadoras y algún educador, ha sido alrededor de:

- Aulas, alumnas y educadoras
- Recursos metodológicos, y creación de recursos propios.
- Circunstancias que facilitan o dificultan el aprendizaje y la enseñanza.

Alrededor de estos apartados y sus muchas circunstancias es sobre lo que hemos conversado. Algunos fueron inicialmente propuestos por nuestro equipo y otros fueron surgiendo en las mismas conversaciones de intercambio¹⁴.

Las aulas consultadas han sido creadas en su mayoría como respuesta a una necesidad manifestada explícitamente por las alumnas.

Las asociaciones implicadas en la atención y formación de inmigrantes, ofrecen una serie de servicios como asesoría jurídica, laboral, formación para el empleo, apoyo escolar, etc. Estos servicios son los que en primer lugar demanda la inmigración y normalmente es allí donde surge el conocimiento de las circunstancias, necesidades y deseos de inmigrantes.

El apoyo escolar, inicialmente dirigido a la población escolarizada, viene siendo prestado desde hace ya varios años por diferentes asociaciones. Mediante el contacto con las madres se ha hecho evidente su necesidad de aprender la lengua. Como en ALBA, en la *Asociación para la Integración del Menor Paideia*, fue a partir del apoyo que se brindaba a menores, como las madres solicitaron aprender para ayudar a sus hijos e hijas. Aunque en la actualidad, el aula de *Paideia* se ha diversificado en cuanto a sexos, edades y lugares de origen, fue este su comienzo.

También fueron las madres quienes expusieron a la Asociación *Murialdo*, donde también funcionaba un centro de día para menores, su deseo y necesidad; hoy en día se ofrece la alfabetización y el aprendizaje de la lengua a un grupo de alumnas marroquíes, en su mayoría madres. Y el mismo origen está en el Aula de *Algarabía*, que surgió en el año 2002 demandada por las madres del programa Bienvenid@ Amig@ Centro.

Las clases para mujeres de la Asociación *Caminando los pueblos unidos* también nació hace tres años de la relación de las

¹⁴ Al final de este documento se enumeran las asociaciones que han participado en este intercambio.

madres con la institución: acompañaban a sus hijos e hijas a apoyo escolar. El mismo origen es el del Aula de *Melilla Acoge*, que plantea una atención integral en la que consideran fundamental la educación.

Como hemos dicho en el origen de las aulas para mujeres es frecuente la existencia previa de otros servicios, departamentos o áreas que nacen de la atención a la diferencia sexual. Un ejemplo puede ser el aula de la Asociación *Candelita* que desarrollaba previamente acciones formativas para inmigrantes extranjeras, y al manifestarse la necesidad del aprendizaje de la lengua, crearon el programa “Mamá aprende español”.

También atendiendo a la diferencia sexual, ATIMEC, *Asociación de Trabajadores e Inmigrantes Marroquíes en Cataluña*, tiene un departamento de la mujer que quiere responder a la necesidad de formación laboral para la que se hace indispensable el conocimiento de la lengua y es por ello por lo que se realiza el curso de enseñanza de la lengua castellana, destinado a aquellas mujeres que lo necesitan.

Es decir que son aulas creadas a partir ya de una cercanía a la población inmigrante; donde ya existe una relación con las familias, y especialmente con las madres que llevan a sus hijas e hijos a apoyo escolar o que acuden ellas mismas a propuestas de formación. Las asociaciones entonces han sabido responder en la mayoría de los casos a una necesidad expuesta y en otros, han sabido detectarla.

La circunstancia anterior es importantísima porque el deseo y necesidad de las madres de aprender la lengua, de leerla y escribirla evidencia desde un principio realidades que las asociaciones tienen en cuenta porque las conocen de sobra: trabajo, horarios, hijas e hijos sin escolarizar, festividades propias...

Y otro hecho, que tiene importancia para las alumnas, es asistir a la escuela conociendo ya a la organización que la sostiene o a quienes la sostienen; es de alguna manera no llegar “de nuevas” ya que esta circunstancia da confianza, facilita superar la timidez,

la reserva y el miedo ante lo desconocido. Sentimientos legítimos que no son ajenos a cualquier mujer de cualquier origen. Quienes hemos estado vinculadas y vinculados a la educación de personas adultas lo conocemos.

Sabemos también que el trabajo de muchas, de la mayoría de nuestras alumnas está dedicado plenamente al cuidado de la familia. Familias en buena parte con un número extenso de hijos e hijas. Ellas son quienes cocinan, lavan, cosen, compran, etc., es decir cuidan a su familia y gestionan la marcha de su casa. Son ellas quienes traen y llevan a sus hijas e hijos a la escuela, quienes hablan con el profesorado. Son quienes les llevan a la consulta médica y hacen todo aquello que implica la atención de una familia y sabemos las innumerables tareas que entraña, así como los horarios sin fin que abarcan. Tareas que como vemos en las aulas, consisten también en trámites y gestiones: bancos, documentos de residencia, declaraciones de renta, solicitud de ayudas e innumerables trámites burocráticos que aunque muchas veces no tengan aún una alta competencia en la lengua, terminan resolviendo.

Tareas todas estas que entrañan el amor y cuidado de sus familias, en las que son ellas principalmente quienes sostienen el equilibrio afectivo y también otro fundamental: el que pone en relación las tradiciones dentro del hogar y lo que ofrece la nueva sociedad.

Su trabajo no asalariado no les permitiría asistir a clases formales o a clases regladas en las que los horarios no se acomodan al poco tiempo del que ellas disponen, y que requieren una exigencia académica que las paraliza, –lo sabemos quienes estamos cerca de la educación de personas adultas de cualquier origen cultural– ya que algunas, por no decir muchas de ellas, aún están por descubrir lo que saben. En el momento de empezar solo piensan en lo que no saben y por lo tanto no se sienten capaces de cumplir con las exigencias regladas. De alguna manera un “punto de confianza”, o conocimiento previo es algo que anima a venir a la escuela principalmente a mujeres que no han ido a ella nunca.

El hecho de que la mayoría de las aulas de las que hablamos estén ocupadas por alumnas en su totalidad y, en su gran mayoría por educadoras, facilita entrar en conversación y tratar cuestiones fundamentales de nuestras vidas. Hablar de nuestros cuerpos, de nuestras relaciones, de nuestras familias; también de nuestras penas y alegrías al final, es intercambiar emociones y sentimientos compartidos en femenino. Porque cuerpos y relaciones en realidad son el fundamento de los contenidos que se enseñan y aprenden.

Otra característica común de las aulas en las que estamos, es que para las madres es práctico y especialmente facilitador tener atención para sus criaturas no escolarizadas mientras ellas están en clase. Esta atención la brinda en algunas aulas personal voluntario. Hay desde ludotecas destinadas a este cuidado, como es el caso de *Algarabía*, hasta una educadora social y una voluntaria dedicadas a ello como pasa por ejemplo en *ATIMCA*.

En ALBA, somos educadoras y madres las que atendemos a niñas y niños. Si una o uno llora, a veces es la compañera la que busca la manera de entretenerlo: con un juguete, una galleta. Hay un rincón para ellas y ellos. Quienes vienen desde que nacieron ya lo reconocen como un sitio propio y se dirigen directamente a él. Los y las que llegan van haciéndose a él. También hay recién nacidos que solamente piden que se les cambie o alimente. Es cómodo poder amamantar en confianza y ya hace tiempo, no es extraordinario que una alumna amamante y escriba a la vez.

Para muchas de ellas su única posibilidad inmediata de ir a la escuela está en la existencia de esta educación no formal. Lo hemos visto en algunas alumnas nuestras y también lo mencionan algunas personas entrevistadas. Lo resume una educadora de Algarabía: "Durante las clases, l@s niñ@s permanecen al cuidado de algun@ de l@s voluntarias. Cuentan con materiales de dibujo, juguetes... Sin el espacio de ludoteca (posibilidad de asistir al aula con sus hij@s), muchas mujeres no podrían venir a las clases."

Esto último que menciona nuestra interlocutora lo sabemos con certeza en ALBA, donde también sin la posibilidad de asistir con su criatura algunas mujeres no hubieran aprendido lo que hasta ahora han conseguido.

Como hemos dicho en la introducción, el tratarse de aulas de educación no formal, creadas y sostenidas por organizaciones vinculadas al trabajo con y para inmigrantes, ofrece algunas ventajas que benefician la relación con las alumnas y por tanto el acceso, la permanencia y el proceso de aprendizaje mutuo; es decir de alumnas y de educadoras y educadores.

Una ventaja puede ser –y de hecho lo es en muchos casos– el conocimiento previo y acercamiento generalmente voluntario y personal del que gozamos quienes trabajamos en educación con inmigrantes en diversas aulas de asociaciones creadas y sostenidas por mujeres y hombres de la población española. Buena parte de quienes coordinan o colaboran con las aulas es personal voluntario.

En otras de estas aulas, también la propia condición de inmigrantes –en aquellas de asociaciones de inmigrantes– que ya se han establecido, o sea que conocen en primera persona una serie de procesos vinculados a la inmigración, facilita en la mayoría de los casos una orientación y un referente bastante pegado a la realidad. Y por supuesto, compartir la lengua materna con alguien que ya conoce la nueva lengua y la sociedad de acogida, es facilitador. Estas circunstancias, el conocimiento y afecto por otras culturas, el conocimiento y experiencia en primera persona del largo proceso que sigue una o un inmigrante hasta establecerse y compartir la lengua materna de quien emigra, se da en las aulas, tanto de asociaciones para y con inmigrantes como en aquellas de inmigrantes.

La confianza entraña el conocimiento del otro o de la otra, y si la alumna ya lleva, aunque sea, un pequeño recorrido al iniciar la alfabetización o aprendizaje de la lengua –como es el caso de las madres con hijas e hijos en apoyo escolar–, o si hay ya un juicio o

impresión previa a favor porque una alumna se fía de su familiar o paisana que le invita a ir a la escuela con ella, también se está en una situación más relajada. Llegar por primera vez al aula en compañía, con alguien que le ha puesto al corriente y le ha invitado, hace las cosas más sencillas. Y una de las maneras en que se conocen estas aulas es por las mismas alumnas.

Pero la confianza no solo estimula a las alumnas. También para las educadoras es esencial. Nos hace más sencillo el movimiento en el aula. Aunque para algunas y algunos la experiencia de enseñar a un grupo de origen marroquí al principio haya sido desconcertante, y en algún momento nos haya obligado a parar y reflexionar, el conocimiento previo nos ha dado la confianza para preguntar a las mismas alumnas; porque casi siempre hay alguna o algunas que ya hablan la lengua y que hacen de intérpretes y mediadoras.



El aula: un lugar de encuentro

Las aulas son en muchos casos el lugar de encuentro. Lo han mencionado varias educadoras: en invierno hace frío para encontrarse en el parque y si no hay hábito de quedar en un café o en un bar, pues las posibilidades de encontrarse se reducen. Así que el aula es para muchas su lugar de encuentro con otras; por ello nuestra clase siempre da un espacio para el intercambio de noticias, de informaciones, etc. El no tener la obligación de seguir una programación estricta, un horario preciso, da lugar a que hagamos eso tan civilizador que hacemos las mujeres; hablar por el gusto de hacerlo y así comunicarnos, preguntarnos, resolver dudas y exponer otras. Y en este intercambio de educadoras y alumnas, nosotras vamos conociendo más su realidad, aspecto fundamental para la creación de medios y recursos eficaces para el aprendizaje de la lengua.

A nuestra aula en ocasiones alguna alumna trae a su prima o a su amiga de invitada aunque sea por un día. Y todo esto consideramos que es también escuela.

*“Mi corazón se conmueve por cuanto no puedo salvar:
tanto se ha destruido
debo echar mi suerte con aquellas que,
siglo tras siglo, con astucia,
sin poder extraordinario alguno,
rehacen el mundo”*
Adrienne Rich

V. NUESTRAS ALUMNAS

M^a. Ángeles Sánchez Suárez¹⁵, señala algunas circunstancias que atraviesan la vida y por tanto el proceso de aprendizaje de nuestras alumnas. Aunque la autora se refiera a las adultas que demandan alfabetización en Melilla, como decíamos, muchas de estas circunstancias son perfectamente trasladables a nuestras alumnas marroquíes:

- De confesión musulmana.
- Su lengua materna es la lengua tamazight.
- Una competencia oral en castellano bastante heterogénea.
- Aislamiento respecto a la divulgación oral y escrita.
- Sobrevaloración de la lengua escrita.

