

La Educación secundaria de adultos. Un estudio de caso en un CEPA (Centro de educación de adultos)

RAFAEL FEITO ALONSO
Universidad Complutense de Madrid
rfeito@cps.ucm.es

Resumen

El incremento de los niveles de desempleo en los últimos años ha provocado el retorno a la educación secundaria obligatoria por parte de un número creciente de personas que, en su momento, abandonaron tempranamente y sin credencial educativa alguna el sistema educativo. España precisa rebajar considerablemente su actual porcentaje de fracaso y abandono escolares y elevar el de población con al mínimo una credencial de secundaria superior (el siguiente nivel al de la ESO). La investigación (un I+D cuya referencia es EDU2011-24316) de la que este texto comunicación forma parte propone analizar el funcionamiento de la secundaria obligatoria para adultos. Para ello se visitarán diez centros en los que se hará observación participante en varias de sus aulas, entrevistas en profundidad a profesores y estudiantes y análisis de los materiales curriculares. En este texto se presentarán los resultados provisionales de la investigación realizada en un centro de adultos (CEPA).

Palabras clave: *Etnografía escolar. Educación de adultos. Educación secundaria obligatoria. Currículo. Profesorado.*

Secondary Education for adults. A study of case in a CEPA (adult education center)

Abstract

The increasing growth of unemployment during the last few years has pushed a growing number of people to come back to the educational system. Lots of dropouts are now enrolling in compulsory education level with a view to get what arguably is the minimum required entry level to labor market. Spain needs to lower its current level of dropouts and raise the percentage of people with an upper secondary education degree. This text is part of a wider research whose aim is to analyze the inner working of secondary education for adults. In order to do that ten adult schools will be visited. Ethnographic work based on participant

observation in the classrooms and in-depth interviews with students will be the raw data for such a research. Hereby the reader will find the results and analysis of one of the classrooms in one of these schools.

Key words: *School ethnography. Adult education. Compulsary secondary education. Curriculum. Teachers.*

Introducción

El objetivo de este texto es analizar las trayectorias escolares y profesionales de personas que, por razones diversas, abandonaron el sistema educativo tempranamente y que, fundamentalmente como consecuencia del desempleo o de su amenaza, retornan al sistema educativo para obtener el título de graduado en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Para ello se ha recurrido al análisis de lo que ocurre en un grupo vespertino de segundo nivel de la ESO (de adultos) en un Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) de Madrid y las expectativas, ideas, experiencias de los estudiantes que lo componen.¹

Se ha efectuado un trabajo de tipo cualitativo (en la línea de Hammersley y Atkinson, 2009) consistente en la realización de observación participante –para lo que se ha asistido a diez sesiones lectivas- y de diez entrevistas en profundidad de entre veinte y treinta minutos a sendos estudiantes.² A ello hay que añadir las prolongadas y múltiples conversaciones informales con el profesorado del grupo en cuestión.

La ESO de adultos consta de dos cursos o niveles –en lugar de los cuatro de la ESO convencional-. El currículo se organiza en tres ámbitos: comunicación, científico-técnico y social. A su vez, cada ámbito se descompone en módulos a los cuales se les atribuye un número de horas –de un total de diecisiete- a la semana. El curso dura treinta y cinco semanas.

En el grupo observado hay un total de cuatro profesores: uno para el ámbito de comunicación, otro para el de social y dos para el científico-técnico (uno para matemáticas y otro para el resto). Es habitual que las clases, las cuales tienen lugar de lunes a jueves, puedan tener una duración de más de dos horas e incluso de tres. No obstante, al cabo de una hora o algo menos se hace una pausa cuya

¹ Este trabajo forma parte de una investigación más amplia titulada *Reciclarse como respuesta al desempleo: la ESO para adultos y la formación profesional de grado medio en una época de cambios estructurales*. Se trata de un proyecto I+D financiado por el Ministerio de Ciencia Tecnología (EDU2011-24316)

² Los alumnos entrevistados aparecen referenciados con las letras AL siendo el número que aparece a continuación un elemento que de modo arbitrario permite distinguir a un alumno de otro.

duración es mayor o menor en función de que buena parte de los alumnos abandone el centro para fumar o hablar en la puerta o del tiempo que se invierta en ello. Esto da lugar a que se reproduzca la pauta de impuntualidad propia –y justificable, puesto que algunos alumnos llegan directamente desde un trabajo que a veces no conoce horarios- de la primera sesión de la tarde.

1. El alumnado de la ESO de adultos

1.1 Mezcolanza de grupos de edad

Últimamente las aulas de la ESO de adultos se están poblando de personas que vuelven a la escuela como consecuencia de la crisis económica –por el desempleo o por la percepción de que tal y como están las cosas conviene contar como poco con la credencial de la secundaria inferior- y de jóvenes de poco más de dieciocho años que dan continuidad a su escolaridad de los centros de secundaria (IES) en los CEPAs. Por ello, lo habitual es encontrarse con aulas con un abigarrado grupo de edad. Es frecuente encontrarse en los turnos de mañana con alumnos que tienen ya una cierta experiencia laboral y adultos de más de cuarenta años –algunos de los cuales responderían, al menos parcialmente, al típico perfil de la educación de adultos para personas que desean sobre todo conseguir un mayor nivel cultural-. Algunos de los alumnos más jóvenes del turno de tarde huyeron del grupo de la mañana por la indisciplina y mal ambiente que percibieron allí.

Por tanto, un rasgo altamente llamativo de la ESO de adultos es la enorme heterogeneidad de edades lo que sin duda repercute en que el ambiente en las aulas sea en general sosegado. Los alumnos de menor edad se sienten apelados por la madurez de sus compañeros de más edad los cuales –como se verá más adelante en el análisis de las entrevistas- no entienden que se pueda ir al centro a perder el tiempo.

(...) es un abanico muy grande desde chicos que vienen rebotados a otros que han sentido la necesidad de volver y básicamente otros que han visto ahora que imperiosamente, ya no por nivel cuestión cultural, personal sino que necesitan tener mínimo la ESO. AL2

[Que haya mezcolanza de edades] Es positivo. (...) Está bien, a mí no me importa. La gente mayor tampoco es tan... son hasta más listos que nosotros muchas veces. AL7

Parece muy claro, y así lo manifiestan los propios alumnos, que el hecho de que en el aula haya estudiantes de edad avanzada propicia una actitud de respeto mutuo y de una cierta idea de aprovechamiento del tiempo.

Ocurre que hay gente que efectivamente se cree que con el hecho de venir... o sea por el hecho de ser alumno tienes derechos. A mí me da mucha pena que no valoren todo el esfuerzo que se está haciendo, lo que se nos pone, porque a mí eso me ha dado mucha envidia. Porque yo si en mi época cuando yo empecé hubiera habido algo de esto posiblemente pues lo que estoy haciendo ahora con lo hubiera hecho con veinte años. Yo veo que los jóvenes en general es que vienen de un fracaso escolar, ya sea por falta de interés o por lo que quieras. Entonces hay padres que les mandan aquí sobre todo a los del grupo de la mañana y luego los de la tarde encuentran que les pagan en un trabajo equis y se han quedado sin trabajo y se han dado cuenta de que para hacer eso necesitan el título entonces vienen básicamente por eso, pero dudo yo que tengan un interés cultural. (...) Falta un poco la inquietud de prepararse porque vean que es necesario prepararse en la vida sobre todo a nivel personal y eso lo veo aquí muy difícil pero porque se mueven en un núcleo muy cerrado, es un poco gueto. AL2

Esta heterogeneidad de edades afecta también al comportamiento del profesorado. Elementos de conflicto típicos de un IES como el timbre de un teléfono móvil, el abandono momentáneo del aula o la impuntualidad aquí son vividos de un modo mucho más permisivo. Estos elementos se toleran en la medida en que no afectan al funcionamiento eficiente de las clases. Si a alguien le suena el móvil o bien lo apaga o, excepcionalmente, sale de clase y atiende la llamada. Si alguien llega tarde, lo que por desgracia es muy habitual, no molesta a los demás al entrar en el aula.

