

Formació en competències bàsiques de persones adultes: la diversitat a l'aula

1. Relats de classe, retalls de vida (II)

Grup de treball:

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

Relats

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



Universitat de Barcelona

Edició



Primera edició: gener 2013

Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona
Secció Educació i Comunitat

Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona

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

Consell Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó i Mercè Gracenea

Col·lecció: Educació i Comunitat, 9

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades.

Podeu consultar la llicència completa a:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>



Formariz, A. (coord.) *Formació en competències bàsiques de persones adultes: la diversitat a l'aula. 1. Relats de classe, retalls de vida (II)*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2013. Document electrònic [Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/33525>].

URI: <http://hdl.handle.net/2445/33525>

Dipòsit Legal: B-11498-2013

Índex

Justificació d'aquest treball: una absència.....	4
Full de ruta dels relats de classe.....	6
Agraïments.....	7
Relats de classe (II)	8
1. Un nivell d'acollida i més.....	8
2. Estic nerviosa.....	23
3. Historiadors i cuiners.....	25
4. Som moltes. Som benvingudes. Som participants.....	28
5. Al restaurant.....	34
6. Del Tercer Sector a l'Acadèmia	36
7. Entre icones i finestres	40
Breu ressenya professional dels relators i relatores	48

Justificació d'aquest treball: una absència

En qualsevol aula, sigui d'infants, de joves o de persones adultes, tots els alumnes són diferents, amb les seves peculiaritats a l'hora d'aprendre i amb tot un bagatge de sabers (coneixements, saber fer i saber estar) acumulats al llarg de la seva trajectòria vital; per tant, trobem diferències notables (lògiques i necessàries) entre uns i altres. Però mentre hi ha una abundant literatura sobre el treball de les diferències a l'aula en primària i secundària, és a dir, en la infància i l'adolescència, no és fàcil trobar reflexions i pràctiques sistematitzades o bones pràctiques sobre la gestió de les diferències en els cursos o tallers destinats a persones adultes. La bibliografia és molt reduïda, les poques revistes especialitzades contenen nombrosos articles que reflexionen sobre la diversitat des de diferents angles, però amb poques descripcions de recursos o limitats a aspectes molt concrets¹. Per aquesta raó, un grup de professionals de la formació de persones adultes, des de pràctiques i camps molt diversos —aprenentatge del català per a adults, escoles d'adults, centres cívics, centres penitenciaris o entitats del tercer sector—, però amb aquesta realitat compartida, hem posat en comú les experiències que hem dut a terme en el nostre treball a l'aula o a qualsevol espai educatiu, per tal de pensar-hi, veure'n els claroscurs i que aquestes reflexions i relats serveixin per compartir-les amb altres companys.

Aquest és l'origen d'aquest document: recollir relats quotidians d'èxit davant situacions de diferències a l'aula. Però no sempre l'èxit aparent o externament constatable acompanya la nostra docència. Sovint se'ns creen incerteses, dubtes, sensacions d'ambigüitat, dilemes, disjuntives, perplexitats en l'acció pedagògica. Hem volgut recollir també en els nostres relats totes aquestes sensacions que ens acompanyen i que formen part de la nostra actuació professional. Amb un fil conductor o un convenciment profund: que totes aquestes situacions han d'ajudar-nos a discutir la nostra pràctica per intentar positivament-la. Creiem que això ajuda les persones joves i adultes que aprenen, però alhora als que ensenyem, en aquest cercle virtuos en què es comuniquen i s'intercanvien ensenyament i aprenentatge des de responsabilitats diferents, la del professorat i la de l'alumnat.