Estas circunstancias señaladas por la autora, nos orientan también a nosotras para nuestro propio análisis. Se hicieron evidentes en la gran mayoría de conversaciones con las educadoras y son particularidades que median en el aprendizaje y también en la enseñanza, por lo que hemos debido buscar e intentar maneras de abordarlas.

¹⁵ *“Reflexiones acerca de la enseñanza del español como lengua de segunda adquisición a personas adultas hablantes de tamazight”* en op.cit. pág. 24.

La pertenencia a la **confesión musulmana**, por ejemplo, abre en el aula una amplísima posibilidad de intercambio; es una percepción general de las educadoras la alegría de nuestras alumnas cuando ejercen de maestras hablándonos de su práctica religiosa y también nuestra al ampliar nuestro conocimiento del mundo y sus culturas.

Sin embargo, su cultura, su religión, esporádicamente aparecen como un impedimento para asistir a una escuela mixta, por ejemplo, evitando en algún caso que acudan a las Escuelas de Educación de Personas Adultas; pero como hemos dicho anteriormente, estas escuelas, presentan otras características como horarios, niveles, o la imposibilidad de atención a las hijas e hijos que no están en edad escolar. Tendríamos que probar si al crear un aula específica dentro de las mismas EPAs, nuestras alumnas asistirían a ellas.

También es cierto que no podemos obviar algunas situaciones particulares que en ocasiones se presentan. A nosotras, nos ha servido en el aula desplazar la mirada hacia una libertad más profunda que aquella con la que superficialmente se interpretan ciertas actitudes o rasgos como por ejemplo el velo. Esto nos ha dado también libertad y ligereza para nuestra vida de educadoras. Nos vale para explicarnos un relato que hace Graciela Hernández Morales hablando de libertad: *“En un curso de formación relaté la experiencia de una mujer marroquí que, con su cabeza cubierta por un pañuelo, va a clase de alfabetización contenta y con ganas de aprender. Su marido lo desapueba y, cuando la va a buscar a la salida de clase, se muestra arisco con la profesora. Ella, cuando va a su lado, camina con la cabeza gacha. Tras este relato les pregunté si esta mujer era libre y, al unísono, me dijeron que no.*

Con esta respuesta, nombraron sólo una parte de la realidad. Es verdad que ella no parece ser libre ante la presencia de su marido, pero también es cierto que sí hace uso de su libertad para ir a clases y sacar el mayor provecho posible en ellas. Las dos cosas forman parte de su vivencia. Si sólo miro su opresión, no miraré su

fuerza, su alegría, su deseo y dejaré en la penumbra, en suspenso, la parte más valiosa de su experiencia, esa parte de la que ella puede tomar fuerzas para poder ser libre también en los contextos más difíciles u hostiles”¹⁶.

Nosotras, como algunas educadoras con quienes hemos conversado, consideramos que para nuestras alumnas venir al aula, además de un gran esfuerzo, es un ejercicio de libertad. Y así, como históricamente ha sido, aquel pensamiento de “hacer de la necesidad virtud”, para las mujeres es “hacer de la necesidad, libertad”, como nos ha enseñado a nombrarlo Luisa Muraro¹⁷.

La convivencia de diversas culturas y de religiones en algunas de las aulas consultadas, es un más en el aprendizaje mutuo, y en la nuestra como en otras, después de varios años, la confesión de nuestras alumnas no ha sido obstáculo para el proceso de aprendizaje y enseñanza.

La **lengua materna** de nuestras alumnas ha sido motivo de nuestra indagación. En nuestra aula y en otras de las preguntadas, hay una importante presencia de alumnas que no han sido alfabetizadas. Han sido principalmente ellas quienes nos han hecho ver que lo que nos servía en otros casos, métodos para inmigrantes en general, o métodos para alfabetizar a castellano-parlantes, no terminaban de ser los adecuados. Y sin dejar de atender a quienes sí están alfabetizadas, e incluso hablan y escriben dos lenguas, debimos profundizar en las primeras.

Ahora sabemos, que muchas de las situaciones que se daban en el aula tenían una explicación. Por ejemplo, fueron las alumnas quienes nos hicieron ver que aunque alguna mujer estuviera dis-

¹⁶ Graciela Hernández Morales. “Reconocer la libertad para favorecerla”. *Sindicadas, educando en igualdad*, en Cuaderno de educación no sexista, n° 23. Instituto de la Mujer. 2008. pág. 128.

¹⁷ Luisa Muraro. *El orden simbólico de la madre*. horas y Horas, Madrid, 1994.

puesta a servir de intérprete, no le entenderían otras cuantas. En un primer momento nos sorprendió encontrarnos con originarias de un mismo país que no se entendieran en la misma lengua.

Esta fue una de las primeras cuestiones que nos indicó la importancia de adentrarnos en el conocimiento de la lengua de origen; y nos ha parecido imprescindible indagarlo. Ahora sabemos de la riqueza lingüística del país vecino, y sus lenguas, como vamos aprendiendo, son:

- 1) las institucionales y
- 2) las lenguas vehiculares.

En el primer grupo se incluyen las lenguas de uso mayoritario en el ámbito institucional, es decir el árabe clásico y el francés, mientras que dentro de las lenguas vehiculares (lenguas maternas y de uso común), podemos encontrar dos subgrupos, el de las lenguas mayoritarias de uso corriente, que serían las tres variedades de la lengua tamazight y el árabe marroquí, y el de las lenguas minoritarias, que serían el francés, el árabe clásico y, en algunas zonas de forma ocasional el castellano. (Moustaoui 2003).

Juan Goytisolo explica de una manera muy didáctica, en su artículo “La fractura lingüística del Magreb”¹⁸, cómo las lenguas que se hablan popularmente en aquella zona, equivaldrían a las lenguas neolatinas de la Baja Edad Media, lenguas que se han ido separando de su matriz, el árabe clásico “sin renunciar por ello a sus raíces y añadiéndole elementos de otros idiomas –*tamazigh*, andalusí, francés, español–...”.

De alguna manera, cabe preguntar porqué algo tan cercano y sin embargo tan desconocido apenas se aborda cuando se trata del aprendizaje de la lengua. Y entre otras respuestas nos encontramos cómo a nuestro desconocimiento se añade la arabización, o pretendida arabización, que se impone desde los ámbitos de poder y

¹⁸ Juan Goytisolo “*La fractura Lingüística del Magreb*”. El País, 24 de septiembre de 2007

que por tanto pretende englobar todo lo que de aquellos territorios nos llega. De ahí por ejemplo que nos encontremos con muy buenas publicaciones dirigidas a población marroquí que utilizan el árabe, ignorando completamente la existencia de otra u otras lenguas como es el caso del tamazight hablado por una parte importante de las y los inmigrantes de Marruecos que llegan a España.

Publicaciones que por supuesto utilizamos en las aulas porque nos ayudan en otros aspectos, como las ilustraciones y la distribución de los ámbitos, a las que es bueno entonces que vayamos agregando las palabras que las mismas alumnas nos van enseñando en su lengua, escritas en caracteres latinos.

Esto no quiere restar importancia a la presencia de los caracteres árabes, con los que nuestras alumnas están familiarizadas visualmente; al fin y al cabo son los que escriben su libro sagrado.

Otra de las preguntas que nos hacíamos acerca de lo que puede dificultar el aprendizaje o hacerlo más lento, fue la **heterogeneidad de los grupos**.

Ya anteriormente hemos visto cómo en un mismo grupo nos encontramos con diferentes niveles de competencia en la nueva lengua, y por otra parte la diversidad en cuanto a alfabetización y escolarización. Esta característica está presente en gran parte de las aulas formadas por alumnas marroquíes.

La heterogeneidad del grupo aparece como una de las dificultades tanto para enseñar como para aprender en la totalidad de nuestras conversaciones de intercambio. Esto tiene mucho que ver con los propios recursos con los que se cuenta; recursos tanto de carácter material como humano. En un aula donde no hay más espacios o más profesorado, como ocurre en nuestro caso, sabiendo

que lo que a todas nos mueve es comunicarnos, dedicamos una parte a la oralidad. Por ejemplo, los alimentos; ayudándonos con ilustraciones repetimos los nombres de cada alimento por variedades (fruta, carne, verduras, etc.) y hablamos sobre ellos: ¿de qué color es?, ¿qué forma tiene?, ¿lo usas?, ¿te gusta? ¿dónde se compra? ¿cómo lo preparas? Luego quienes apenas empiezan a escribir escogen un producto o ingrediente y se inicia el proceso de identificación de la palabra. Quienes ya han adquirido el alfabeto, lo hacen en hojas que contienen varias ilustraciones, para luego continuar haciendo sucesivos ejercicios orales y escritos con estas mismas palabras, que ya saben que representan una lista de la compra. Continuamos así hasta saber que se identifica oralmente la palabra con el objeto (quienes apenas empiezan a escribir) y las palabras escritas (quienes ya saben escribir).

Las educadoras, especialmente quienes llevan una extensa experiencia alfabetizando, indican la importancia de la ilustración real (fotografías preferiblemente). Nuestra experiencia lo constata: además de demostrar lo que puede dar de sí para el aprendizaje una sola fruta, verdura o especia. De lo que se trata es de que al decir u oír la palabra, sepamos todas exactamente a qué nos referimos.

Hoy nos encontramos además con unos cuántos diccionarios ilustrados, que comentamos en el anexo de métodos, que permiten incluso que cada alumna vaya teniendo su propio diccionario trabajado por ella misma, siendo siempre oportuno que tenga su propia carpeta para ir siguiendo el progreso individual, ya que al corregir lo que trabajan, podemos reforzar aquellos aspectos en los que el aprendizaje particular es más difícil.

La heterogeneidad en la competencia oral de quienes van a las aulas se convierte muchas veces en un recurso, como es el caso de quienes hablan y comprenden el castellano, pues además de hacerse conscientes del valor que tiene el conocer dos lenguas y expresarse oralmente en las mismas, disfrutan al ser partícipes en el proceso de enseñanza.

En cuanto al **aislamiento respecto a la divulgación oral y escrita**, es una circunstancia íntimamente vinculada a su cotidianidad, limitada al espacio doméstico, que es la de la mayoría de nuestras alumnas. Un espacio en el que generalmente se habla en exclusiva la lengua materna y cuando se amplía un poco más el círculo a las familias extensas, es también evidente el hecho (por otra parte lógico) de que solo se comunican en su lengua.

Aprender una nueva lengua –es de saber común– requiere practicarla, hacer un uso de ella. Sin embargo, la realidad que nos interpela continuamente es la falta de espacios de relación con castellano-parlantes fuera de nuestras aulas. Este hecho, hace que el hombre en la mayoría de las ocasiones sea el interlocutor ante las instituciones con las que debe relacionarse la inmigrante. Hombres cuyo trabajo en compañía de autóctonos les ha brindado un aprendizaje de la lengua. Y aunque también en numerosas ocasiones sean hijas e hijos, quienes les sirven de intérprete, las dos situaciones nos colocan y les coloca a ellas frente a informaciones limitadas o sesgadas, tanto en el contenido como por las propias limitaciones de quien hace de intérprete: edad, sexo...

Es admirable el esfuerzo que hacen algunas instituciones por editar y divulgar información para inmigrantes, teniendo en cuenta el francés o el árabe. Sin embargo en nuestro caso estas guías tienen pocas destinatarias que las puedan aprovechar, y quizá lo hicieran en mayor medida si contaran con más ilustraciones.

Algo diferente pasa con las revistas de noticias sobre sociedad, repletas de fotografías que muchas rápidamente identifican porque conocen a los personajes femeninos y masculinos a través de la televisión. Escuchar la radio es una recomendación en que insistimos mucho, atendiendo a la experiencia que manifiestan aquellas alumnas con una alta competencia oral en castellano, que ahora aprenden a leer y a escribir y lo reconocen como eficaz.

Durante nuestras primeras clases y aún hoy, nos encontramos con una insistencia reiterativa en la escritura, que podemos descri-

bir como **supervaloración de la lengua escrita**. En un principio no terminábamos de comprender por qué algunas alumnas se empeñaban solo en escribir, e incluso llegaban a hacerlo muy bien, pero siguiendo el modelo de los materiales escritos o de lo que se escribía en la pizarra.