1.2. Un alumnado con bajo capital cultural

El nivel educativo de las familias –tanto padres y madres como hermanos– de los entrevistados es bajo. Los padres de los más jóvenes fueron adolescentes en una época en la que aún no era obligatoria la secundaria inferior. No obstante, en alguna entrevista sale a relucir un cierto rechazo de los progenitores a la escuela.

Mi madre, desgraciadamente, dejó los estudios muy pronto porque no le ha gustado estudiar nunca. Odia estudiar (...) y la pobre por no

estudiar lleva toda la vida fregando. Y mis tíos... pues uno ha estado en la cárcel, otro tal, otro para allá. Mi abuela no sabe leer ni escribir. La mayoría de mi familia... todos son analfabetos. AL1

Con respecto a los hermanos o hermanas la tónica es más o menos similar, pese a que en el caso de que sean de corta edad aún cabe albergar la posibilidad de que tengan éxito en la escuela.

Sí le va bien [a una hermana que está en la ESO], lo único que no estudia, ¿sabes? porque si se pone lo saca. Lo único es que es muy vaga, está todo el día con la *Play*. AL7

(...) mis hermanos, por ejemplo, todos lo mismo. Mi hermana la mayor casi ni eso, mi hermana... mis otras dos hermanas se han sacado aquí [en el CEPA] el graduado también, y una de mis hermanas ha hecho aquí el acceso. AL10

El capital cultural no es solo el de los padres sino que también lo es el de los hijos. En el caso de los entrevistados con hijos en edad escolar o que ya son adultos se nota claramente su enorme preocupación por garantizar el éxito escolar de sus retoños. En algún caso los hijos son titulados universitarios. A las amistades próximas –el capital social– tampoco les ha ido especialmente bien.

Una amiga mía tiene dos niños, se casó con un colombiano y tiene dos niños y pues eso,... está todo el día trabajando y con sus hijos. Y casi todas mis amigas están trabajando y con hijos porque no han estudiado y entonces han conocido a alguien y han formado una familia, la mayoría, y las que no, están solteras, trabajando en una peluquería pero con hijos también, yo he sido la única que no he tenido hijos de casi todas mis amigas. AL1

Las amistades, a veces, contribuyen a reforzar el abandono temprano. El paso del tiempo lleva a recapacitar sobre con quién se ha juntado cada cual.

No, en el instituto me iba bien, lo que pasa que me eché de compañeras a unas chicas que no me convenían, por así decirlo, porque yo era muy tonta y fíjate, como me iba con ellas... Y no sé, empecé ahí a fumar, y bueno, pues nos saltamos esta clase, nos saltamos la otra... Y lo fui dejando, lo fui dejando, lo fui dejando, dije, buá... esto no pasa nada. Y luego cuando te quieres dar cuenta dices, bueno, voy a ver el mercado laboral, nada. AL7

[Mis amigos de la adolescencia] Eran atracadores y roba-coches y todo eso. Atracadores de tiendas y todo eso. Hubo varias personas que no acabaron igual que yo y ya te digo... a los asistentes sociales, que los conozco sólo por carta (...) te mandan una carta y te intimidan. Como no hagas esto o te matriculas en algún sitio te vamos a llevar al internado yo que sé, yo los conozco de eso, por cartas. AL4

Las amistades pueden contribuir al abandono pero unas nuevas amistades (o noviazgos) pueden ejercer el efecto contrario.

Vale, pues yo había sido muy buena estudiante de pequeña, estudiaba bien, se me daba bien estudiar, pero me eché novio con trece años estando ya en la ESO. Entonces este chico pues desgraciadamente no había estudiado, no sabía leer, no sabía escribir, no trabajaba, no hacía nada y yo pues un poco cogí el camino de él. (...) Era del barrio de al lado. No iba a ningún centro, no estudiaba. (...) gracias a que conocí ahora a otro chico que es muy recto con estas cosas pues gracias a él pues otra vez volví a estudiar y aquí estoy. AL1

Y, como era fácilmente esperable, el entorno, el barrio, la gente que lo habita puede contribuir a que la experiencia escolar sea dificultosa.

Me juntaba con gitanillos porque yo vivo en un barrio que está plagado de ellos y me juntaba siempre con ellos y hacía mal. (...) ya no me junto con ellos ni nada estoy con mi novia tranquilamente, tengo otro tipo de amigos, sabes... que son muy majetes los chavales pero bueno es que la época desde los doce a los dieciséis en mi vida ha sido muy mala a partir de ahí ha cambiado todo pero radical. AL5

1.3. Experiencia escolar previa: explicaciones del abandono escolar

En lo que se refiere a las causas del abandono escolar temprano habría que diferenciar claramente entre quienes lo hicieron en un contexto en el que la educación no era obligatoria hasta los dieciséis años y quienes lo hicieron tras la implantación de la ESO. En ambos casos los entrevistados admiten su total responsabilidad en su abandono escolar temprano o incluso en no haber estudiado cuando se era más joven compatibilizando estudios y trabajo. Está muy presente el rechazo a la subordinación al adulto y la búsqueda de la independencia (como ya detectara Willis -1988- en su famoso trabajo etnográfico).

Yo era muy independiente y yo me creía mayor yo desde muy pequeño ya me he creído mayor entonces puedes yo nunca he dicho nada a mis hermanos ya mi padre ni nada siempre me he buscado la vida como yo mismo. AL4

(...) tampoco era muy avispadillo, se notaba que podía salir adelante con un mínimo de esfuerzo lo que pasa es que a mí no me gusta mucho estudiar, no me gusta nada, soy muy distraído muy nervioso no puedo estarme quieto estudiando con el libro. AL3

Éramos... pues a ver que te digo, un grupo de niñatos, ¿sabes lo que te digo? que no hacen nada, y si te pierdes la clase eres el más guay. Y aquí no, aquí soy otra. Bueno, aparte de que por circunstancias he cambiado, que también tiene que ver uno mismo, he cambiado de personalidad, y claro, pues con dieciséis años quizá no la tienes, o no la sacas. Y no tiene nada que ver, y los compañeros, pues qué quieres que te diga, nada que ver. Yo prefiero estudiar... además me lo cogí por la tarde por eso, porque sé que por la mañana, ya me han contado, que hay gente más joven y tal. Y yo dije, no voy a hacer nada, porque no... no, no voy a atender y sé que no. Y no, muy bien, aquí estoy muy bien, sí, muy a gusto. AL8

De hecho tanto el abandono como el retorno –incluso la superación personal– son vistos como mero producto de la voluntad individual.

Hacía daño a la gente y eso ya ha cambiado... una vez cuando maduras y tal ya ves cómo son las cosas y la verdad o sea cuando se es pequeño haces barbaries. Si eres malo los profesores te dicen: tú vas a seguir el camino que llevan todos los de este barrio AL3

Es que yo pienso que si quieres, lo que tú quieras, pero queriendo. Y ahora me he dado cuenta... en el mercado laboral he estado trabajando en este tiempo, en este año y medio, dos meses, fíjate lo que he encontrado, dos meses, que me pagaban setecientos cincuenta euros. Y así no se puede vivir. Aparte que me contrataban y te tienen para un mes, o para lo que les interese, para la campaña de teleoperadora... Un rollo. Así que nada, estoy aquí muy contenta, la verdad. AL8

Pese a esta tendencia a la autoculpabilización hay claros elementos ajenos a la voluntad de los individuos que explican el abandono. En el caso de los estudiantes de más edad está muy clara la necesidad de trabajar para contribuir a los

gastos familiares. En el caso de los más jóvenes es patente la existencia de situaciones traumáticas derivadas de conflictos familiares –el divorcio de los padres o desavenencias con ellos-, de problemas con la vivienda –un desahucio- o de la indiferencia de las instituciones –empezando por la propia escuela para continuar con la asistencia social- con el destino de estas personas. A continuación tenemos varias muestras del modo en que los entrevistados consideran que les ha afectado la separación de sus progenitores y una de las desavenencias con ellos.