El document final constarà de quatre apartats que anirà editant l'ICE de la UB progressivament: (1) relats de classe, que per la seva extensió hem dividit en dues entregues

[1] Sense cap intenció d'exhaustivitat, força difícil, sinó impossible en aquest camp, hem consultat les llicències d'estudis i una part de la bibliografia que comentarem en el capítol de criteris d'aquest document. Hem revisat també revistes específiques d'educació d'adults i algunes d'educació social, com *Diálogos*, *Papers d'Educació de persones adultes*, *Educació Social*, *Quaderns d'educació contínua* i *Quaderns d'educació social*.

editades per separat (I i II), (2) el criteris que han orientat aquest treball amb la bibliografia consultada, (3) retrats vius d'alguns i algunes de les nostres alumnes i (4) del professorat. Ja hem assenyalat que la bibliografia que comentarem està orientada en la seva pràctica totalitat i amb molt escasses excepcions al professorat de primària i secundària. Hem escollit només un nombre reduït dels textos que actualment són dels més consultats, ressenyant aquells aspectes que ens han estat útils pel nostre treball, sense pretendre evidentment, com hem dit, una exhaustivitat impossible. Tenim el convenciment que tot i que estiguin destinats a primària i secundària hi ha fonaments psicopedagògics, temes i idees, força aplicables a l'educació de persones adultes. Les més rellevants esperem que estiguin reflectides en aquest document de treball.

Full de ruta dels relats de classe

Els 13 relats de classe que us presentem en dues entregues sobre la Gestió de les diferències a les aules de persones adultes, 6 en la primera part (I), ja publicada per l'ICE, i 7 a la segona (II) representen experiències pràctiques de les professores i els professors que hem constituït el grup de treball, amb les aportacions de companys i companyes que han volgut també fer la seva contribució al conjunt. Tots plegats som els relators i relatores originals. No van signades, perquè són el fruit d'un treball col·lectiu que, partint d'un escrit inicial, ha demanat ampliacions, correccions, explicacions més concretes o ha agrupat experiències en un relat únic. Per aquesta mateixa raó tampoc hem deixat constància del lloc, entitat o institució on s'han realitzat. Pretenem d'alguna manera que les experiències tinguin una certa universalitat, més enllà de l'espai concret on s'han dut a terme.

Hi són presents gairebé totes les propostes educatives que s'ofereixen a nivells bàsics. **En la primera entrega ja publicada**, trobàvem relats sobre l'alfabetització (1), l'aprenentatge de la llengua amb persones amb dificultats lectoescriptores (2), o les vivències des de la formació a les presons (3). El repte de la presència dels joves la trobem als relats (4) i (6), i el GES i la preparació a les proves de cicles formatius de Grau Mig al (5) i, de nou, al (6) on, a més, es poden constatar les avantatges d'experiències d'aprenentatge fora de l'aula i en relació amb l'entorn. L'acollida i l'aprenentatge del català o el castellà a nivells inicials, fonamentalment al (2) i al (5) d'aquesta primera entrega i també a l'(1), (2) i (4) de la segona. Els diferents nivells de competències i la diferent preparació acadèmica dels nostres alumnes en una mateixa aula planeja de forma continuada en tots els relats.

En aquesta segona entrega que esteu llegint, a més de les experiències d'acollida i immersió sociolingüística (1), (2), i (4), és relata des de la pràctica el valor motivador de la participació i l'adaptació del programa preestablert a les necessitats dels alumnes (3). No sempre el marc és l'aula (5), ni sempre l'aprenentatge de la llengua es fa en institucions públiques o sense finalitat de lucre. Per això, al (6) comprovem unes altres contradiccions quan l'ensenyament/aprenentatge es fa a una acadèmia. Finalment el (7) ens aproxima a l'alfabetització digital, competència clau i competència bàsica a la societat actual. No cal dir que el fet migratori hi és present arreu, tant la presència dels nous veïns com la dels veïns i veïnes que porten més temps a Catalunya. Tots plegats simplement veïns.