Sin embargo, al reflexionar e indagar nos dimos cuenta de que esta situación no es exclusiva de nuestras alumnas. También quienes hemos alfabetizado a castellano-parlantes hemos visto este empeño en la escritura. Y es que estamos inmersas en una cultura escrita: formularios, impresos, informes, documentos, que además es una de las características fundamentales del sistema burocrático; basta mirar, por ejemplo, la denominación con que frecuentemente se señala a la inmigración: con papeles/sin papeles. Papeles llenos de letras cuyo significado es urgente aprender. Formularios o impresos que es urgente saber rellenar. A lo que en muchas ocasiones debemos agregar falta de claridad porque también para muchas educadoras son un galimatías. Tanto es así que a veces son más largas las instrucciones para rellenar un impreso que los apartados del mismo.

Como hemos dicho, esta sobrevaloración de la escritura en el proceso de alfabetización tiene que ver también con algunas características de su lengua, de tradición oral y no normalizada y marcada por una importante marginación y desinterés por protegerla.

Y hay un hecho importante que afecta a nuestras alumnas llevándolas a sentir una gran ansiedad por acceder al lenguaje escrito como describe M^a Ángeles Sánchez Suárez: *“La mujer, con un papel fundamental en la transmisión de la cultura de tradición oral, sufre una desvalorización de lo oral frente a lo escrito. Disminuye su autoestima, por ejemplo, ante los hijos escolarizados. La mujer adulta constata que su saber no es un saber ‘valioso’ ya que el sistema educativo decide qué es ‘capital cultural’ válido y qué no”*¹⁹.

¹⁹ Op.cit. pg. 33.

“El reconocimiento a la inquebrantable creatividad de las mujeres, contenida tan a menudo dentro de los límites domésticos, y sin embargo sorprendente en su diversidad, ha sido una de las cualidades perceptivas más profundas de un feminismo que mira con ojos nuevos todo aquello que ha sido trivializado, devaluado, prohibido o silenciado en la historia femenina”²⁰.

VI. RECURSOS

Hablar de recursos nos remite a aquello que debemos consignar en los informes para justificar nuestra labor; recursos “humanos” y “materiales”. Y aunque sobre ello también nos hemos detenido, a sabiendas de la absoluta limitación que hay, en personal y material que hoy incluye necesariamente las nuevas tecnologías y reconociendo a nivel general una presencia mayoritaria de personal voluntario educando en las aulas, nuestras conversaciones fueron más allá.

Esto no quiere decir que no esté medido en cada aula el personal y los materiales o medios de los que se carece. Sin embargo, sin dejar de decirlo, se evidencia el interés de hacer todo lo posible con lo que se tiene, y frente a la pregunta de lo que facilita el aprendizaje y la enseñanza apareció en casi todas las conversaciones en primer lugar la relación educativa.

²⁰ Adrienne Rich. *Sobre mentiras secretos y silencios*. Icaria. Barcelona 1983. Pág. 306.

Un mundo compartido

Y esta relación en nuestras aulas, entre otras cosas, se traduce en que cada una da lo que tiene y también en que cada una se deja dar por la otra o las otras; una relación en la que en definitiva se fomentan las relaciones entre mujeres y surgen actividades y preocupaciones comunes, que dan lugar a hablar de cosas que para las alumnas pertenecen a su vida cotidiana. La cocina, la costura, las maneras de calmar un dolor de tripa, una tos, una fiebre, estimulan las ganas de comunicarse y hablar. Y son por supuesto un intercambio de conocimientos. Muchas educadoras coinciden en destacar la habilidad que tienen casi sin excepción nuestras alumnas para la cocina. Algo que aprecian como un signo distintivo y muy valioso de su cultura y que día tras día cultivan, disfrutan y conservan.

Una clase práctica

En ocasiones hemos ido al mercadillo con el fin de dar una clase práctica. No solo para usar las fórmulas para pedir y comprar, también para saber cómo se denomina a una persona o a un objeto. Esta experiencia es recomendable como clase práctica especialmente con aquellas alumnas recién llegadas, alfabetizadas o no. El puesto de las especias, los variantes, los dulces, o un puesto de telas nos ofrecen una estupenda oportunidad para practicar con los colores, las texturas, las tallas, las medidas... Cada puesto de un mercadillo es un recurso para aprender porque casi todo lo que hay allí, son objetos usuales para todas: la mercería, la zapatería, el puesto de lencería, además de la disponibilidad que encontramos en las vendedoras o vendedores.

Y es que todo esto es un intercambio de conocimientos importantes y valiosos que luego trasladamos a nuestro trabajo en el aula y que es más que hablar de trapitos y comidas, que también,

y nos gusta. Es tener todas la oportunidad de hablar sobre una serie de conocimientos y habilidades que en el aula nos ha permitido conversar sobre la necesidad de reconocer la importancia de todo esto que saben y hacen, hacemos día tras día.

Estas experiencias que ahora compartimos y nos atrevemos a recomendar, nos requirió un tiempo para descubrirlas y ponerlas en práctica. Requirió un tiempo y un clarísimo deseo de querer enseñar, de hacernos concientes de que debíamos inventar o simplemente utilizar lo que estaba al alcance de ellas y de nosotras. Requirió un tiempo y especialmente una especial disposición a escucharnos unas a otras.

Palabras compartidas

Aprender a escuchar y a dejarnos guiar por las propias alumnas nos fue dando palabras que comparten su lengua y el castellano. En nuestra aula, se elaboró la lista que a continuación exponemos:

“PALABRAS PARA EL AULA”²¹

vestido	mesa	colcha	sandalia
patata	iglesia	sábana	bata
tomate	manta	colonia	camión
plancha	cama	chaqueta	furgoneta

²¹ Celia Díaz Fernández, coautora de esta publicación y que expresa en el mismo listado de términos compartidos: “Son palabras recogidas al hilo del desarrollo de las clases en este tiempo de verano (2006-2007); las fui apuntando porque servirán en la creación de actividades del material de alfabetización que tenemos entre manos. De hecho, ya han servido para confeccionar el alfabeto que he utilizado estos días en el aula. (No las ordeno alfabéticamente sino como surgieron)”.

“PALABRAS PARA EL AULA”

banquillo
barco
piso
novia

copa
hospital
enfermera
camilla

coche
guerra
guitarra
gente

jefa
borrador
termo

Esta experiencia la encontramos luego en el escrito de M^a. Ángeles Sánchez Suárez, constatando de nuevo la importancia de habernos abierto a la búsqueda de conocimientos y experiencias de otras y otros. Esta autora en sus reflexiones ofrece también otras tantas palabras, aclarando que hay ocasiones en que interpretamos que las alumnas están pronunciando mal el castellano, cuando verdaderamente están hablando su lengua incluyendo palabras que toman prestadas del castellano con una pronunciación diferente. La autora además nos ofrece este recurso, insistiendo en la importancia de saber que recurriendo a estas palabras para el aprendizaje de la lectoescritura, estamos sencillamente aprovechando lo que las alumnas ya saben. Es decir que esa sensación de desconcierto, ese pensar que se parte de cero cuando entramos, alumnas y educadoras a un aula de enseñanza y aprendizaje del castellano para mujeres marroquíes, no es tal. No partimos de cero, el recurso de las palabras compartidas es un método que a unas cuántas nos sirve.

Acoger lo imprevisto

No hemos podido seguir un orden metodológico estricto; hemos debido dejar a un lado nuestro desconcierto y afán primero de que aprendieran a leer y a escribir siguiendo un orden determinado como el que proponen los métodos. En más de una ocasión nuestra carpeta preparada para tratar un tema determinado en una

clase, se quedó apenas sin abrir. Surgían otras cosas y debíamos entonces saber acogerlas. Si nos preguntaran hoy cuál ha sido nuestro principal aprendizaje, podemos decir con certeza que ha sido ampliar nuestra disposición, nuestra apertura a lo nuevo que surge cada día, y hacerlo con esmerada atención.

Y hablando con otras y otros, nos hemos dado cuenta de que aprender a dejar a un lado lo preparado, y atender a lo que de imprevisto surge es también una manera efectiva de enseñar.

Tomar de cada método aquello que nos parece adecuado es una experiencia compartida en muchas aulas. Y lo que nos parece adecuado no ha surgido espontáneamente. Lo hemos empezado a comprobar después de ver que determinadas pautas absolutamente eficaces con castellano-parlantes presentaban dificultades o daban lugar a confusión.

Estar abiertas a lo imprevisto ha hecho que alguna vez en clase, se presentaran palabras o dudas que ofrecían oportunidades para trabajar como consecuencia de un acontecimiento al orden del día. El tiempo, por ejemplo, se puede ir trabajando según van transcurriendo las estaciones, según va presentándose la lluvia, los cambios de temperatura, la humedad, etc. El calendario también se puede ir trabajando día a día, sin tener que memorizar de golpe los doce meses.

Con esto queremos decir que el recurso clave para enseñar y para que se aprenda, es la disponibilidad a lo que pasa, a la relación y a la escucha.

Aprender de su lengua

Una experiencia que también hemos contrastado con otras educadoras es la cercanía que otorga a la relación con las alumnas aprender algunas palabras de su lengua. En el aula lo hemos podido vivir desde el momento en que preguntamos “¿cómo se dice?”. Además de las risas que provoca nuestra particular pronunciación de su len-

gua, es hacerlas partícipes de nuestro interés, necesidad y deseo de comunicarnos. Así hemos ido aprendiendo a decir lee/gha, escribe/Aeri, repite/awad, escucha/sadaj, ¿te gusta?/itaajibam, ¿comprendes?/tfahamad. Y también hemos aprendido a saludar y a despedirnos.

Tratar de que solo se hable la lengua castellana durante la clase para nosotras no ha sido posible; lo que hacemos es que teniendo en cuenta que el aula es su lugar de encuentro dejamos un tiempo para que intercambien sus noticias y por otra parte, en más de una ocasión, cuando no termina alguna de entender, debemos dejar paso a otra alumna para que nos haga de intérprete.

Y no solo podemos aprender palabras. A poco que busquemos encontramos autoras, artistas en Marruecos que en el aula han sido para todas un agradable descubrimiento para compartir.

Compartir el aprendizaje

Otras palabras claves que es conveniente aprender son aquellas que se pueden contrastar en los libros de sus hijas e hijos, especialmente de quienes van a infantil o primaria: une, rodea, colorea... Porque el deseo de acompañar a sus hijas e hijos en el aprendizaje no podemos olvidarlo y está presente en las madres. Y esta relación filial es otro recurso para sugerir e insistir en que le pregunten a sus hijas e hijos y les hagan partícipes de su propio aprendizaje. En el aula, gracias a contar también con apoyo escolar a algunos y algunas de sus hijas e hijos, directamente les pedimos, a ellas y a ellos ayudar a sus madres con los deberes.

El deseo de aprender y el deseo de enseñar. La libertad

Este deseo fundamental en la relación educativa es lo que nos ha permitido y lo que nos seguirá permitiendo en primer lugar que

nuestras aulas continúen existiendo. Un deseo que también vemos presente con empeño, amor y libertad en las experiencias de educadoras y algún educador de EPAs que hemos encontrado. Un deseo que en nuestras alumnas lo traducimos como ya lo hemos dicho: “en hacer de la necesidad libertad”.

Una libertad que nosotras disfrutamos y que hemos visto en muchas educadoras que se arriesgan a partir de su propio sentido común, de su propia experiencia en el aula, para elaborar recursos didácticos que son eficaces. En Ceuta, por ejemplo, son innumerables los materiales elaborados por Maribel Lorente García, educadora del Centro para Adultos y Adultas “Miguel Hernández” y fundadora con otras de *Digmun*. Para ella también visualizar el vocabulario es fundamental.

Y la libertad también está en nuestras aulas de educación no formal en la confianza que nace del conocimiento previo que tenemos de la mayoría de nuestras alumnas y la ligereza que nos permite el no estar sometidas al cumplimiento de una programación que muchas veces más que facilitar, dificulta el aprendizaje, encorsetándolo al cumplimiento de reglas que seguramente en otros ámbitos pueden ser importantes, pero que para nuestra tarea no son los oportunos.