Y ahí ya [en sexto de primaria] empecé a caer, a caer porque ya se separaron mis padres, entonces no sé, como me volví un poco loca. Pensaba yo que me daba igual. AL7

Yo tuve un problema porque mis padres se separaron con cuando tenía trece años (...) entonces pues como nadie se ocupaba mucho de mí pues yo lo que cogí pues no iba a clase, sabes, no me esforzaba, prefería estar con mis amigos o prefería estar en casa durmiendo. AL8

El primer curso que repetí fue sexto de primaria, repetí porque me quedaron dos asignaturas y la profesora, la tutora habló con mis padres y les dijo, mira, es buena alumna, lo que pasa es que va a llevar arrastrando el inglés, casi mejor que repita y pase limpia. Y repetí. Y nada, primero me fue bien, bueno, me quedaron tres, pasé a segundo, las recuperé las tres, y en segundo se separaron mis padres, cosa que fue para mí muy mal, porque de tener la figura de mi padre en casa, siendo realista, es diferente, estaba yo como más recta. Entonces al separarse mis padres, pues bueno, yo como que fui dejándome de todo. En segundo me quedaron todas, no sé cómo pasé a tercero, porque no me presentaba, no es que me quedaran, es que no me presentaba a los exámenes. Pasé a tercero no sé ni por qué, y en tercero nada, lo mismo, no me presentaba. Luego lo empecé a hacer Garantía Social, que se llama ahora PCPI. AL5

Algo en lo que coinciden todos los entrevistados es que prácticamente nadie, ni en la escuela ni en los servicios sociales, hizo nada para evitar su abandono temprano. Visto lo que ocurre ahora parece claro que lo que no resuelva en la edad correspondiente habrá que intentar solucionarlo a edades más avanzadas con los sobrecostes –personales e institucionales- que esto conlleva. El ambiente despersonalizado de los IES ayuda muy poco a evitar esta situación.

Pues bueno, yo en... cuando iba a primaria la verdad es que mi situación familiar... y eso afectó a mi situación en el colegio, pues no fue muy buena que digamos. Aparte tenía problemas con... Y lo pasé muy mal, incluso en la adolescencia. Bueno, y cuando cumplí trece años, bueno, perdón, un poco antes de cumplir los trece años, meses antes, yo vivía en La Uva, nos desahuciaron. AL6

Sí, bueno, al final me echaron, porque yo hice que me echaran. No quería estar, mi padre me dijo... me forzó, digamos a estar a... pretendía que me sacara el graduado y yo sabía que no me lo iba a sacar en ese momento porque no estaba yo dispuesto, y encima me quería rebelar con mi padre, y estuve mucho tiempo sin hacer nada. AL6

(...) lo que pasa que es un instituto muy grande con muchos, porque todos somos de aquí, de esta zona y claro, si yo tenía problemas había muchísimos niños peores que yo como mis primos, mis primas que estaban todavía muchísimo peor, entonces era como no se, como una espinilla, otros se habían ido mucho antes, tenían problemas mas graves, y yo ya te digo, nada más irme me puse a trabajar, porque me fui también queriendo ponerme a trabajar, porque me fui con esa idea, me quiero poner a trabajar ya, ponerme a trabajar de lo que sea porque necesito dinero y tengo que ganar dinero y me puse a trabajar. AL1

Como se señaló más arriba, en el caso de los alumnos de más edad el abandono se produce con independencia de que su rendimiento escolar hubiera sido alto o bajo.

Sí, yo siempre... sí, no he sido de notables, pero sí, siempre me ha gustado además estudiar. AL5

La cosa es muy simple: en torno a los catorce o quince años había que trabajar para poder subsistir. No resulta extraño que contemple el retorno a la escuela con la alegría de tratar de cultivarse y de conseguir un título.

Siempre me quedó que yo hice el cuarto y no terminé la reválida por una serie de circunstancias personales. Murió mi madre. Bueno al final pues en aquella época había lo que había entonces: el trabajo. AL2

El exceso de trabajo, las jornadas extenuantes, las cargas familiares y otros factores imposibilitaron que personas que abandonaron la escuela a una edad temprana pudieran haberse formado en los turnos de noche de los centros educativos.

Entraba a las siete de la mañana y salía a las ocho de la tarde o había a veces jornadas que entrabas a lo mejor el jueves y salías el sábado al mediodía eso sin salir de allí. (...) Me era imposible ir a los cursos que había en los institutos por la noche que esos empezaban a partir de las seis de la tarde. AL2

No he tenido mucha opción de estudiar, he intentado, intenté hacer banca, intenté hacer cosas, pero bueno, te pilla joven, y como tienes muchos años por delante, pues pasas un poco del tema, y tal. Y luego ya pues fui madre bastante joven. (...) O sea que después de ser madre me saqué aquí el graduado escolar, cuando empezó el boom de la escuela de adultos, ya sabes, al principio y tal. Y luego ya pues la verdad es que he intentado prepararme oposiciones y cosas, pero claro, no tienes una base, tienes una base del graduado escolar, no tienes más. Y entonces pues no, siempre he trabajado muchas horas, me divorcié, entonces era... yo era la que mantenía la casa y todo y me tiraba todo el día trabajando prácticamente. Mi hija se me ha hecho mayor sin darme cuenta, mucho, mucho a veces, ¿no? AL5

1.4. Experiencia laboral

La experiencia laboral de los entrevistados muestra unas trayectorias discontinuas y erráticas en trabajos de baja o nula cualificación habitualmente trufada de cursillos que no conducen a titulación oficial alguna. Como indicaba Guy Standing (2011) una vez que se entra en los peldaños bajos de la jerarquía laboral las perspectivas de movilidad social o de tener un empleo con un salario decente disminuye considerablemente.

Pues me puse a limpiar casas. Luego (...) [con quince años] me saqué el curso de peluquería, que no lo terminé, que me quedó un mes. Y luego volví, con el chico que estaba volví a estudiar y me mandó allí a donde él se había sacado también el graduado. AL7

Son trabajos considerados con escasas perspectivas de futuro.

En cuanto cumplí los catorce me fui del centro [educativo] y nada estuve dos años buscando trabajo. Entre que buscaba y no buscaba pues al final me cogieron en un McDonalds. Empecé a currar ahí y bien, como la gente era muy buena, me trataba muy bien. Estuve cuatro años trabajando y... claro, entre que el sueldo era bajo, el trabajo no me gustaba, aunque estaba contenta con la gente que había allí, pero no estaba ilusionada con el trabajo. Entonces después de cuatro años mi madre me propuso que me fuera con ella a trabajar en un bar donde ella trabajaba, ella en la cocina y yo en la barra, y me fui con dieciocho años. Sigo trabajando de camarera, lo que pasa que como no quiero seguir trabajando de camarera toda mi vida, cobrar ochocientos euros o mil euros. AL7

Los entrevistados de más edad son víctimas, pese a los conocimientos que pudieran haber adquirido por su experiencia, de la creciente credencialización del acceso al empleo.