Com en qualsevol d'aquest tipus de material no hi són totes les situacions possibles, ni tots els recursos que els docents podem necessitar. Però estem convençuts —o això és el que esperem— que qui llegeixi aquests relats, especialment els que estiguin més propers a les seves inquietuds, trobarà exemples i pautes que ell haurà de completar amb la seva recerca personal i la seva imaginació pedagògica creativa.

Agraïments

Hem d'agrair les aportacions de Rosa M. Falgàs, que ens va descriure una part de la seva llarga experiència com a mestra d'adults i com a Directora del Centre de Formació d'Adults de Girona. D'Elisabet Moreras, tècnica del programa de Formació Bàsica d'Adults de la Fundació Servei Solidari del barri del Raval a Barcelona, que ens va facilitar les aportacions d'Enric Sàrries, la seva visió positiva del treball a l'aula i el respecte i l'interès per les diferents religions presents (per exemple, demanant a algú de la classe que expliqui què se celebra i com se celebra en els seus països d'origen qualsevol festivitat que s'escaigui dins el curs; que aprofita qualsevol paraula de fort contingut cultural, com la paraula "enterrar", perquè les persones de les diferents nacionalitats comentin, amb l'ajut lingüístic que calgui, com es fan els enterraments en els seus respectius països).

A través d'Elisabet Moreras també ens va arribar l'article d'Andreu Trilla, "Es contagia la cultura?". "Tots sabem distingir perfectament bé —explica a l'article— entre les coses que podem comprar en alguna botiga i les que rebem per contagi. Entre aquestes darreres em sembla que la cultura n'és una de les més clares. Cap persona no pot arribar a viure com a tal sense haver rebut un bon contagi de cultura". "I com es contagia, la cultura?", es pregunta. "Em sembla que de la mateixa manera que, posem per cas, una grip. Cal estar-hi exposat, en contacte directe i el temps suficient". Distingeix entre tenir cultura i tenir coneixements acadèmics, hi ha persones amb cultura sense gaires coneixements acadèmics i viceversa, per acabar distingint entre contagiar cultura i crear dependència: "una certa manera de fer escola d'adults no ajuda a escampar el contagi de la cultura. Més aviat crea més dependència".

Amb Eva Perelló i Bea Boneu vam aprofitar un cafè en un bar relativament tranquil per parlar de l'acadèmia on treballen com a professores de castellà i dels perfils dels alumnes que els arriben, força diferents dels de les escoles d'adults i de les entitats no lucratives. Volem agrair finalment a Marta Ferrer, Cap d'Estudis del Centre de Formació d'Adults la Concòrdia de Sabadell, els seus comentaris sempre encoratjadors i les precisions del moment que proporciona.

Relats de classe (II)

1. Un nivell d'acollida i més

Prenc contacte

Quan entro a classe el primer dia saludo com fa tothom. “Bona tarda. Em dic Enric”, assenyalant el meu cos amb el dit índex de la mà dreta, conscient que no a totes les cultures aquest signe indicatiu té el mateix valor que per a nosaltres. Però vaig a ensenyar la meua llengua i la meua cultura, acceptant incomprendions momentànies que el temps anirà esvaint. Continuo. Em dirigeixo a un alumne amb un somriure i li pregunto, “Com et dius?”. Estenc la vista per tota la classe. La majoria són xinesos i xineses, algun pakistanès, un rus, unes noies joves de diferents països del nord d'Europa, algunes d'elles són okupes, d'altres no, però totes es coneixen. També hi ha dues sud-americanes, una marroquina i un sub-saharià. Ja des de les primeres paraules algú em fa un senyal a l'aire perquè ho escrigui, amb la seva mà dreta i els dits índex i polze estirats i junts, simulant el vol d'un mosquit inexistent. Ho escric a la pissarra, em giro i trobo un panorama triple. Uns ho estan escrivint, d'altres estan consultant un diccionari electrònic i d'altres miren la pissarra sense escriure res. Intento memoritzar les cares dels que no escriuen i els dies següents constataré el meu fracàs de memòria facial.