Los servicios de asesoría jurídica o de mediación social que existen al lado de las aulas, otorgan como ya dijimos anteriormente una cercanía o un conocimiento que nos permite establecer la necesidad de organizar conversaciones sobre otros temas tan importantes como nuestras relaciones: filiales, amistosas, institucionales, etc., así como espacios para tratar temas tan importantes como la maternidad, la anticoncepción, la sexualidad, las relaciones de pareja.

En cuanto a los métodos, ya comentamos que hay una gran proliferación de los mismos. Sin embargo, nos parece que más que un método, lo que hacemos y hacen otras es tomar de cada uno lo que se adecua a cada situación. Aunque contar con uno que se sigue pautadamente es en apariencia más fácil, lo que nos hemos

ido encontrando y lo que hemos ido haciendo en el aula es buscar y crear materiales que refuercen un determinado aprendizaje. Así por ejemplo exponemos a continuación en este documento lo que hacemos para enseñar a escribir el nombre, primer apartado de su documento y de cualquier impreso.

Y volviendo a los recursos de espacio, tiempo y de personal, así como técnicos, es evidente su carencia en la mayoría de las aulas. Está el interés, el trabajo y el deseo de conseguirlos, así como la esperanza de que la labor de las aulas se reconozca. El reconocimiento por supuesto debe ser también del deseo y la necesidad de nuestras alumnas de comprender y comunicarse con los hombres y mujeres de la sociedad de acogida. Reconocimiento, finalmente que pasa evidentemente por materializarse en más educadoras y educadores y más medios técnicos y por supuesto la creación de espacios para la relación.

Otras características que se presentan en estos grupos como dificultad para la enseñanza y el aprendizaje y especialmente como un obstáculo para poder apreciar una evolución particular en cada alumna, es la asistencia irregular.

En este sentido, en algunas aulas se aborda directamente el tema; aunque en todas se tiene claro que las obligaciones de una mujer que cuida a su familia son innumerables y con horarios interminables, como lo hemos dicho anteriormente. Y surge la pregunta de cómo solucionarlo. Todas quisiéramos regularidad y puntualidad como la que se exige y se debe cumplir en cualquier ámbito formal; especialmente porque los horarios y el personal de los que disponemos en estas aulas, tampoco son de los más amplios. A esta pregunta algunas de nuestras interlocutoras dan una respuesta que en algunos casos en nuestra aula hemos constatado y que consiste en cuidar cada día de clase, que cada mujer aprenda algo. Que se verbalice clase a clase algo que se ha aprendido. Esto es importante porque así podrán tener la satisfacción de aprender cada día una cosa nueva: una palabra, una expresión, un signifi-

cado. Nosotras preguntamos haciendo una ronda antes de finalizar casi todas las clases: ¿qué has aprendido hoy?

Es decir que nuestro interés para conseguir una asistencia regular y puntual conviene fijarlo en el aprendizaje significativo. Este es el mejor estímulo para que una alumna desee y dé prelación a su asistencia a clase.



También, en nuestra aula ha sido motivo de reflexión el establecer una exigencia mínima de puntualidad y frecuencia. Creemos que lo hemos logrado día a día. Además de lograr esto, apreciamos un aumento considerable del número de mujeres que vienen a solicitar plaza, teniendo en nuestro caso que denegar solicitudes por problemas de espacio y personal. Esto deben saberlo nuestras alumnas; ya que aunque nuestra intención no sea asumir un comportamiento burocrático, pensamos que la puntualidad es algo inevitable en esta sociedad; es un valor que además



otorga confianza. Nos gusta que los transportes cumplan los horarios; nos quejamos de esperar mucho rato cuando vamos a la médica; nos da seguridad saber que nuestra hija o hijo a partir de una hora determinada está en la escuela y que cuando vamos a recogerle, sale puntualmente. Son muchos los ejemplos que nos remiten a la importancia de la puntualidad y la misma educadora que cumple su horario de apertura del aula, de corrección y elaboración de trabajos, debe pedir a las alumnas reciprocidad y en cualquier caso, pedirles también que si van a ausentarse durante varios días, lo comuniquen. Son formalidades que nos pueden servir para conocer también cómo se “funciona” en la sociedad de acogida.

“—Cuando te sientes atrapada, desvalida entre los muros, inmobilizada en un harén sin salida –decía ella–, sueñas con escapar. Y la magia surge cuando entiendes ese sueño y haces que las fronteras se desvanezcan. Los sueños pueden cambiar tu vida y, a la larga, el mundo. La liberación empieza con las imágenes que danzan en tu cabecita, y puedes transformar esas imágenes en palabras. ¡Y las palabras no cuestan nada!”²².

VII. EL TRATAMIENTO DE UN TEMA EN EL AULA. EL NOMBRE

Generalmente la primera oportunidad de iniciar la relación educativa en el aula, es el aprendizaje de nuestros nombres. Tanto los nombres de las alumnas como los nuestros nos inician en el conocimiento mutuo.

En la indagación realizada sobre este tema, se hizo evidente el acuerdo en cuanto a la dificultad inicial que puede representar tanto para ellas como para las educadoras y educadores el aprendizaje de nombres propios con los que no estamos familiarizadas o familiarizados: ni quienes pretendemos enseñar la lengua con la mayoría de los suyos ni las alumnas con muchos de los nuestros. En ocasiones así se inicia el reconocimiento de la diferencia y el inicio del intercambio consciente de significados. Desde luego también se hizo evidente el acuerdo en cuanto a la importancia de

²² Fatima Mernissi. *Sueños en el Umbral, Memorias de una niña del harén*, Muchnik editores. Barcelona 2004.

aprender los nombres de cada una de las alumnas, pidiéndoles que nos enseñen su pronunciación.

En la pizarra todos los días escribimos el lugar, la fecha y en caracteres distintivos la materia del día:

N O M B R E

El aprendizaje inicial será familiarizarse y responder a la pregunta **¿Cómo te llamas?**

EDUCADORA: Yo me llamo..., ¿y tú?

ALUMNA: Yo me llamo...

EDUCADORA: Y tú, ¿cómo te llamas?

ALUMNA: Me llamo...

Muchos nombres de alumnas contienen un significado: Hanan, Nassira, Ibtisan; respectivamente ternura, ganadora, sonrisa, así como en lengua castellana Esperanza, Dolores, Gloria, lo contienen también. Acerca de ello podemos conversar.

Cuando cada alumna sabe contestar a la pregunta con su nombre, es el momento de pasar a la escritura.

El documento de identidad y la tarjeta sanitaria

Es fundamental que cada alumna tenga siempre a mano su documento de identidad. Puede ser la tarjeta de residencia o el pasaporte para aquellas cuya residencia está en trámite. En el aula les pedimos que hagan una fotocopia del mismo preferiblemente plas-

tificada, ya que la manipularemos constantemente. Este documento será imprescindible para aprender a escribir también otros datos personales.

La tarjeta sanitaria nos servirá para el aprendizaje de la escritura de los nombres de las hijas, los hijos, y también de la médica de cabecera y el o la pediatra.

Deletrear

Al tratarse de nombres en muchísimos casos desconocidos para la población autóctona, deletrear se hace imprescindible, y aunque algunos sean identificados claramente, como Fatima, es el momento de consolidar, si no iniciar, el aprendizaje del alfabeto como sistema de representación gráfica de unos sonidos que muchas alumnas serán capaces de producir oralmente (por uso del español en las diversas situaciones de inmersión lingüística), pero que no podrían reconocer o discriminar si tuvieran que leer o escribir al dictado.

Empezando por el nombre de la educadora, en la pizarra vamos escribiendo cada letra al tiempo que la nombramos claramente para hacer el deletreo.

EDUCADORA: Yo me llamo

[Deletreo del nombre según se escribe]

Tú, ¿cómo te llamas?

[Deletreo de su nombre según se escribe]

Y así, una por una, vamos escribiendo y deletreando todos los nombres.

Creemos que es suficiente, en los comienzos de la lectoescritura, el uso de las mayúsculas, pensando también en la funcionalidad.

dad de este tipo de letra en la cumplimentación de los distintos impresos o solicitudes con datos personales que las alumnas necesitan escribir con asiduidad (en los colegios, asistencia sanitaria, ayuntamientos, etc.).

Y así, una por una, vamos deletreando el nombre.

Al deletrear nos encontramos con algunas circunstancias que tienen que ver con el origen de sus lenguas como es la confusión de: **e/i, o/u, l/r, ni/ñ, p/b**, y alguna otra. Desconocen en su alfabeto la **e, o, ñ** y **p**. Sus vocales no se suelen escribir, son signos situados por encima (a y u) o por debajo (i) de la consonante a la que rigen.

Hasta ahora nuestra experiencia nos ha hecho atender reiterativamente a la e/i, o/u y la p/b, tratando de resolver la confusión como lo hacemos quienes somos castellanoparlantes por ejemplo en una llamada telefónica: “i de Italia”, “e de España”. A veces las propias alumnas nos ofrecen palabras que ya saben pronunciar: “u de uvas”, “o de ojos”. La circunstancia a tener en cuenta es que la inicial sea de una palabra fácilmente reconocible también para el o la receptora.

Una marcada gesticulación acompañada de exclamaciones facilitan la tarea en cuanto a las vocales: una ilustración que repartimos entre las alumnas es la de Ana, protagonista del método “De otra manera”, cuya referencia aparece en la relación de métodos de alfabetización, vol. 1, pág. 34.

Trabajada la primera pregunta, alumna por alumna, continuamos con la incorporación oral de una segunda pregunta que da la oportunidad de ir conociendo los nombres de las compañeras: **¿Cómo se llama?**, pregunta que además de iniciar también la rela-

EDUCADORA:	Yo me llamo... Tú te llamas... Ella, ¿cómo se llama?
ALUMNA:	Ella se llama...

ción para quienes no se conocen aún, ofrece la introducción a la tercera persona del singular.

Además del aprendizaje del nombre de la educadora, recurriendo a periódicos, revistas, fotografías, podemos preguntar los nombres de terceras personas o personajes socialmente conocidos en la sociedad de acogida.

En este momento, podemos recurrir a imágenes de mujeres marroquíes. En el aula, presentamos la imagen de Fatima Mernissi y la de Chaibia²³, ésta última especialmente ha sido reconocida por algunas alumnas. Continuamos deletreando en la pizarra.

Familiarizadas ya con la pregunta ¿Cómo se llama? [ella] iniciamos la incorporación de otros nombres, empezando por los de sus maridos, hijas e hijos. De esta manera se va incorporando también la distinción entre masculino y femenino ¿Cómo se llama? [él]

Materiales didácticos

Cuando, como educadoras y educadores, entramos en un aula de alfabetización de alumnas y alumnos no hispanohablantes, debemos tomar conciencia de la complejidad que esto supone, pues no sólo se trata de enseñar a escribir las letras de los sonidos que un hablante de español produce e interpreta oralmente sin problemas en el intercambio comunicativo oral, sino que estamos ante personas analfabetas que tampoco escriben ni leen en lengua alguna, pero que hablan y piensan en otro idioma que no es el español.

²³ Fatima Mernissi, (1.940-) pensadora y escritora que citamos en este documento y Chaibia (1929-2004), pintora, cuyas vidas nos sirven también para abordar otros temas. Sus imágenes aparecen a todo color en la obra “El hilo de Penélope. La labor de las mujeres que tejen el futuro de Marruecos”. Trad. Jofre Homedes Beutnagel. Ed. Lumen. Barcelona, 2005.

Las mujeres marroquíes que acuden a nuestras aulas en su mayoría tienen un conocimiento del mundo construido en su propia lengua y, por tanto, tienen doble tarea: por un lado, iniciar (o perfeccionar) su expresión y comprensión oral y, por otra, aprender (y

MI NOMBRE

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:

Identificarse oralmente y por escrito. El nombre.

CONTENIDO FUNCIONAL:

Decir y escribir el nombre. El propio y el de otras personas (familiares, compañeras de aula, educadoras, familiares).

CONTENIDO GRAMATICAL:

Letras y sonidos. Deletreo del nombre.

CONTENIDO LÉXICO:

Nombres propios árabes y españoles, femeninos y masculinos.
Glosario: nombre, mujer (M), hombre (H), marido, hijo(s), hija(s), madre, padre, amiga, compañera, profesora.

CONTENIDO (INTER)CULTURAL:

El nombre y los apellidos en España. El nombre y el apellido en Marruecos.