Yo he trabajado de camarera, he trabajado en una peluquería, he trabajado en casas, he trabajado en una empresa de limpiezas. En la limpieza he estado casi veinte años, y tal. Y dejé lo de la limpieza por... Bueno, me fui, me despedí de la empresa, la verdad, porque llegué a un acuerdo con ellos y me fui, y dije, bueno, pues para limpiar tampoco hace falta mucho. Pero fue con tan mala suerte que vino esto de la crisis, y entonces pues la cosa es que no hay mucho trabajo. (...) Vi una puerta abierta, porque además a mí la cosa de los ancianos,... yo ya había estado de ayuda a domicilio hace tiempo, y... es que antes no te exigían [formación académica]... ahora en ayuda a domicilio también te exigen hacer un curso.(...) Y entonces pues no te exigían nada. Que había hecho un curso también de auxiliar de clínica que tampoco era homologado, hace... pues antes de ser madre, con dieciocho años, también. Y entonces pues... Bueno, eso me... un poquillo me... pues me sirvió para que me cogieran en la empresa esta. AL5

Bueno, el primer curso que hice, barnizador-lacador se llamaba, no tuve problemas en ese aspecto, la gente era todos o casi todos mayores que yo y allí había un ambiente... yo creo que es el mejor ambiente que he sentido así de compañerismo. Luego hice un curso de pintura que tampoco estaba mal, tenía roces porque eran niños muchos de ellos vamos, yo era el mayor de todos y tenía veinte años, veintidós cuando lo acabé, porque eran dos años. A veces había roces

porque eran muy niños, pero tampoco era malo. Y luego hice un curso muy pequeño de sesenta horas que bueno, no sé qué decir, porque no había... fue muy poco tiempo, no... Ni bueno ni malo. AL6

Entre aquellas personas de edades comprendidas entre los 25 y los 30 años el desempleo ha crecido muchísimo más entre quienes cuentan con menor nivel de estudios. Entre 2007 y 2011 el desempleo de este grupo de edad ha pasado del 8,1% al 25,6%. Para quienes tienen un nivel educativo menor que la ESO ha pasado del 15,1 al 43,0, es decir, casi se ha triplicado. Para quienes tienen la ESO ha sido del 8,9 al 31,1. En el caso de la formación profesional, quienes tienen el grado medio han pasado del 9,0 al 23,1 y para los que cuentan con el grado superior ha sido del 6,1 al 19,4. Para quienes tienen bachiller se ha pasado del 7 al 26,8 y para quienes tienen estudios universitarios del 6,9 al 17,8. La necesidad de contar como mínimo con el título de graduado en la ESO está fuera de toda duda.

(...) Eso, que ahora soy joven y no tengo tantas dificultades en la vida, la vida cotidiana, pero luego cuando tenga cuarenta que voy a tener problemas en la vida laboral y en la vida cotidiana no voy a poder meterme a estudiar un graduado escolar y seguramente se necesite para muchas cosas en un tiempo y además que son unos estudios primarios que tiene que tener una persona. AL3

Y esto es así también para quienes tienen empleo el cual en el mejor de los casos es contemplado como inseguro o como un trabajo que no se podría seguir desempeñando durante mucho tiempo –en el caso, por ejemplo, de que requieran cierta fortaleza física más propia de la juventud.

Estoy trabajando. Bien, cobrando bien porque ahora mismo no hay nada entonces te tienes que agarrar a lo que hay (...) y si dejo esto no tengo nada y si lo dejo no sé cuánto tiempo voy a poder volver a encontrar algo, entonces es muy complicado, muy difícil decidir, pero claro, la decisión que he tomado es estudiar porque si no estudio no voy a poder trabajar nunca de un trabajo cómodo o que a mí me guste o que me haga ilusión hacerlo y aquí estoy. AL1

Estuve cinco años de auxiliar de cocina, he tenido bastantes trabajos. He trabajado también en una obra montando oficinas, he trabajado llevando obras de arte, he trabajado en bastantes cosas, ... en El Corte Inglés he estado en muchos sitios muchísimos la verdad y bueno a mí me ha ido bastante mal porque yo tengo muchos problemas de espalda y de salud y eso y por eso he vuelto aquí, porque ya me he

dado cuenta de que yo en un trabajo no aguanto en un trabajo físico por mucho que diga no el trabajo te hace fuerte al final no yo hay días que me levanto y no puedo. AL4

Para quienes están en situación de desempleo la ocasión es propicia para retomar los estudios.

Es más, pues eso, una obligación de encontrar un trabajo. Pero claro, cuando tienes hijos y son pequeños, se convierte, digamos que ya... en algo preocupante. Empieza a tener pues eso, matices preocupantes, y de cómo estás viendo esto, de cómo se ven en el periódico noticias de desahucios, de problemas en general, y que aparte de eso a la hora de encontrar trabajo te das cuenta de que es que las empresas han cogido a... han cogido digamos que una... un listón en el cual dependiendo de los estudios que tengas te cogen o no te cogen. Digamos que ahora mismo lo mínimo, mínimo, mínimo sería bueno, la EGB ni eso ya, porque sería digamos la... el tener este... el graduado de la ESO, e incluso yo he visto para reponer... para mozo de reponedor de tal, bachillerato, carrera, etcétera, etcétera. Entonces, claro, como esto es muy incierto lo que va a pasar, y cómo vamos a salir de esta, pues o te pones a estudiar durante este tiempo, que es el mejor tiempo entre comillas, porque como no tengo que trabajar ni nada ponerme a estudiar y aprovechar el tiempo, antes que estar parado cruzado de brazos, mirando, observando qué es lo que va a pasar, y hay que aprovechar el tiempo. Y desde luego la mejor forma ahora mismo hoy en día de aprovechar el tiempo mientras uno está parado es estudiando, porque tal y como está el mercado laboral, que en cualquier momento pues pasa lo que ha pasado ahora. Y lo que seguirá pasando, porque esto parece ser que esto va para largo, no son un mes, ni dos, ni tres, pueden ser años, o sea que... AL3

Pese a todo, los entrevistados, especialmente los de más edad, son conscientes de las dificultades con que se van a topar aun con el título de la ESO en el bolsillo lo que lleva a valorar los contenidos curriculares.

Con la ESO a solas es difícil [encontrar empleo], lo que pasa que ahí es que... en... a ver, esto es... esto digamos que yo he venido aquí, aparte de la ESO, que me parece muy importante, no solamente sacarte lo de la ESO, sino retomar los estudios, con profesores además como estos, porque yo he tenido, entre comillas, lamentablemente unos profesores que no tienen nada que ver con estos. AL9

A nivel futuro pues como está el tema ahora con la edad que tengo lo tengo bastante complicado, pero si no puedo acceder laboralmente tampoco me niego a estar parado y bueno de momento es hacer intentar sacarme la ESO, aquí estoy dando a nivel personal amén de notas o no notas que me están enriqueciendo, que a nivel personal pues me viene bien culturalmente también, recuerdo muchas cosas que tenía y otras que no las tenía claras y cuando termine esto si sigo así pues seguiré haciendo algo. AL2

1.5. ¿Qué me cabe esperar? Expectativas en general optimistas

Pese a que la ESO de adultos o bien se concibe como un nivel terminal o en todo caso orientado hacia los ciclos formativos de grado medio (lo que se pudo ver bien claramente en una charla informativa impartida por el orientador del centro), lo cierto es que cuatro de los entrevistados se decantan, no sin ciertas dudas, por cursar el bachillerato. Alguno va más lejos y se plantea llegar a los ciclos superiores.

Quienes tienen una cierta experiencia laboral en un sector productivo en el que desean continuar optan claramente por una formación profesional vinculada a tal sector.

Claro, sí, porque ahora mismo nos exigen tener, pues eso, enfermería pero con FP, entonces ha sido el tema ese. AL5

Otro tipo de titulaciones, como el carnet de conducir pueden ser consideradas más importantes que las oficiales si es que aquellas sirven directamente para ser ejercidas en el puesto de trabajo que se esté desempeñando siempre y cuando en este aún no se exija una titulación educativa.