No escriure pot ser un símptoma de tenir dificultats lectoescriptores en la nostra llengua. No necessàriament, però pot ser un indicador. Caldrà comprovar al llarg de les sessions el nivell de manca de cada assistent per poder-los orientar i ajudar. Caldrà valorar-los, no obstant això, entre moltes raons, per la quantitat d'idiomes que dominen o xampurregen, amb una enveja carinyosa que em recorre l'hipotàlem o algun lloc semblant. Caldrà comprovar la seva quantitat numèrica dins el conjunt. Sé que cal atendre les demandes dels que volen l'escriptura com a suport de l'aprenentatge oral, però també sé que si escric massa, els que tenen dificultats començaran a tenir una sensació de marginació, poden pensar que bona part de la classe no va amb ells.

Em trobo davant d'una dificultat i d'una contradicció. La dificultat és donar resposta a les diferents estratègies d'aprenentatge presents a l'aula sense que ningú no tingui sensació de quedar-se'n fora. La contradicció és que el nivell d'acollida té com a objectiu l'aprenentatge oral de la llengua d'ús i per aconseguir-lo la competència lectoescriptora no hauria de ser una condició. Tanmateix, pels manuals i els dossiers que hi ha al mercat amb exercicis de comprensió lectora, d'expressió escrita o de relacionar elements d'un grup amb elements d'un altre, per les graelles i taules que s'han d'omplir, pels mots encreuats i les sopes de lletres, per la demanda constant que escrigui a la pissarra paraules i frases, per la meua pròpia cultura acadèmica i pels codis lingüístics que faig servir sense adonar-me'n, i mira que vigilo!, corro el risc de fer de la

lectura i l'escriptura una eina imprescindible *sine qua non* per aprendre la llengua oral. Per això, durant totes les sessions intento preparar propostes, simulacions, jocs i exercicis interactius basats en el llenguatge oral i poc o gens en la lectura i l'escriptura. Cada curs em plantejo si en seré capaç, perquè la primera dificultat em sembla que és el meu jo de professor format en les classes "gramaticals" i magistrals, on m'explicaven magistralment que les classes havien de ser actives i interactives. Sospito que en un racó de la meva inconsciència pedagògica inesborrable fer una classe magistral és FER CLASSE, amb majúscules, malgrat totes les metodologies i constatacions que insistentment demostren el contrari.

El primer dia, doncs, ja vaig armat amb la pilota per passar-la a l'atzar. La faré servir més d'un dia. Passo la pilota, i a qui la rep li pregunto com es diu. Ell ha de passar-la a un altre company de la classe fent-li la mateixa pregunta, i així successivament. Amb estranyesa al començament, amb incomprensió de l'objectiu per part dels alumnes: ells han vingut a aprendre, no a jugar! Després la pilota adquirirà una qualitat màgica de relació amb preguntes i respostes. La faré servir gairebé sempre que n'hi hagi, sempre que vulgui insistir en el fet que ells i elles aprenguin a preguntar i no solament a respondre: com es diuen, d'on són, on viuen o de què treballen. Quan al llarg del curs algunes preguntes siguin més personals, si estan casats o si estan promesos, si tenen fills, el número de telèfon, explicaré, i intentaré que m'entenguin no sempre amb èxit, que ens poden dir unes dades personals que no siguin les reals, que poden inventar-se les respostes, perquè el que interessa a la classe és que entenguin i parlin. Tindrè cura, a més, que no em contestin amb una sola paraula, "On vius?", "Barcelona", sinó amb la frase complerta, "Visc a Barcelona"; "D'on ets?", "Nepal", "Ah, ets de Nepal! Has de dir —assenyalo l'alumne i dibuixa una línia allargada a l'aire—, sóc de Nepal", marcant amb els dits 1, 2 i 3, o fent palmades acompanyant les tres paraules perquè no oblidin la preposició, i mica en mica es vagin assolint les estructures sintàctiques de la llengua.