Significado de los nombres.

Breve noticia de mujeres destacadas de las dos culturas.

TAREA FINAL:

Rellenar las casillas del nombre y apellidos en los impresos de solicitud.

El nombre en España. El nombre en Marruecos.

Significado de los nombres.

Breve noticia de mujeres destacadas de las dos culturas.

TAREA FINAL:

Rellenar las casillas del nombre en los impresos de solicitud.

practicar) la expresión y comprensión escrita en la lengua extranjera que es, para ellas, nuestro castellano.

Este convencimiento, fruto de nuestra experiencia docente, contrastada con quienes hemos intercambiado, es la base que justifica, en el día a día del aula, la necesidad de ir creando materiales, como éste que presentamos del NOMBRE, basados en una mínima programación donde establecer unos objetivos y contenidos claros de aprendizaje y su utilidad final.

En el tratamiento del nombre se trabajan distintas destrezas: la expresión oral y la escrita; la comprensión oral (o auditiva) y la escrita (o lectora); la interacción o intercambio comunicativo, oral y escrito.

Las actividades que planifiquemos para las prácticas productivas (hablar o escribir) y las receptivas o interpretativas (escuchar o leer) han de ser variadas, para permitir los distintos estilos de aprendizaje de nuestras alumnas y el carácter afectivo y significativo que éste debe tener: aprendemos si entendemos, entendemos si conocemos.

Ser conscientes de la diferencia cultural y de la singularidad de cada alumna, nos ayuda en la planificación de las clases y en el aprovechamiento de las mismas. Las mujeres acuden al aula no sin dificultades, por ello hemos de asegurarnos de que acaban la clase con algo nuevo y útil aprendido cada día:

- Escribir su nombre.
- Preguntar el nombre a una compañera.
- Escribir el nombre de su hija o hijo.
- Preguntar por el nombre de un tercero.
- Reconocer en un impreso el espacio donde escribir su nombre.
- Decir el nombre de alguien de la familia cuando se le pregunta.

- Distinguir el nombre de su hija o hijo en un listado (o tabla del comedor del colegio con la evaluación del día, etc.).
- Decir su nombre cuando se le pregunta, en situaciones formales e informales.
- Conocer el nombre de personas relevantes en su cultura o la española.
- Deletrear su nombre o el de una persona de su familia cuando se le solicita.
- Reconocer las letras por su nombre.
- Escribir nombres propios al dictado, deletreados.
- Hablar sobre la elección de los nombres de sus hijas e hijos.
- Intercambiar información sobre costumbres relacionadas con el nombre.

Entre las actividades que podemos llevar al aula para trabajar el NOMBRE, están las siguientes:

ACTIVIDADES DE RELACIONAR: (EJEMPLO 1 DEL ANEXO)

- letra con nombres que empiezan por ella
- imágenes/audios de mujer/hombre con nombres masculinos y femeninos
- nombres propios de familiares con el parentesco concreto (*HIJO, HIJA, MARIDO...*)
- nombres masculinos y femeninos, españoles y árabes, con los símbolos consensuados para indicar sexo masculino o femenino ()
- cada parte de una tarjeta cortada en dos para reconstruir un nombre

ACTIVIDADES DE COLOREAR O MARCAR: (EJEMPLO 2 DEL ANEXO)

- su nombre repetido en una tabla que contiene otros

- el nombre de su hija o hijo en una sopa de letras
- los nombres de su hija o hijo en un listado

ACTIVIDADES DE COMPLETAR O ESCRIBIR: (EJEMPLO 3 DEL ANEXO)

- los nombres que se han visto en clase
- su nombre en un impreso
- el nombre de sus hijos y/o hijas en una solicitud
- el nombre de su marido en una ficha de inscripción
- el nombre que deletrea la profesora o una compañera
- su nombre en una lista donde cada alumna añade el suyo para pincharla en el corcho del aula (y poder usar el listado para que cada día pase lista una alumna)

ACTIVIDADES DE COPIAR: (CON MUESTRA EN PAPEL PAUTADO; EJEMPLO 4 DEL ANEXO)

- su nombre
- los nombres de las compañeras
- el nombre de su hija, hijo, marido...
- letras en mayúsculas (práctica de la grafía)
- las palabras del léxico meta: *HIJO, HIJA, MARIDO, PADRE, MADRE...*

ACTIVIDADES DE ROL: (LA PROFESORA/FUNCIONARIA ESCRIBE LOS NOMBRES EN LOS IMPRESOS QUE CUMPLIMENTA MIENTRAS PREGUNTA A LA ALUMNA/USUARIA)

- responder a las preguntas *¿Cómo te/se llama(s)? ¿Cómo se llama tu/su hijo/a? ¿Tu/Su marido? ¿Puede deletreármelo? ¿Cómo se escribe?*

ACTIVIDADES DE OPCIÓN MÚLTIPLE: (EJEMPLO 5 DEL ANEXO)

- seleccionar la ficha del familiar (palabras HIJA, HIJO, MARIDO, MADRE...) que corresponde a un nombre dado
- elegir entre varias fotografías de personajes destacados, y ya conocidos, la que se corresponde con un nombre dado
- señalar el nombre que responde a la pregunta (oral o escrita) sobre nombres de familiares. (Por ejemplo, *¿Cómo se llama tu hijo o hija?*, entre las opciones que recogen los nombres de los hijos e hijas de las alumnas.)

Como la asistencia de las alumnas al aula de español puede ser más irregular de lo que en un principio esperamos educadoras y educadores, tendremos en cuenta esta circunstancia para la temporalización de las unidades didácticas, estableciendo jornadas de clase donde siempre es necesario retomar contenidos ya vistos o volver a ellos desde otros temas o puntos del ámbito que estemos trabajando en ese momento.

De esta manera, a la unidad del NOMBRE, podrán seguir otras del mismo ámbito (el de la identificación), en secuencias que podrán ser semanales, quincenales o mensuales, dependiendo del avance de las alumnas y de la oportunidad que tengamos de ir apoyando un nuevo contenido en otro ya asimilado, acompañando (siempre que podamos) el aprendizaje con material auténtico, como son los DOCUMENTOS DE IDENTIDAD o los DOCUMENTOS ADMINISTRATIVOS (solicitudes, autorizaciones, reclamaciones, inscripciones...) en el tema que nos toca, o una visita al mercadillo de la zona cuando trabajemos LA COMPRA.

Así, al NOMBRE, seguirá:

- el APELLIDO (verbo *llamarse* y *ser*, 1ª, 2ª y 3ª personas del singular...);
- la EDAD (verbo *tener*, los números...);
- la PROCEDENCIA o el ORIGEN (*ser de*, concordancia del adjetivo-nombre en género y número: *marroquí, español, española...*);
- el DOMICILIO (verbo *vivir*, verbos *estar/hay* para expresar ubicación/existencia, interpretación de un plano de ciudad...).

Aprender la nueva lengua hablando, escuchando, mirando, manipulando las palabras, tocándolas, preguntando, escribiendo, dudando, repitiendo, pintando, recortando, conversando, leyendo,

callando... Dice Carmen Martín Gaité que el lenguaje es un juguete que siempre sirve y nunca se estropea; la lengua extranjera también, sólo que alguien tiene que leernos las instrucciones, explicarnos su funcionamiento..

El Anexo que sigue pretende ejemplificar la breve tipología de actividades expuesta más arriba, con la intención de mostrar la necesidad de trabajar los contenidos programados de tal forma que permita avanzar en la lectoescritura y en el desarrollo de la competencia comunicativa, e incluso gramatical, de las alumnas. Las dinámicas de clase definirán el trabajo como tareas individuales, de pareja o de grupo, y tendrán que adaptarse a cada momento del aprendizaje, según sean las necesidades que detectemos en cada una de ellas, sus avances o dificultades.

ANEXO EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PARA EL AULA

EJEMPLO 1

En la pizarra (o cada alumna en su cuaderno) se escriben los nombres propios femeninos y masculinos que las alumnas han trabajado de algún modo (porque ya puedan escribirlos, leerlos, o “simplemente” reconocerlos al oírlos o decirlos).

La educadora dirá, en voz alta, una letra. La alumna en la pizarra, o cada una en su cuaderno, rodea los nombres que empiezan por esa letra. Así, se establece la relación, por ejemplo:

“ene”: Nassira, Nihad, Nadia... (se señalan entre todos los nombres escritos).

Otra forma de relacionar la letra nombrada con la inicial del nombre que la lleva, y haciendo repaso de los números, es pedir a las alumnas que escriban, en la casilla que acompañaría a cada nombre propio, el número que corresponde al orden de la letra nombrada por la educadora cada vez. Por ejemplo:

(1) “ene”: Nassira , Nihad , Nadia (y así el resto de nombres escritos en la pizarra, o en una ficha o en el cuaderno).

EJEMPLO 2

La educadora prepara una tabla que contenga todos los nombres de las alumnas repetidos varias veces, para que cada alumna identifique su nombre y colorea las celdas correspondientes.

NASSIRA	IBTISAM	FATIMA	MINA	TAMIMOUNT
ZOHRA	NAIMA	SAMIRA	RAHIMA	ASMAE
SAIDA	RADIA	ZOULIKHA	NASSIRA	AMAL
HANANE	NASSIRA	NADIA	ZOUBIDA	SAMIRA
MINA	TAMIMOUNT	HANANE	ZOHRA	RADIA

Después, si se considera el momento oportuno para reconocer el nombre de las compañeras, se pueden recoger las tablas y repartirlas indistintamente para que cada alumna intente averiguar de quién es la tabla que le ha tocado en reparto y se la entregue a su dueña, haciéndole preguntas del tipo: *¿Tu nombre empieza por ene?, ¿Termina por a?...*

EJEMPLO 3

La educadora prepara una ficha en la que cada alumna tiene que escribir los nombres que se han visto en la clase u otros que conozca, masculinos y femeninos, tanto árabes como españoles.

La alumna puede preguntar a las compañeras para completar su lista: *¿Cómo se llama tu hijo? ¿Y tu hermana?*

♀	♂
MUJER	HOMBRE
OAMAL	ABDERRAHIM
SAIDA	BELAL
GLORIA	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

EJEMPLO 4

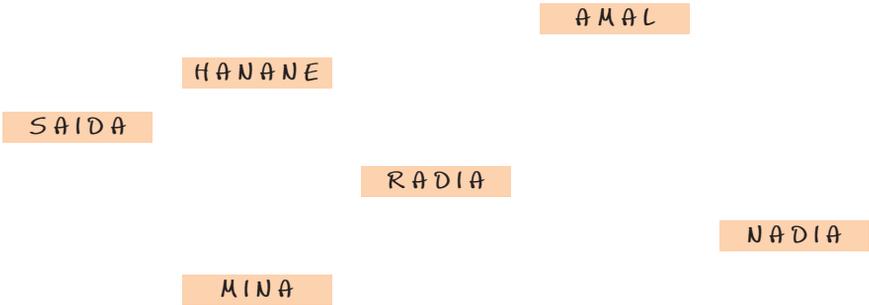
La educadora prepara una ficha donde cada alumna puede practicar la escritura de su nombre (y apellido cuando sea oportuno) una y otra vez, hasta mostrar el dominio necesario que le permita poder escribirlo con soltura en los distintos modelos de documentos que se le ofrecerán después, en otras sesiones de clase, como práctica y afianzamiento de la escritura de su nombre, algo tan necesario en las frecuentes situaciones reales que exigen la cumplimentación de datos personales.

NOMBRE
SAIDA
SAIDA
SAIDA
SAIDA

EJEMPLO 5

La educadora prepara tantas fichas o etiquetas de cartulina como nombres propios le interesa mostrar. Por ejemplo, nombres de mujer, que estarán repetidos y extendidos por la mesa, para que cada alumna seleccione aquel al que se refiere la educadora cuando pregunta en voz alta: *¿Cómo se llama tu hija?* Y cada alumna recogerá la ficha que corresponda al nombre de su hija. Con ella en la mano, por si alguna compañera necesita ver el nombre escrito, la alumna dirá al resto cómo se llama su hija:

Mi hija se llama Amal.



La misma actividad podemos hacerla con el vocabulario del parentesco. La educadora pregunta: *¿Quién es Amal?*, para obtener respuestas del tipo: *Amal es mi hija*. También la alumna puede adoptar el papel de educadora y hacer ella las preguntas.