2. La vida en el CEPA

2.1. La interacción en el aula

Al igual que sucede en cualquier CEPA en las aulas quedan muy pocos alumnos al pasar las vacaciones de navidad. En concreto, en el aula analizada la asistencia suele estar en torno a los dieciséis alumnos. Esta dimensión permite un tipo de interacciones y un conocimiento mutuo muy distinto de las aulas superpobladas –más de cuarenta alumnos– de comienzos de curso. La docencia del grupo observado se imparte en cuatro aulas distintas. Serían una para cada ámbito a la que se añade el aula de informática para la tecnología del ámbito de ciencias.

En dos de las aulas de ámbito el alumnado se distribuye en forma de U lo que posibilita una dinámica de interacciones que enriquece el funcionamiento de las clases. Una de estas aulas cuenta con un retroproyector conectado a un ordenador. La otra no. Y, finalmente, la tercera aula tiene una distribución convencional de mesas, es decir, dispuestas frente al profesor lo que empobrece las interacciones y permite un continuado aislamiento al alumnado más retraído. En cualquier caso, la dinámica de las aulas en U tiende a transmitirse al aula más convencional. Es importante señalar que esta distribución del aula no responde a que el profesorado de un ámbito sea más academicista que el del resto. De hecho el profesor del aula con distribución convencional interactúa con todos y cada uno de los alumnos con la diferencia de que tiene hacer recorridos más dificultosos para atenderlos.

La distribución en forma de U permite la creación de un ambiente distendido en el que el intercambio de mensajes –casi todos relacionados con el contenido de la clase- es frecuente y permite una cierta complicidad muchas veces acompañada de una relajante hilaridad. Al mismo tiempo, esta distribución facilita considerablemente que el profesor pueda interactuar con todos y cada uno de los alumnos atendiendo sus dudas y comprobando que han hecho correctamente los ejercicios que trabajan en clase. La gente parece estar muy a gusto. En la práctica, pese a que no hay ninguna indicación al respecto, la gente termina trabajando por parejas algunas de las cuales parecen muy consolidadas.

En algún momento suena el teléfono de una alumna. Solo cuando se han oído más de cuatro timbrazos seguidos la profesora, con el apoyo de la mirada cómplice de buena parte de los alumnos, llama amablemente la atención a la propietaria del móvil. También es posible que el alumnado abandone momentáneamente el aula (se entiende que es para ir al servicio puesto que es una ausencia muy breve). La concentración en su propio trabajo es tal que nadie es consciente de que un alumno ha abandonado el aula porque está algo enfermo. Cuando su compañero sentado junto a él se da cuenta de su ausencia prolongada sale, tras hablarlo con la profesora, a buscarle. Cuando vuelve tanto sus compañeros como la profesora se interesan por su salud.

En un aula cuyos asientos están frente al profesor lo habitual es que haya una dispersión excesiva del alumnado lo que posibilita que más de uno se sitúe en algún lugar que le permita vivir por completo ajeno al desarrollo de la clase. Esto es lo que claramente sucede en las clases de Matemáticas. Pese al evidente dinamismo y accesibilidad del profesor, más de un alumno parece haber tirado hace tiempo la toalla en esta materia: se dan por vencidos y se sientan donde puedan pasar más o menos desapercibidos. Quienes saben más, o simplemente tienen más interés, si sitúan en las primeras filas e interactúan en mayor medida con el profesor.

Los problemas los tengo con las matemáticas aquí, más que otra cosa, lo otro más o menos lo llevo bien. Las matemáticas, aunque me ponga al lado del profesor pues es una cosa que me cuesta. Aunque lo sepa un día, el próximo día me pregunta lo mismo y me cuesta retener. AL6

Por otro lado, la distribución convencional de los asientos dificulta el tránsito entre las mesas por parte del profesor el cual acude a la mesa de cada estudiante para atender sus dudas o suscitarlas con su proximidad realizada por su evidente buen sentido del humor y su enorme capacidad de comunicación. De hecho, los estudiantes le fuerzan a recorrer el aula de un lado a otro con sus continuas preguntas (“profe, ven”).

Pese a todo quizás se contagie el aire de participación del resto de las aulas a esta y no es raro que algún alumno confiese en voz alta que no se entera de nada. Todo esto quizás explique por qué, a medida que avanza la clase –también hay que tener en cuenta que se trata de la última franja horaria-, el nivel de ruido sube, lo que fuerza al profesor a llamar al orden.

Tanto en las aulas convencionales como en las distribuidas en forma de U es muy llamativo el posible cambio de tema durante unos minutos para volver inmediatamente al tema original. Es verdad que muchas veces estos cambios de tercio se refieren a las fechas de examen, pero pueden serlo sobre alguna actividad. Así, mientras se habla de cálculo exponencial se pueden dedicar un par de minutos a hablar sobre una próxima visita al jardín botánico para poco después hablar sobre el acceso a la universidad de mayores de 25 años. Ni qué decir tiene que estos breves excursos distienden el ambiente y permiten que casi todos los alumnos intervengan.

2.2. Una docencia centrada en la palabra del profesor

La mayoría del alumnado de la ESO o bien apenas dispone de tiempo para estudiar, leer o investigar en su casa –caso de quienes trabajan y/o tienen responsabilidades domésticas- o si dispone de él apenas se aprovecha –lo que suele ocurrir con el alumnado más joven-. El planteamiento pedagógico que subyace es que es en el tiempo de clase en el que básicamente pueden tener lugar los aprendizajes y que se avanza en el programa independientemente de que el alumnado haya asimilado los contenidos –tal y como denuncia el informe PISA del año 2012 sobre las islas Canarias-

El equipo de la OCDE también ha podido saber que el estilo de enseñanza de muchos profesores de secundaria sigue siendo el de ponerse de pie frente al resto de la clase y transmitir el contenido

de la materia a los alumnos, sin pararse a comprobar si los alumnos entienden. (PISA, 2012).

El planteamiento pedagógico que subyace es que es en el tiempo de clase en el que básicamente pueden tener lugar los aprendizajes. Esto supone un muy serio problema para las ausencias ocasionales –no digamos las prolongadas- en una materia como las matemáticas cuyo saber acumulativo de sesión en sesión exige una presencia continuada pese a que en Internet pueden encontrarse vídeos con buena parte de las explicaciones del temario si no todas. No se promueve el trabajo autónomo o el uso de las nuevas tecnologías fuera del horario escolar.

Pero claro, es que vamos muy deprisa en todas las clases porque es que tienes que ir así. Yo pienso que es así, lo que pasa es que lo que te queda... yo por ejemplo hay cosas que me quedan un poco ahí con alfileres, pero bueno, tienes que hacerlo en casa un poco, porque claro, el mundo no se para porque tú no pases de ahí, tampoco ¿entiendes? Te lo tendrás que currar también tú un poquito en casa, o con... con ahora el Internet eso es una maravilla, hijo. O sea, no... yo no tengo estanterías para libros, ya tengo Internet, no necesito las enciclopedias como antes, que tenías esos pedazo de enciclopedias, quien los tuviera, que hasta que encontrabas algo, ¿entiendes? Claro, claro, no, yo con lo de Internet estoy maravillada. AL5

Por otro lado, estamos ante un alumnado que puede carecer de hábitos de estudio –por el tiempo transcurrido desde la escolarización anterior o por la experiencia reciente en los IES- y que suele desconocer –así se ha visto en las entrevistas- la posibilidad de aprender o complementar los aprendizajes por sí mismo.

Yo noto que antes tenía bastante memoria y lo que me gustaba lo veía y enseguida pero ahora me cuesta mucho entonces todo lo poco que vaya aprendiendo es a base de currármelo bastante. AL2

O puede haber alumnos con serios problemas de concentración.