Altres vegades, el mateix dia o a la classe següent, en funció també de la quantitat d'alumnes, de la disposició de les taules i de l'aula, plantejo de nou les quatre preguntes que ja hem treballat en el grup classe i intento que les memoritzin, "Com et dius", "D'on ets", "On vius" i "On treballes". Quan trobo un grup molt inhibit no em va malament pronunciar jo la pregunta i fer-la repetir a tothom, i si el ritme em domina aquell dia, em deixo dominar per ell sense estridències (els exercicis de repetició els faig servir de tant en tant en moltes altres sèries com la dels números o els colors).

Llavors els faig aixecar, els poso en dues fileres, mirant-se, de manera que cada alumne en tingui un altre al davant. Si cal, o si els alumnes són senars, em poso a la fila dels que pregunten, i en veu alta exemplifico el que els demano. Uns quants van corrents al seient a agafar el paper on tenen escrites les preguntes. A continuació tothom ha de preguntar al que té al davant les quatre qüestions plantejades i aquest o aquesta ha de

respondre. Quan ho han fet, canvien els papers sense moure's del seu lloc. Després, a la primera fila que preguntava la faig corre dos llocs. El primer que ha quedat desaparellat es canvia de fila. I comença de nou el procés. Acaba quan tothom ha parlat amb tothom o quan crec que ja han practicat suficientment i comencen a donar mostres d'avorriment. I algunes vegades, poques que recordi, acaba tot just començat, perquè no sóc capaç que s'entengui la dinàmica. En tot aquest procés jo estic atent, ajudant els que no recorden les preguntes, els que no n'entenen alguna, els que no saben què fer, acostant-me als que parlen en la seva llengua entre ells, "ep!, en català si us plau", dic amb un somriure de professor amable.

Un cop asseguts, vaig passant llista i els companys han d'assenyalar qui és, i han de dir d'on és, on viu i de què treballa. La persona nomenada confirmarà que la informació que els seus companys en donen és correcta. No cal dir que el clima de la classe, quan la dinàmica surt mitjanament bé, canvia en positiu des del començament. Però, ara que hi penso, em puc permetre dinàmiques que sospiti que no funcionaran? En principi, crec que no. Però sí que em permeto arriscar-me després d'haver valorat les dificultats i, algunes vegades, no me'n surto. Amb el pas del temps intueixes el tarannà dels grups i vas adaptant-te, adaptant les activitats al grup, i Déu n'hi do!

Aquesta activitat de les fileres la faig servir també en altres unitats, quan hi ha una bateria de preguntes-respostes. Per exemple, "quin és el número de casa teva?", "en quin pis vius?", "quantes habitacions té casa teva?", "hi ha ascensor?". No deixaré d'insistir que el meu objectiu és que coneguin la llengua i que, per tant, puguin canviar les dades que ens donen.

I així vaig aprenent

Ben aviat comencen a caure alguns estereotips sobre les diverses cultures: que els xinesos són molt reservats, que les dones marroquines o els de cultura musulmana... I descobreixo la sopa d'all, però la descobreixo jo i això em canvia la percepció: que sens dubte hi ha característiques culturals comunes que impregnen les històries personals, però que aquestes no representen esquemes tancats, inamovibles i mimètics. Que finalment hi ha de tot com a tot arreu: gent extravertida i gent retreta, gent emboirada pels seus problemes personals i gent distesa, gent riallera i gent sorruda, gent tímida i vergonyosa que els costa participar, parlar o fins i tot repetir en veu alta les estructures del llenguatge que treballem i gent molt oberta. Em trobo amb el xinès, el bengalí o el camerunès que ha de dir de tant en tant alguna tonteria per fer-se notar, ja que creu que no pot fer-ho d'una altra manera, dir alguna cosa simpàtica (o vés a saber!) en la seva llengua, per deixar-me perplex ja que no l'entenc, mentre els seus companys riuen. També em trobo el que s'adorm a classe perquè ve molt cansat, provocant les mirades furtives dels companys...