Y como hemos dicho, al nombre seguirá el apellido y continuaremos sirviéndonos del documento de identidad.

Desde un principio, en las hojas pautadas que se dan a las alumnas para escribir, deberemos siempre incluir **Nombre:**

En cuanto a los impresos, nos dejamos guiar por aquellos sobre los que más nos consultan. En nuestra aula son la solicitud de plaza escolar, la de beca para el comedor y la de vivienda.

En el caso de las solicitudes siempre es conveniente utilizar las correspondientes a cada localidad puesto que cada administración, municipal, autonómica o estatal tiene sus propios modelos de impresos. En nuestra aula tratamos de que se familiaricen con el nombre y el logotipo del municipio.

Necesariamente la educadora o el educador utiliza sus propias palabras para comunicarse y transmitir. Y seguramente tiene sus propias expresiones e incluso sus particulares “muletillas”. Estas singularidades requieren cuidado en el sentido de explicarnos sobre lo que queremos decir.

En cuanto a las actividades de rol, además de relajar la clase, clarifican el cómo y dónde utilizar ciertas expresiones y son un recurso a mano fácilmente representable: una cita con la médica, con la trabajadora social, etc.

Nuestra experiencia nos ha enseñado también que cada día nos regala la oportunidad de incorporar un recurso, una palabra, una expresión nueva, basta con estar atentas. Y esta palabra, “atención”, a la que recurrimos en tantas ocasiones al escribir este documento, la usamos y la proponemos en el sentido que le da la filósofa y novelista irlandesa Iris Murdoch, tomándola prestada de Simone Weil: “para expresar la idea de una mirada fija, justa y amorosa, dirigida sobre la realidad individual”²⁴.

²⁴ Iris Murdoch. *La soberanía del bien*, traducción de Ángel Domínguez Hernández, Caparrós Editores, Madrid, 2001. Pág. 41.

CONCLUSIONES

Mucho hemos aprendido en este trayecto y creemos que ha sido oportuno empezar a compartir con quienes realizan nuestra labor. Sin embargo no se aleja nuestra sensación de apenas balbucear.

M^a Angeles Sánchez Suárez nos dice: *“lo que se hace es tratar de alfabetizar a personas tamazighohablantes de la misma forma en que se haría con personas castellanohablantes. No es tan malo hacerlo como no ser conscientes de que se está haciendo”*.

En nuestra aula empezamos a presentir que no lo hacíamos de la manera más eficaz. Cierto que muchas alumnas han aprendido a leer y a escribir, a reconocer sonidos y letras. También como en otras de las aulas consultadas hemos tenido esa satisfacción de ver unos ojos iluminarse cuando han desentrañado la correspondencia entre las letras, sus sonidos y sus significados. Sin embargo, sigue siendo un proceso que requiere seguir creando recursos, intercambiando experiencias y sobre todo conociendo más de nuestras alumnas. Es decir atendiendo a sus vidas claramente señaladas por su sexo femenino y a sus orígenes.

Actualmente, la demanda de aprendizaje aumenta. El número de alumnas sigue creciendo y con él su deseo y necesidad, potenciada además por la fragilidad laboral de los maridos que está poniendo en evidencia la necesidad en las familias de que las mujeres ingresen al mercado laboral.

Como señalamos en su momento, las aulas tienen un origen

femenino vinculado estrechamente a la relación con sus hijas e hijos. En este sentido, seguirá mereciendo una atención especial el acompañamiento en el aprendizaje con ellas y ellos, proceso del que, especialmente cuando son adolescentes, nuestras alumnas se sienten marginadas. A este hecho importantísimo deberemos continuar otorgándole atención. Ya en Francia organizaciones de mujeres nos han hablado de esa fractura, de esa pérdida de autoridad filial con las hijas y sobretodo con los hijos²⁵.

Creemos que si no un método, debe abordarse la continuación en la investigación y profundizarse en la creación de recursos que apoyen la enseñanza que pretendemos realizar.

Nos encontramos frente a una nueva realidad. No solo con mujeres marroquíes tamazighohablantes. También llegan mujeres de África, de Senegal, de Gambia, a las que las programaciones orales desde hace tiempo empezaron a atender. Pero en el caso de nuestras alumnas, creemos que hay que continuar yendo más allá. Tendrán que crearse recursos didácticos desde las aulas siguiendo los consejos que hemos encontrado en Melilla y la realidad que se nos presente cada día en cada aula. Y tendrá por supuesto como ya se dijo, que reconocerse una realidad nueva, y responder a ella, educadoras, educadores, asociaciones e instituciones.

Decíamos que hoy, estando en el proceso de aprender a enseñar a mujeres marroquíes la lengua de la sociedad que comparten, balbuceamos. Unas más, otras menos, pero todas en la búsqueda

²⁵ Recomendamos especialmente la lectura del libro escrito por Fadela Amara, con la colaboración de Sylvia Zappi, que de manera muy clara exponen muchas de las razones que provocan la situación de violencia y desamparo en que se encuentra inmersa una parte importante de hombres y mujeres a quienes en Occidente se denomina "segunda generación": *Ni putas ni sumisas*, traducción de Magali Martínez Solimán, Ediciones Cátedra, Universitat de València, Madrid, 2004.

de hacerlo mejor, un sentimiento que estuvo presente en el intercambio de experiencias que ha sido esta indagación.

De palabras y libertad nos habla Fátima Mernissi a través de su tía Habiba. Palabras y libertad que unidas también nos lega una mujer en otro tiempo y lugar:

*Comió y bebió las Palabras preciosas –
Su Espíritu creció fuerte –
Nunca más supo que era pobre,
Ni que su estructura era Polvo–*

*Danzó durante los Días opacos
Y este Legado de Alas
No era mas que un Libro – Qué Libertad
Procura un liberado Espíritu –
(Emily Dickinson, poema 1587)²⁶.*

²⁶ En Ana Mañeru Méndez, *Emily Dickinson (1830-1886)*, Madrid, Biblioteca de Mujeres, Ediciones del Orto, 2002.

DOCUMENTOS, MÉTODOS Y DICCIONARIOS ILUSTRADOS

Antes de enumerar los métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, comentaremos algunos documentos que por su contenido, en sí mismos son herramientas muy válidas para la alfabetización:

El primero, que no dudamos en calificar como fundamental, citado en varias oportunidades expresa reflexiones muy importantes, además de sugerir y ofrecer actividades y maneras de hacer en el aula con alumnas de nuestras características:

M^a Ángeles Sánchez Suárez “Reflexiones acerca de la enseñanza del español como lengua de segunda adquisición a personas adultas hablantes de tamazight”. En Aldaba 29. V Curso de Intercultura. *El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla tamazight*, organizado por SATE-STES, curso escolar 2001-2002 denominado: “Estrategias didácticas a aplicar para el aprendizaje del castellano en alumnos de lengua materna tamazight”.

Otros dos documentos que recomendamos son del autor y profesor del Centro de Personas Adultas de Puente Tocinos, Murcia, Isidro García Martínez:

“Intervención con inmigrantes magrebíes adultos no alfabetizados en su lengua materna”. En Glosas Didácticas, Revista

electrónica internacional, ISSN 1576-7809, N°. 15, otoño de 2005. Este documento contiene una experiencia muy sugerente y práctica en el aula y muestra también una actitud de apertura e interés por el otro, la otra y sus nombres.

El mismo autor tuvo la amabilidad de enviarnos un trabajo publicado por la Consejería de Educación y Cultura de Murcia en 2002: "Enseñanza de español a inmigrantes en E.P.A. Una experiencia en la Región de Murcia". Este documento nos ofrece entre otras sugerencias valiosas un análisis del marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas.

Los tres documentos mencionados también contienen una bibliografía muy completa acerca tanto, de la adquisición de la lengua, como de métodos para el aprendizaje y la enseñanza.

Métodos

En nuestra indagación, preguntamos acerca de los métodos que se utilizan en el aula. Solo en una ocasión apareció *De otra manera*, el método de alfabetización para mujeres adultas, editado por el Instituto de la Mujer.

En Cataluña un documento citado y con amplia difusión es el *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*. Son estos los que inician nuestra relación de métodos y referencias; insistiendo como lo hemos dicho anteriormente en que más que usar un solo método, se toman partes de los mismos y especialmente se van creando materiales por las propias educadoras, como el material que nos facilitaron en Melilla: *Material didáctico de lengua española* de Algeciras Acoge, editado por la Delegación de Educación del Ayuntamiento de Algeciras.

De los métodos de alfabetización, solo dos tienen en cuenta la diferencia sexual:

De otra manera. Cuadernos de educación de adultas. Rosario Contreras Gómez, M^a Ángeles Cremades Navarro, Pilar García García, Milagros Montoya Ramos, Esther Rubio Herráez. Ilustradora: Nuria Pompeia. (Vol. 1,2,3,4,5), Madrid. Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001.

Los cuadernos de trabajo comprenden seis unidades didácticas, cada una de las cuales consta de cinco temas que abordan diversos aspectos de la vida de las mujeres. Los treinta temas se presentan en cuadernillos independientes.

Los tres primeros volúmenes corresponden al primer nivel, el de alfabetización. El volumen 4 está dirigido a mujeres que ya saben leer y escribir y quieren ampliar sus conocimientos. El volumen 5, está dirigido a mujeres que están preparándose para un examen de estudios secundarios.

Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas. Lourdes Miquel, Girona, Publicaciones del GRAMC, 1998.

Con él se pretende poner a disposición de profesionales y voluntariado implicado en proyectos de desarrollo comunitario intercultural, así como de todas aquellas personas interesadas en estos temas, herramientas didácticas, sencillas y útiles, que faciliten el trabajo de formación con inmigrantes procedentes de fuera de la Comunidad Europea y, también herramientas de reflexión sobre la práctica y las necesidades de una realidad multicultural.

En este sentido estos materiales son recursos didácticos para el aprendizaje de la lengua oral para personas inmigradas no alfabetizadas.

Este programa está especialmente dirigido a mujeres inmigrantes procedentes, fundamentalmente, de Senegal y Gambia y por extensión de África Subsahariana, con unas características muy concretas:

- Procedentes de países con lenguas agráficas.
- Procedentes de un medio rural.
- Analfabetas.

- Pertenecientes a culturas alejadas de la nuestra.
- Responsables del funcionamiento práctico de la familia. Los materiales parten de un análisis funcional de la lengua. Trabaja a partir de los llamados "actos de habla", es decir: las finalidades por las que las personas hablan en un determinado contexto.

Otros métodos tanto de alfabetización como para la enseñanza de la nueva lengua

Otros métodos de alfabetización que se utilizan en varias aulas y que aparecen recurrentemente son:

Contrastes. Método de Alfabetización en Español como Lengua Extranjera, Equipo Contrastes, Madrid, FAEA (Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas) y Ministerio de Educación y Cultura, 1998.

Método global e integral de educación básica para personas adultas migrantes de origen cultural y lingüístico no occidental. Es una propuesta metodológica que integra la alfabetización y el aprendizaje de una lengua extranjera –el español– en las Enseñanzas Iniciales de la Educación Básica de Personas Adultas (Título III, LOGSE; O.M. 16.02.96) desde una perspectiva intercultural. Reúne los planteamientos didácticos de los métodos comunicativos de enseñanza de segundas lenguas y la metodología globalizadora de alfabetización de los centros de interés.

Manual de Lengua y Cultura para Inmigrantes y Manual de Formación Intercultural, VV. AA., (2 vols., de ELE y de alfabetización, y 2 niveles), Madrid, Cáritas Española, 1995.

Este material es el fruto de una colaboración de varios años entre Cáritas Española y Federación Andalucía Acoge en torno a la

formación de las personas inmigrantes, que puso de manifiesto la necesidad de elaborar materiales didácticos que respondiesen a sus necesidades e intereses y fomentasen la promoción de sus valores y saberes, con la metodología de trabajo que favoreciese el diálogo entre personas de diferentes culturas y diese pautas de dinamización grupal al profesorado, en su papel de animadores y animadoras de estos procesos de intercambio.

En contacto con... ASTI (Asociación de solidaridad con trabajadores inmigrantes), Madrid, ASTI - Fundación Santa María, 2001.