Mira si te soy franco no me he leído un libro en mi vida, en mi vida lo que es entero desde primera letra hasta la última en mi vida, en mi vida me he leído un libro y eso es malo (...) porque no puedo leer. Me pongo a leer en mi casa y no puedo porque me levanto, me pongo a beber agua, me distraigo con cualquier cosa. AL3

Hay personas que tienen una jornada sobrecargada: se levantan temprano para llegar a trabajar, llegan algo tarde a las primeras sesiones del curso y además pueden tener que asumir responsabilidades domésticas.

Si bien es cierto que hay algunos alumnos lectores –de novelas básicamente, pero poco frecuentemente de la prensa generalista o del libro científico o de ensayo- lo habitual es un nivel cultural bajo que convierte al profesor en la principal o única fuente de conocimiento.

Pese a que España acaba de estrenar el máster de formación del profesorado de secundaria para los futuros docentes de este nivel no se contempla la existencia de una especialidad para la ESO de adultos. Es decir, lo que tenemos en los CEPA son profesores de secundaria –aunque queda algún maestro de primaria- que por las razones más variopintas han recalado en los centros de adultos.

La tónica de la enseñanza consiste en que el profesor explica, hace preguntas a la clase en general o a algún estudiante en particular, comenta las respuestas y continúa explicando. Es decir, acudir a clase significa básicamente ir a escuchar al profesor (lo que coincide con las técnicas pedagógicas dominantes tal y como detectaron Pérez-Díaz y Rodríguez en su investigación de 2009 sobre el profesorado de la Comunidad de Madrid). Veremos, no obstante, que en muchas ocasiones los alumnos intervienen dando a conocer el conocimiento que proviene de su experiencia o de sus opiniones provocando pequeños debates. Pese a ello, algunos alumnos perciben un peso excesivo de la palabra del profesor pese a que ocasionalmente disfruten de ella.

Es mucha historia y [el profesor] está mucho tiempo hablando y tal y eso pues aburre, no aburre sino cansa (...) Y la verdad que sociales es un tema que nunca me ha gustado excepto la geografía. (...) Y Lengua... el profesor es un poquito pesado porque no para de hablar pero sí me gusta mucho. (...) Yo ayer me tuve que ir de clase porque me dormía, me estaba durmiendo o sea lo que es así no podía y me salí al baño a lavarme la cara me volví y no podía que no se me quitaba la soñera y le dije al profesor: mira me encuentro mal, me voy a ir a casa. Vale dice vale pero mira tienes trece faltas y a las diecinueve pierdes la evaluación continua. AL3

Al igual que sucede en la mayor parte de los centros educativos no hay definido por parte del claustro un estilo educativo más o menos similar que se pudiese considerar como más eficaz para el aprendizaje. Algunos de los rasgos personales de todo el profesorado de este grupo (detectado en las entrevistas) como su apertura de mente, su disposición a escuchar, su paciencia, su empatía y un largo etcétera contribuyen a crear un buen ambiente en clase. Sin embargo, es fácilmente detectable para cualquier observador cómo un alto porcentaje de

alumnos se desconectan del decurso de la clase (muchas veces de un modo no disruptivo, por ejemplo, manejando el móvil debajo de su mesa). En ocasiones algún alumno declara en voz alta –y audible por todos- su aburrimiento o bostezo perceptiblemente.

Sin duda, las interacciones entre los alumnos y entre estos y el profesor crean una dinámica de alta participación que no por ser tal es más productiva. Esto es lo que ocurre claramente en las clases de inglés que, se mire como se mire, son todo un monumento a la pérdida de tiempo más absoluta. En estas clases se llevan a cabo los ejercicios que aparecen en las fotocopias de que dispone el alumnado. Se trata de actividades del tipo de leer en público una pregunta para que el compañero de al lado la responda –o más bien lo intente, puesto que casi nunca se acierta. He aquí algunos ejemplos, de entre otros muchos posibles, tomados de mis notas de campo.

Son las cuatro y diez y solo hay cinco alumnos cuando comienza la clase. La puerta está abierta, como invitando a que se incorporen los rezagados. El profesor explica el significado de la palabra *crime*. A continuación pregunta a un alumno por el significado de *write a confession*. El alumno no lo sabe al igual que el resto de sus compañeros. El profesor pronuncia correctamente la palabra *crime* mientras que los alumnos la pronuncian en castellano [krime].

En otra sesión se habla sobre los lugares en los que se han pasado las vacaciones. Las respuestas que se dan los alumnos entre sí no van más allá de monosílabos referidos a lugares de España del tipo Altea o Benidorm sin que se llegue a elaborar una frase.

Sin embargo, hay ocasiones en que las interacciones en las aulas en U permiten que afloren los conocimientos y experiencias de los alumnos. Este es un ejemplo de una clase de ciencias naturales en la que se aborda el tema de las mezclas. Un alumno aprovecha para hablar sobre qué tipo de café toma, se habla de si es café líquido o en granos. Este alumno dice que a veces tira directamente los restos del café al lavabo y que a su vez a veces se atasca.

En esta ocasión aparecen ejemplos conectados con la vida cotidiana. Se habla de métodos de separación de sustancias: disipación, destilación, filtración. En un momento dado sale a relucir el tema del aceite y el agua y de qué hacer con el aceite, cómo reciclarlo. También se habla de lo que hace una depuradora. Una alumna cuenta que el fontanero de su casa encontró en las tuberías pañuelos y bragas. La profesora indica que no se deben tirar prendas al inodoro. Un alumno apunta que hay toallitas desechables. A veces resulta difícil saber si la mezcla es homogénea o heterogénea. Un alumno pone el ejemplo de la leche pantera en la

que se ven restos de menta y la leche cambia de color. Otro cita la granadina con chocolate –típica de las *disco lights* para adolescentes–.

2.3. Un currículo academicista y propedéutico

El contenido curricular de la ESO de adultos es el mismo que el de la ESO convencional con la diferencia de que aquella se despliega en cuatro cursos y esta lo hace en dos. Las editoriales han adaptado el currículo de la ESO de adultos con libros de texto que desarrollan ámbitos en lugar de asignaturas.

Una dificultad, a veces insuperable, es la de la dilatada falta de hábitos de estudio, incluso entre alumnos de poco más de veinte años.

Sí bueno, te da bajón, te da bajón cuando empiezas, te da mucho bajón porque ves que no sabes hacer nada, que no te acuerdas de nada que dejaste de estudiar hace ocho o nueve años y que no te acuerdas absolutamente de nada y que tienes un nivel muy muy bajo y te da bajón, te cuesta luego incluso venir, pero ya te digo, gracias a esta gente, los profesores que hay, el ambiente que hay, los compañeros, porque la mayoría de mis compañeros están en la misma situación, salen de aquí, me dicen lo mismo, hay que locura, esto yo no se hacerlo, esto y lo otro, yo no sé hacerlo, y todos estamos aprendiendo. AL1

Salvo algún alumno que usa un libro de texto en inglés el material curricular con el que se trabaja consiste en fotocopias de libros de texto lo que abarata considerablemente el coste del material curricular (diez euros según me indicó un estudiante). Cada profesor se encarga de distribuir entre el alumnado al comienzo de la clase correspondiente unas cuantas hojas fotocopiadas.

De este modo son las fotocopias –libros de texto, en definitiva– las que marcan el decurso de las clases en las que se intercala algún que otro debate. Y esto es algo que ocurre en la práctica totalidad de las clases. Así, y como botón de muestra, las clases de historia consisten en que sucesivamente cada alumno va leyendo un párrafo –por lo general con una muy buena dicción– y a continuación el profesor lo comenta y lo amplía tratando de vincular lo que allí se dice con el presente. Por ejemplo, al hablar del periodo de la Ilustración relaciona las sociedades de fomento o económicas con las actuales cámaras de comercio. O se habla sobre el motín de Esquilache (téngase en cuenta que en unos cuantos párrafos se recorre el periodo que va desde comienzos del siglo XVIII al reinado de Fernando VII). El profesor vincula el tema de las capas que se usaban para cubrir el rostro con el burka. Hay que indicar que estamos ante un profesor que se expresa muy bien, en un tono muy agradable y que crea un ambiente distendido. Pese a

ello, algunos estudiantes –dos o tres- están totalmente desconectados. Es como si la actualidad a la que continuamente hace referencia el profesor les fuera por completo ajena. Al hablar de la expulsión de la Compañía de Jesús se mencionan la II República y la película *La misión*. Sobre los jesuitas se refiere a su labor de educación de las élites y del suculento negocio que esto supone. Como señalaba Merchán (2005), en su estudio sobre la enseñanza de la historia, a falta de mejor preparación el profesorado explica cómo a él se le explicó la historia. La comprensión del presente, del mundo en el que vivimos, es la clave de la asignatura.

El profesor habla de los gremios y del control de la producción y de la mesa como elementos que retrasan el desarrollo económico del país. Esto da lugar a hablar sobre la Cañada Real llegando hasta Lula y la concesión de la propiedad de las favelas o lo que se hizo en los antiguos países del Este al dar en propiedad a la gente sus pisos en alquiler. Se remite para esto último a su experiencia de haber vivido en un país del Este una temporada. Pese a que el profesor no indica nada nada los estudiantes subrayan en su texto.

A veces desde aquí es posible un debate que puede llegar a implicar a la práctica totalidad de la clase. Uno de los temas empieza con la revolución americana lo que da lugar a mencionar al *Tea Party* –pocos saben en qué consiste-. Al hablar sobre esta rebelión bostoniana salen a relucir las diferencias entre tasa e impuesto. Un alumno es capaz de explicarlas. El profesor indica, en su exposición, que lo que se paga por la universidad también son tasas. Esto da lugar a una conversación intensa sobre la pública y la privada, si en la privada es más fácil aprobar (un alumno dice: “en el *Cumbre* te regalan el bachillerato”). Una alumna se refiere a anuncios de empleo en el *Segunda Mano* en los que se excluyen a los titulados de algunas privadas.

Otras veces las clases consisten básicamente en responder a preguntas muy concretas más que en explicaciones. Esto es muy claro en la práctica totalidad de las clases de inglés (en las que se trata de responder en público a preguntas muy cortas tras su previa lectura) y en algunas sesiones del resto de las materias. Como botón de muestra puede verse lo que sucede en una clase de inglés. Básicamente la clase consiste en hacer los ejercicios del libro de texto (en realidad solo el profesor y un alumno tienen libro de texto). El resto trabaja con fotocopias de ese mismo libro. Como es habitual en tantos libros de texto de idiomas extranjeros, las preguntas del libro de texto se alejan de la vida cotidiana. *Have you ever been to a medieval feast?*, lee y pregunta el profesor. Una alumna pregunta qué significan los posibles *I have* o *I haven't* de la respuesta. En realidad, en inglés solo habla el profesor ya que el nivel del alumnado está cerca de la nada. A una de las cuestiones una alumna responde: *I am prefer* (*sic*). Alguna vez hay un conato de conversación que no va más allá de los monosílabos. Una alumna dice en voz alta que no se entera de nada. Las traducciones que hacen los alumnos son literales. Las palabras inglesas se leen en español. Así una alumna pregunta qué

quiere decir *espeakin* (por *speaking*). Transcurridos treinta minutos de clase aún hay algún estudiante que no ha intervenido.

Una de las pocas quejas del estudiantado con respecto a la ESO de adultos se refiere al exceso de contenidos, especialmente el de aquellas asignaturas que requieren saberes acumulados para seguir avanzando. Es el caso clarísimo del inglés y de las matemáticas.

Es quizás en inglés donde más se nota la angustia de la falta de tiempo – recuérdese que tan solo se imparten dos horas a la semana-.

La idea es que hay que abarcar todos los contenidos aun a costa de que en ocasiones prácticamente el cien por cien del alumnado no haya comprendido nada. Esto es lo que sucede en inglés. Se aprende –o más bien se trata de aprender-. A veces, esta celeridad provoca chispas.

Resulta que ayer tuve un conflicto con el profesor de matemáticas, debía de estar cabreado o lo que sea, bueno, estaba cabreado, te lo aseguro, y bueno, yo le cogí y le dije... porque no me entero de nada. Yo pongo muchísima atención, a ver si me entiendes. Bueno, pues le cogí y le dije, mira, perdóname, con toda mi educación, vamos, están todos de testigos, le dije, mira, perdóname, pero creo que vamos un poco deprisa, porque la mitad de la clase no nos estamos enterando de nada. Digo yo, mira, yo me pongo en mi casa, digo, es que no sé por dónde cogerlo, es que... Dice, mira, rápido no, nosotros tenemos un temario y hay que darlo. AL8

Hundido total [en Matemáticas], pero yo creo que es por eso, por el temario que nos han puesto, son muchos temas en muy poco tiempo y temas complicados, difíciles de digerir, entonces en pocas horas, poco tiempo, muchas cosas. AL1

Pese a que, sin duda, la necesidad de obtener un título escolar es decisiva para volver a la escuela, poco a poco muchos estudiantes descubren la importancia del conocimiento por el conocimiento.

Me apunté más que nada por el título porque no tenía pensado ni seguir estudiando pero claro, cuando vas viniendo pues te vas dando cuenta de que no es tan importante tampoco el título sino que lo que es importante es aprender, saber y de hecho pues estoy muy contenta porque estoy haciendo muchas cosas, muchas cosas que me van a servir luego para muchas cosas. AL1

A nivel personal amén de notas o no notas que me están enriqueciendo, que a nivel personal pues me viene bien culturalmente también, recuerdo muchas cosas que tenía y otras que no las tenía claras y cuando termine esto si sigo así pues seguiré haciendo algo. (...) Bueno pues mi aspiración sería conocer. AL2

No, no me sirve todo, todo, porque hay cosas que son, incluso en matemáticas hay cosas para las que sé que valen y cosas que ni entiendo... pero hay cosas que también son útiles aunque ya las sepa hacer, no sé cómo explicarlo... O no en matemáticas, sino en cualquier otra cosa, y me da cultura, que yo también sí estoy seguro de una cosa, que si... cuando sabes una cosa, te gusta la... digamos la asimilas, a mí me hace bien, o sea, me... estoy contento, satisfecho, eso siempre lo... eso sí es verdad. AL6

Las dificultades con las matemáticas son tales que hay quien simplemente renuncia a ellas. Este es el caso de una alumna que no precisa el título de la ESO – por su proveya edad ya no aspira a incorporarse a la población activa-. Dado que lo que le interesa es aprender no ve ningún sentido a bregar con unas abstrusas matemáticas que no le aportan nada en el terreno personal. Es un triste mensaje sobre la inutilidad de al menos ciertos contenidos matemáticos de la secundaria obligatoria.

Se diga lo que se diga desde tantas tertulias radiofónicas la gente detecta que se ha elevado considerablemente el nivel cultural del país y carecer de un mínimo de educación es un serio inconveniente para relacionarse con los demás.