Método de alfabetización, que siguiendo algunas pautas de *De otra manera*, está especialmente concebido para personas adultas inmigrantes, aunque puede ser utilizado igualmente para otras edades y para el grupo autóctono. Propicia la reciprocidad intercultural. Considera las diferentes experiencias vitales de quien se alfabetiza. Incide en la formación de la identidad y de la autonomía, haciendo especial hincapié en la conciencia de la dignidad propia y ajena y en la acogida de las otras identidades. Favorece el desarrollo de las capacidades básicas para comprender críticamente la realidad y sentirse parte de ella.

Manual para la enseñanza de castellano a inmigrantes y refugiados, Jiménez Ortiz, A., Amusquivar Arias, L. y Novo Rodríguez, M., Madrid, Fundación Largo Caballero, 2000.

Método que pretende servir de guía y apoyo al voluntariado del que la Fundación Largo Caballero disponía para asistir a personas inmigrantes y refugiadas. Sin embargo, estos manuales servirán también de apoyo para Centros de Personas Adultas y otros organismos y organizaciones que se dedican a la enseñanza del castellano a los colectivos anteriormente citados.

Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados, Villalba Martínez, F. y Hernández García, M^a. T., Madrid, Consejería de Educación, 2003.

Aunque dirigido a los y las jóvenes inmigrantes escolarizadas en la etapa de la ESO que no saben leer y escribir en su lengua madre, sirve como pauta general de organización de una clase de español.

Inmigración y lenguaje. Para una didáctica de acogida y hospitalidad, Reyes Muñoz, E., Madrid, Cáritas Española Editores, 2002.

Nos ofrece el testimonio de dos mujeres, una mujer mexicana estudiante de Ciencias de la Educación y una mujer marroquí analfabeta en su lengua materna, en relación con los estilos de aprendizaje y las estrategias necesarias para desenvolverse en los ámbitos inmediatos. Además se analizan los factores internos y externos que facilitan o impiden la comunicación en una lengua extranjera.

Aprendiendo un idioma para trabajar, Andrés, R., y otros, Madrid, Cruz Roja y Santillana Formación, 2002.

Es uno de los primeros ejemplos de enseñanza de español como segunda lengua (L2) con fines específicos para los y las inmigrantes y responde a una iniciativa de Cruz Roja para mejorar la empleabilidad de este colectivo. El manual contempla distintos ámbitos laborales y puede ser consultado en Internet.

Proyecto FORJA, Galvín, I., Madrid, FOREM, 1998.

Curso basado en el enfoque comunicativo, destinado a los formadores y formadoras en cursos para inmigrantes cuyo objetivo es favorecer su integración social y laboral.

Portal. Español para inmigrantes - Nivel 0. Martínez, J., Madrid, Prensa Universitaria, 2002.

Concebido como herramienta para acceder a la adquisición de los conocimientos básicos de la lengua y la fonética castellana,

parte de la lectura y de la expresión y comprensión de palabras, frases y textos sencillos que sirvan de apoyo a la interacción con el entorno social y al desarrollo de la competencia comunicativa y pragmática.

Cuadernos de alfabetización, Cruz Roja Española. Dpto. de Voluntariado, Participación y Formación, Madrid, Cruz Roja y Ministerio de Asuntos Sociales, 2001.

Este material es un recurso para el y la docente en aulas de español de asociaciones y centros de formación de inmigrantes, donde la enseñanza es no reglada y el profesorado voluntario, la mayoría de las veces no formado en didáctica de lengua extranjera.

Español como nueva lengua. Isabel Sanz, Fuencisla, Madrid, Instituto Cervantes y Santillana Universidad de Salamanca, 2005.

Programación de castellano para inmigrantes en nueve ámbitos, para grupos multilingües y pluriculturales, personas adultas alfabetizadas, principiantes absolutamente y recién llegadas. Basada en la enseñanza centrada en el alumnado, tiene como objetivo principal servir de ayuda al desenvolvimiento en situaciones de la vida cotidiana y a establecer contactos en el ámbito laboral y profesional.

Método oral. PROEMPLEO, Melilla, Ayuntamiento de Melilla y Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

Material destinado a la enseñanza oral del español. Presenta 31 lecciones para trabajar las estructuras lingüísticas con abundantes ejercicios de práctica sistemática y sugerencias para introducir cada una de ellas con la propuesta de materiales necesarios, temas o dibujos y dinámicas de la comunicación oral.

Materiales para educación de adultos. Centro de Educación de Adultos de Castuera.

Colección de fichas de español disponibles en Internet: www.cepacastuera.juntaextremadura.net para el trabajo de la lectoescritura con personas inmigrantes.

Nueva Lengua. Curso de español para inmigrantes alfabetizados.

Díaz, C., García, C., Isabel, F., Madrid, Cruz Roja e Instituto Cervantes, 2007.

Método comunicativo dividido en nueve ámbitos que recogen situaciones cotidianas de uso del español. Desarrollado a partir de la programación del curso de emergencia para inmigrantes del Instituto Cervantes citado más arriba.

Otros recursos

Historias de debajo de la luna. Centro virtual Cervantes.

Es un material dirigido a profesorado de español, con entrevistas a alumnado de español de distintas nacionalidades que están viviendo en España, a quienes une el interés de dar a conocer su propia cultura y el de reflexionar acerca de cómo vivieron sus primeros contactos con el español y con España. El alumnado entrevistado nos habla de su historia personal y nos cuenta un relato relacionado con ella o con él, un cuento de su país o de su cultura. Se ofrecen sugerencias de explotaciones didácticas de cada una de las unidades, que constan de diversas actividades para llevar al aula, en las que se trabajan diferentes objetivos interculturales y se incluyen enlaces a notas de vocabulario y a otras referencias culturales para facilitar el trabajo autónomo.

La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. Centro Virtual Cervantes.

Documentos, guía de recursos y foro virtual sobre la enseñanza del español a inmigrantes.

Diccionarios ilustrados

Aunque la mayoría de los métodos contienen buenas ilustraciones, y en el aula son útiles las fotografías, periódicos, revistas, publicidad de supermercados, etc, los diccionarios ilustrados que a continuación relacionamos, son una buena herramienta tanto para el trabajo con alumnas alfabetizadas como no alfabetizadas:

DICCIONARIO BÁSICO Castellano-Árabe. Editado por la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha. Consejería de Educación. Trad. De Francisco del Río Sánchez. Ilustraciones de Víctor Jesús Simón Romero. Año 2003. Además de las ilustraciones a color con las palabras en castellano y árabe, y de una secuencia pautada por ámbitos, ofrece las ilustraciones con líneas en blanco para la práctica de la escritura. Está disponible a través de Internet: www.jccm.es.

DICCIONARIO ILUSTRADO Español-Árabe. Montserrat Esteve (coordinadora), Rossend Bonàs (Lengua y cultura árabe) Norbert López (ilustraciones). Con la colaboración de Rachid el Tour y Rachid Faraji. Barcelona, Editorial Icaria, 2001. Además de clarísimas pautas para utilizarlo, sugiere la elaboración de fichas de trabajo y otras actividades oportunas en el aula. Aunque está editado en blanco y negro, los dibujos aportan sencillez y claridad.

DICCIONARIO ILUSTRADO ÁRABE-ESPAÑOL. Ahmad Alkuwaifi y Montserrat Torres Fabrés. Ilustraciones de Etelvina Vilaró Puy y Àngels Jutglar i Jutglar. Barcelona, Ed. Sirpus, 2003. También sigue los diferentes ámbitos de manera pautada y ofrece un rico número de ilustraciones a color.

DIRECTORIOS CONSULTADOS

- Generalitat de Catalunya. Secretaria per a la immigració. Associacions. www.gencat.cat
- Directorio de Entidades de Personas Inmigradas en España. Obra social. Fundación “la Caixa”. 2006
- Recursos para la Inmigración de la Comunidad de Madrid. OFRIM. Consejería de Inmigración. Comunidad de Madrid. 2006

Webs de consulta recomendada

<http://www.aulaintercultural.org>

<http://www.cird.bcn.es>

<http://www.linguamon.cat>

<http://www.aepa1983.org>

<http://www.xtec.cat>

<http://www.aprenem.bloc.cat>

<http://www.migualdad.es/mujer>

<http://www.extranjeros.mtin.es/es/ObservatorioPermanenteintegracion/publicaciones>

ASOCIACIONES CONSULTADAS

Son numerosas las asociaciones que constan en los directorios de los que damos referencia y como hemos dicho, muy diversas en diferentes aspectos. De todas ellas, a continuación consignamos aquellas con las que hemos entrado en contacto personal, como ya dijimos, presencial y telefónicamente o por correo electrónico.

Acais, Comunidad y desarrollo

c/ Santa Clara 3 - 2º dcha. 28013 Madrid ☎ 91 547 10 49.

Madrid Puerta Abierta - Proyecto Algarabía Centro

c/ Sombrerete, 26 local. Plaza Agustín Lara. Madrid
algarabia@madridpuertabierta.org.

Amazan, promoció sociocultural i desenvolupament

ixuhamu@yahoo.es. Vic

Asociación Candelita

c/ Husillo, 71 ☎ 91 849 14 00. Villalba@candelita.org.
Collado Villalba. Madrid

Asociación Cultural Escuela Popular de Oporto

c/ Busaco, 2-B dcha. ☎ 91 565 02 54
admin.@escuelapopulardeoportoo.org. Madrid

Asociación Murialdo

c/ Méndez Núñez, 8 ☎ 91 665 24 65. Getafe - Madrid

Asociación para la integración del menor Paideia

c/ Sombrerete, 26. ☎ 91 369 20 05. Madrid

Associació Akwaba

☎ 93 440 76 96. Akwaba@pangea.org. L'Hospitalet de Llobregat

Associació ADIB

Adibreus@yahoo.es. Reus

Associació Cultural Asilah

pim@arrakis.es La Garriga

Associació cultural marroquí "Atlas"

Lleida. mohammed_houri@hotmail.com

Associació cultural musulmana el-Ouahda

ubaidasalam@wanadoo.es Mataró

Associació d'ajuda Mútua a l'Inmigrant de Catalunya de la UGT

Barcelona

Associació de Dones Inmigrants Marroquines AMAL

Verge del Pilar, 30. 08330 Premià de Mar

Associació de Dones Marroquines Nur

☎ 97 258 03 88. Banyoles

Associació de Dones per a la Inserció Laboral

<http://www.cles.formazione80.it/esp/surt.htm>. Barcelona

Associació islàmica cultural La Cala

amariemma@jazzfree.com. L'Atmella de Mar

Associació Sociocultural Ibn Batuta

info@ascib.net Barcelona

Associació Wafae

wafae@wafae.org. Alfabetització dones. Barcelona

Associació per l'educació i cultura islàmica (AECI)

Samsidine Aidara. ☎ 972 162 022

Atimca

C/Blasco de Garay, 26, local-bajos. 08004 Barcelona

☎ 93 324 95 22/ 93 329 74 73 atimebarcelona@atime.es

Averroes, associació cultural i d'assumptes socials d'inmigrants

Mourad el-Boudouhi. zarkche@hotmail.com. Lleida

Caminando los Pueblos Unidos

c/ Mártires de la Ventilla, 78. ☎ 91732 06 91. Madrid

Dar Salam Multicultural la Garrotxa

darsalam3@msn.com Olot

**Digmun. Asociación por la dignidad de las mujeres,
los niños y niñas**

Paseo de las Palmeras, 7, Galería local 5 ☎ 856 20 15 93. Ceuta

**Grups de recerca i Actuació sobre Minories Culturals i
treballadors estrangers**

gramc@eps.udg.es. Alfabetització dones marroquines. Girona

Magrebins sense fronteres

magrebsf@hotmail.com. Vilablareix

Melilla Acoge

Plaza de las Victorias, 6. ☎ 952 67 08 93. Melilla

Tamettut. Associació de dones Amazigues per la cultura i el desenvolupament

Asmaa Zarioui Zanna. salonagharbi@yahoo.es. Barcelona

Unión de Mujeres Magrebíes Inmigrantes. UMMI

Sevilla, 37 - 1ª. Barcelona

BIBLIOGRAFÍA

Díaz, Beatriz. *Y así nos entendemos. Lenguas y comunicación en la emigración*. Ed. Linkiniano Elkartea, Bilbao, 2004.

Goytisolo, Juan. *La fractura lingüística del magreb*. El País, 24 de septiembre de 2007.