Sí, y además se nota mucho al hablar con otras personas, con los clientes, que estas estudiando, que lees todos los días, que haces ejercicios todos los días. AL3

2.4. Un profesorado querido y respetado

En las entrevistas realizadas es unánime la valoración positiva del profesorado del centro. Se destaca su actitud de escucha, su paciencia, su comprensión, su compromiso, su dedicación. Decía Pineda Alfonso (2010) en una reflexión de tinte biográfico que en su opinión lo peor a lo que se puede enfrentar un profesor de secundaria es realizar durante años un trabajo que no tiene sentido ni para él ni para sus alumnos. Aquí, los alumnos destacan la actitud de escucha, la paciencia, la comprensión, el compromiso y la dedicación del profesorado, de un profesorado que es básicamente el mismo que podríamos encontrar en un IES convencional.

Genial. Muy bien aquí me han tratado en este centro; Yo no se los demás pero este centro... genial que animan mucho cada profesor tiene su cosa que ayuda mucho la verdad (...) cada uno tiene su cosa. Por ejemplo un profesor es simpático, otro pues te ayuda y es muy paciente. Otro pues... por ejemplo llegabas a clase antes de empezar la clase pues hablaba dos o tres minutos para relajar. Todos son geniales. AL4

Los profesores ponen toda la carne en el asador y más y tienen una paciencia inmensa y así y todo yo hablo por el grupo en el que estoy. Creo que sí captan la atención. Lo que pasa es que claro... por ejemplo matemáticas. Si uno tiene con un nivel muy bajo (...) Los de sociales pues me parecen que hacen tanto sociales como lengua lo intentan hacer bastante ameno recalcan tanto y hacen énfasis por ejemplo en lengua y en ortografía. AL2

El contraste con la experiencia de quienes entraron en la escuela a finales de los setenta o comienzos de los ochenta es tremendo por la crueldad de algunos profesores o su indiferencia ante la suerte de los menos afortunados.

Era un profesor que llegaba por la mañana y te veía reírte... Ah, ¡que te estás riendo! Venga, cero. ¡Que estás tirando un papelito! Cero. Así, a lo mejor te llevabas en un día cinco o seis ceros, pero porque él quería. Además que eso influía en la nota final. Y capones, tortazos,... o sea, digamos que era, pues eso, un poquito lo que esta gente... Que no les critico, me imagino que era la educación que había en aquel entonces y ellos pensaban que estaban en el derecho de hacer eso, o era lo que les... o como les habían formado, o lo que sea. Nada comparado con esto, esto es una persona a la cual le preguntas aquí y te responde las veces que haga falta, te lo explica y además si no te lo explica de una forma te lo explica de otra, y si no te lo explica de otra, el caso es que cojas la idea. Eso era impensable, cuando yo hice la EGB... eso era impensable. O sea, había una forma de explicarlo, si no lo entendías (...) Es que la diferencia de estos profesores... Esto es como la noche y el día, o sea, no tiene nada que ver. O sea, me... no solamente la paciencia, sino en intentar comprender que por qué tú no lo sabes, y si no lo sabes te comprendo y te intento enseñar esto de otra manera distinta, y si no veo que lo sabes por esta, te lo explico por esta otra, y así. Eso es... AL9

De sexto para abajo era mucho peor porque la profesora nos curraba bastante. A lo mejor sacaba a mi compañero para dar ejemplo a los demás. Nos cruzaba la cara y todos acojonados a escribir y ni siquiera la acabé [la EGB] AL4

Sin llegar a tales extremos, las diferencias en términos de proximidad humana son también notables con respecto al profesorado de los IES.

Es totalmente distinto, no tiene nada que ver el instituto con esto, para mi es un cambio radical, esto es como un centro de mayores en el que tú vienes si quieres, nadie te obliga entonces tú te tienes que hacer más responsable de ti y lo que tú quieres hacer y luego en el trato del profesorado pues los profesores son fantásticos en comparación con los profesores que hay en el instituto. (...) [Los profesores] se involucran más en ti, te ayudan más, se preocupan más te pregunta más, todos, desde el primer profesor, desde el de matemáticas hasta a Juanjo que le he conocido este año, todos se involucran mucho. AL1

Todo ello no es óbice para que surjan conflictos.

Hombre, está bien, yo los profesores además los veo bien, y muchas veces si se ponen serios, o muchas veces tal, es porque también la gente es que se toma poco interés muchas veces, o no hacen los deberes, tu lo ves que no. Jolín, te mandan unos problemas, hazlos aunque sea mal, yo qué sé, si las demás que no tenemos tiempo lo hacemos, ¿por qué no lo hacéis vosotros que tenéis todo el tiempo del mundo? ¿Sabes? Y también el profesor pues muchas veces me imagino yo que la paciencia también... todos somos humanos, y dirá, jolín, es que encima pregunta el que no viene nunca a clase, que no... O que dice que vamos muy deprisa el que no... se lía a cascar y no se entera de nada, ¿sabes? Eso también pienso yo que influye, porque cada uno pues es como es, ya está. Entonces bueno. Pero vamos, yo veo buena relación, dentro de... AL5

Conclusiones

La ESO de adultos impartida en los CEPA se encuentra ante un tipo de alumnado heteróclito buena parte de él procedente del creciente desempleo experimentado por las personas que tienen menor nivel educativo y por alumnos jóve-

nes que dan continuidad a su fracaso en los IES convencionales –cuya ESO corre el riesgo de convertirse en una suerte de más de lo mismo para quienes ya fracasaron en la ESO de menores–.

El alumnado de más edad concede más importancia a la dimensión expresiva que a la instrumental, justamente lo contrario de los más jóvenes. Como se ha visto en el texto, los alumnos de más edad conectan con mayor facilidad con ciertos contenidos curriculares (por su experiencia como personas plenamente adultas o por echar de menos ciertos conocimientos en su vida cotidiana). De hecho, los alumnos de más edad rara vez pierden el tiempo en clase: tienen muy claro el sentido de acudir al aula.

No estaría de más que el profesorado de la ESO de adultos contara con una formación específica que permitiera conocer de antemano el tipo de alumnos con el que se va a encontrar. Es de destacar, cosa que con sorprendente unanimidad señalan todos los entrevistados, la buena disposición del profesorado.

Las entrevistas realizadas son una muestra de la historia educativa reciente del país. Tanto para los alumnos de más edad como para lo más jóvenes lo que tenemos es una historia de indiferencia institucional ante el abandono escolar temprano. Hasta el estallido de la crisis en España era relativamente factible encontrar empleos con una remuneración aceptable sin necesidad de contar ni siquiera con la ESO. La crisis económica ha expulsado del mercado de trabajo a personas que ahora son conscientes de que la ESO –o quizás los ciclos de grado medio– es indispensable para contar con alguna aspiración de conseguir un empleo.

Lo que parece claro es que el fracaso escolar que no se supo solucionar cuando estos estudiantes eran adolescentes hay que resolverlo ahora, lo que significa un sobre coste para el Estado –puesto que hay que volver a escolarizar a quienes se fueron– y un coste alto –tanto en términos personales como económicos– para los estudiantes.

Bibliografía

- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2009), *Etnografía. Métodos de investigación*, Paidós, Barcelona.
- MERCHÁN, F. J. (2005), *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*, Octaedro-EUB, Barcelona.
- PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J.C. (2009), La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid, 2009. Edición electrónica disponible en <http://www.asp-research.com/profesores%20cam.asp> (consultado el 19 de septiembre de 2009).

- PINEDA ALFONSO, J.A. (2010), “Camino a casa: Reflexiones en torno al proceso de cambio profesional de un profesor de secundaria Investigación en la escuela” en *Investigación en la escuela*, 70, pp. 31-40.
- PISA (2012), Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación (disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/53/54/49882415.pdf> , consultado el 12 de febrero de 2012).
- STANDING, G. (2011), *The Precariat. The New Dangerous Class*, Bloomsbury Academic, Londres.
- WILLIS, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar*, Akal, Madrid.

Recibido: 15/10/2012

Aceptado: 23/11/2012