Hart, David Montgomery. *Hombres de tribu musulmanes en un mundo cambiante: bereberes de Marruecos y pujtunes de Pakistán*. Ed. Universidad de Granada. Granada, 2002.

Qabila: tribal profiles and tribe-state relations in Morocco and Afghanistan-Pakistan frontier. Amsterdam, 2001.

Hart, David Montgomery & Raha Ahmed, Rashid. *La sociedad bereber del Rif marroquí: sobre la teoría de la segmentaridad en el Magreb*. Ed. Universidad de Granada. Granada, 1999.

Hernández Morales, Graciela. "Reconocer la libertad para favorecerla". Cuaderno de educación no sexista N.º.23. Sindicadas, educando en igualdad. Instituto de la Mujer. Madrid, 2008.

Ilahiane, Hsain. *Historical dictionary of the berebers (Imazighen)*. Lanham (Maryland). 2006.

Mernissi, Fátima. *Sueños en el umbral. Memorias de una niña del harén*. Trad. Ángela Pérez. Ed. Muchnik editores. Barcelona, 1995.

Mernissi Fátima. *El hilo de Penélope, La labor de las mujeres que tejen el futuro en Marruecos*. Trad. Jofre Homedes Beutnagel. Ed. Lumen. Barcelona, 2005

Montoya Ramos, María Milagros. *Enseñar: una experiencia amorosa*. Sabina Editorial. Madrid, 2008.

Moustaoui, Adil. *El nuevo modelo de política lingüística en Marruecos y la legislación que lo sustenta*. Ed. Universidad de Cádiz. Cádiz, 1993.

Núñez Villaverde, Jesús A. *Redes sociales en Marruecos: la emergencia de la sociedad marroquí*. Ed. Icaria. Barcelona, 2004.

Pascon, Paul & Ennaji, Mohammed. *Les paysans sans terre au Maroc*. Editions Toukbal. Casablanca, 1986.

Pérez Beltrán, Carmelo. *Una aproximación a la sociedad civil de Marruecos*. Ed. Universidad de Granada. Granada, 2001.

Planet, Ana & Ramos López, Fernando. *Relaciones hispano-marroquíes: una vecindad en construcción*. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. Guadarrama, 2006.

Rabaté, Marie-Rose & Sorber, Frieda. *Costumes berbères du Maroc: décors traditionnels*. ACR Édition Internationale. París 2007.

Ribas, Natalia. *Las presencias de la inmigración femenina. Un recorrido por Filipinas, Gambia y Marruecos en Cataluña*. Ed. Icaria. Barcelona, 1999.

Rivera Garretas, María-Milagros *Dona i tradició multicultural*. Castelló de Empuréis, 9 de septiembre de 1999. *Festa de trobadors*. Trovairitz.

Rivera Garretas, María-Milagros. *La diferencia sexual en la historia*. Glosario. Universitat de València. Valencia, 2005.

Suárez Collado, Angela. *El terremoto que cambió el destino de Alhucemas, de la crisis humanitaria al desenclave y desarrollo del Rif*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 2008.

Valderrama Martínez, Fernando. *Mitos y leyendas en el mundo beber*. Asociación de orientalistas. Madrid 1994.

Weil, Simone. *Echar raíces*. Trotta. Valladolid, 1996.

Zambrano, María. *Senderos. Los intelectuales en el drama de España. La tumba de Antígona*. Ed. Anthropos. Barcelona, 1986.

EL EQUIPO DE TRABAJO

Celia Díaz Fernández

Cuando alguien me pregunta qué es lo que más valoro de mi profesión, me detengo sin tener que pensarlo mucho en una parcela de la misma, la docencia. Enseñar y compartir el aprendizaje de mis alumnas y alumnos ha sido siempre la alegría y la suerte de hacer algo que fortalece. Desde 1991, aunque de manera intermitente – como son los ritmos de la enseñanza no formal– he enseñado español: a hombres y mujeres inmigrantes en España y como “emigrante” yo misma cuando viví y di clases en Eslovaquia y en Hong Kong; y desde hace más de dos años, como voluntaria, a las mujeres marroquíes que acuden, en Pinto, al Aula de la Asociación Alba.

Hacerlo en este ámbito no formal, en contacto con población inmigrante y extranjera (cuando también lo he sido yo), me ha interesado –siempre– mucho más que enseñar en contextos “normalizados”. Poder (re)conocer la diferencia, aprender de otras culturas y tener la oportunidad de vivirlas es el agradecimiento que le debo, cada día, a mi alumnado –alumnas en la actualidad–.

Como licenciada en Filología Hispánica y profesora de español, he participado en proyectos de creación de material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera, tanto de cursos de idioma general como de español para inmigrantes; tanto de manuales impresos como de métodos multimedia; de material para clases presenciales o de cursos para su enseñanza a distancia.

Sin embargo, no todo lo construido o poco de esa confección –como ocurre con la mayoría de los manuales al uso editados para inmigrantes o personas extranjeras en general–, ha acabado con la incertidumbre de una parte del profesorado que dedica su esfuerzo y experiencia a las aulas de ONGs como ALBA, donde el alumnado es muy específico (aunque sepamos que siempre lo es) y tiene unas necesidades muy concretas de “supervivencia” lingüística en un medio que le es en muchas ocasiones desconocido. No entienden, y no los comprenden; no hay comunicación, no hay intercambio, y por tanto no hay diversidad compartida.

La necesidad de recursos específicos para la enseñanza del castellano a mujeres marroquíes no alfabetizadas me interpela porque considero un compromiso considerable el que adquirimos unas y otras, alumnas y educadoras, cuando acudimos al Aula para enseñar y aprender.

Es esta circunstancia en primer lugar la que me vincula a este proyecto. Quiero conocer y compartir con otras y otros mi deseo y el de mis alumnas de llegar a tener una competencia comunicativa básica en la lengua para actuar en su vida diaria, que es casi decir la vida de sus familias, de sus hijas e hijos porque la normalización de sus actividades es la suya propia y la preservación del saber de su cultura, de la herencia de lo que se es y se ha sido, de la que son protagonistas principales, y la valoración de las diferencias, es lo que nos hará hacer realidad, más allá de lo políticamente correcto, que vivimos en una sociedad realmente rica y plural.

Enrique Nebot Darós

Soy licenciado en Filología Semítica (árabe) por la Universidad de Granada y viví, becado por el Ministerio de Asuntos Exteriores, en El Cairo.

En el curso 1996-7 fui profesor también en el Cairo en el Ins-

tituto Superior de Lenguas (ma`ahad `ali al-lugat), con alumnado de entre 18 y 24 años. El acercamiento al alumnado estaba muy limitado por normas tan rígidas que hacían casi imposible una verdadera comunicación. Sin embargo, a la altura de medio curso me di cuenta de lo fácil que podía ser comunicarnos si hablábamos de nuestras propias vidas.

Al año siguiente trabajé para el Instituto Cervantes también en El Cairo, como profesor de lengua española. Una experiencia que también me acercó al conocimiento de otras culturas en muchos aspectos diferentes de la mía propia. Y en el intercambio con mi alumnado confirmé la gran importancia de saber escuchar.

En la actualidad soy Mediador Social Intercultural en la Asociación ALBA, en Pinto, Madrid. Me gusta trabajar en contacto con la gente y este trabajo me ofrece la posibilidad de hacerlo. La población con que más me relaciono en mi trabajo viene de Marruecos, un país al que no he dejado de ir por breves temporadas desde que estudiaba en Granada. A través de los viajes y de mis relaciones con hombres y mujeres marroquíes, he aprendido que entre otras muchas cosas su realidad lingüística es muy rica. Tal vez me he fijado en este aspecto porque nací en un pueblo de Valencia, La Vall d'Uixó, y mi lengua materna es el catalán.

En Marruecos, la diversidad lingüística se manifiesta en un alto porcentaje de población tamazight y según datos que hemos ido encontrando en nuestro estudio, una parte muy numerosa de la población marroquí en territorio español, pertenece a ese origen. Tener presente esta realidad con la que me encuentro día a día en mi trabajo, me parece fundamental pues me hace tener una mirada más amplia y saber que puede ser un error, incluir a toda una población en "el mismo saco" que para Occidente es el *mundo árabe*.

Esta convicción es un motivo más para pertenecer a este equipo. Mi trabajo cotidiano con buena parte de la población marroquí y la necesidad de establecer unas relaciones de verdad, a mí me exige acercarme, conocer y reconocer su verdadera cultura.

Y tratándose de un proceso educativo, y de la creación de recursos para el mismo, creo que todo ello debe partir y atender a la realidad. Valga para lo que quiero decir una anécdota: Trabajando en el Instituto Superior de Lenguas, al principio de curso un alumno me preguntó si en España se tocaba popularmente el xilofón. Me lo preguntaba porque en su libro de lengua castellana de primer curso aparecía este instrumento en la primera lección junto a palabras como madre, padre, mesa, libro...

Gloria Isabel Serrato Azat

Nací hace 54 años en Bogotá, Colombia; un país habitado por muchas etnias y culturas. Unas autóctonas y otras venidas de muy lejos. Mi abuelo materno, por ejemplo, nació en una aldea de lo que era a principios del siglo XX Palestina. Gracias a él desde niña supe de la existencia de otras religiones, culturas, costumbres y por supuesto lenguas.

Tuve el privilegio de estudiar en un colegio dirigido por monjas alemanas que nos transmitían entre otras cosas el amor por la lengua castellana –no sé si aún es así; pero recuerdo que en mis horarios de clase, la de lengua, se llamaba castellano–. Ellas lo hablaban muy bien. Y con ellas y algunas compañeras extranjeras, fui creciendo en un mundo de mucho colorido.

Aprendí a leer y a escribir muy pronto y algo que para mí era natural en todas las personas, algo que creía que todas aprendían desde pequeñas, tomó una dimensión extraordinaria cuando con 16 años al terminar el bachillerato tuve que hacer un trabajo social en una escuela para mujeres y hombres de edad adulta. Fue un descubrimiento que me hizo tomar conciencia y volver a nacer en un mundo que no conocía. Un mundo en el que un albañil con gran destreza para poner ladrillos, tenía dificultades para sostener un lápiz. Donde una mujer que trabajaba sirviendo en casas y cui-

dando a su familia durante toda la semana, dedicaba la mañana del domingo para aprender a leer y a escribir.

Aunque fui a la Facultad de Derecho, ya no pude desprenderme más que en pequeños intervalos de la maravillosa oportunidad de alfabetizar. Y poco a poco fui aprendiendo a hacerlo.

Hace 25 años el exilio me trajo a Madrid y al año de estar aquí pude vincularme de nuevo a un aula de alfabetización, en la que mis alumnas me enseñaron de verdad, entre risas, cómo aquí no se decía saco para designar un jersey. O lo chocante que les sonaba “me provoca un tintico” porque ellas decían “me apetece un café”. Me enseñaron también que no se compraba menos de media docena de huevos y que eso de pedir una libra de arroz tampoco se usaba. Aprendí también historia de España, “historia verdadera”²⁷. Y todo esto me lo siguieron enseñando luego mujeres especialmente andaluzas y extremeñas en Madrid. Y lo que es más importante, gracias a ello, empecé a sentirme mejor, más cómoda en este país, porque creo que en la medida en que conoces a las gentes y a las cosas, es como se aprende a convivir sosegadamente con ese sentimiento de ajenidad que se experimenta muchas veces cuando se es extranjera.

Hoy continúo alfabetizando y lo hago en Pinto, con la asociación ALBA, desde hace cuatro años. Alfabetizar a mujeres que hablan una lengua de la que empiezo a tener idea es un descubrimiento continuo que hace nacer en mí la necesidad, el deseo y el gusto de conocer más y más para hacerlo mejor.

²⁷ “...debajo de algunas cosas que ocurren suceden otras que hacen historia verdadera” Annarosa Butarelli, citada por M^a. Milagros Montoya en “Enseñar, una experiencia amorosa”. Sabina editorial. Madrid 2008. Pág. 38.



GOBIERNO DE ESPAÑA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

MINISTERIO DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL
INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA



GOBIERNO DE ESPAÑA

MINISTERIO DE IGUALDAD

SECRETARÍA GENERAL DE POLÍTICAS DE IGUALDAD
INSTITUTO DE LA MUJER



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO

El FSE contribuye a tu futuro