De mica en mica el xinès o la dona magribina deixen de ser el xinès o la magrebina i passen a ser en Li Wang o la Fatiha, cadascun d'ells carregat amb els seus problemes, les seves competències, les seves pors, les seves il·lusions i les seves esperances. Com jo. Amb força diversitat quant a les motivacions per a l'aprenentatge: uns preocupats només pel certificat d'arrelament, d'altres que creuen que pot ser un instrument de progressió social, algunes esperen poder-se relacionar millor a la botiga o a l'escola dels nens, algun jove per lligar o per tenir més facilitat de trobar feina i no falten els que sembla que vénen obligats, en principi poc atents. Interessos i motivacions molt diferents com en qualsevol escola oficial d'idiomes, qualsevol acadèmia o qualsevol classe. Amb diferents coneixements previs de la llengua, diferents urgències en l'aprenentatge, diferents disponibilitats i exigències per poder fer deures a casa. Diferents exposicions a la nostra llengua, al carrer, a la feina, en l'ambient quotidià. Una classe diversa com qualsevol grup humà, irisada per la característica d'estrangeria.

I així vaig aprenent. Amb la xinesa jove i simpàtica, amb posat *fashion* i *manga* que deia un company pels seus vestits colorits, un xic extravagants i una flor al cabell. Amb el xinès de 70 anys que no els aparenta, cinturó negre, casat de fa poc amb una catalana. Amb les sud-americanes que amb prou feina parlaven castellà perquè eren guaranis o quítxues del món rural. Pensava en el meu subconscient, ben treballat a l'ombra del nacionalisme espanyol, que tots els sud-americans havien acceptat el llegat incomensurable de llengua i religió que els va portar Espanya fa cinc-cents anys! La realitat, en canvi, em fa entrar en crisi coneixements assumits com a verídics sense discussió. I així vaig aprenent.

Organitzo grups, treballa en parelles

Em preocupa que es coneguin entre ells, que l'objectiu de l'ensenyament no sigui exclusivament l'aprenentatge individual de la llengua, sinó que es creï un cert caliu de grup, de coneixement mutu, perquè veig la classe com un cert transsumpte micro de la societat, diversa també, de la qual no solament hem de rebre i aprofitar els serveis que ens ofereix, sinó que també hem d'aportar-hi coneixements, capacitats, bagatges i habilitats personals. Una aportació que entenc que no ha d'explicar-se fonamentalment des de l'altruisme i la bona voluntat —company crossa que alenteix el seu aprenentatge ajudant els altres (?)—, sinó des de la racionalitat de l'experiència, que ens recorda que normalment quan algú aporta s'enriqueix ell a curt o mig termini, quan un ensenya aprèn. Per això, per l'enriquiment personal mutu, intentaré treballar en parelles i grups, buscant que no tinguin el mateix idioma matern, barrejant gent que té problemes per entendre la dinàmica de les activitats amb gent a qui costa menys, els que dominen més la llengua amb els que no la dominen tant. Perquè qui no la domina pot estimular-se amb el company o companya, i qui la domina reforçarà els seus coneixe-

ments en practicar-la i explicar-la. Igual alguns/es viuen a prop, es coneixen treballant en parella o grup, i quan surten se'n van junts cap a casa venent aïllaments probables.

Fer grups no sempre és còmode. Més d'una vegada he notat resistències, especialment quan es formen basant-se en l'autoritat del professor. Certes tècniques com per exemple posar un gomet de colors al front, l'assignació d'un lloc de la classe per a cada color i la necessitat que algú et digui on has d'anar perquè ningú no es pot veure quin color té enganxat al front, distén l'ambient i obté el mateix resultat. No he descartat en altres moments que els grups o les parelles es facin a l'atzar per no crear rutines, fent que es numerin els alumnes i després traient els números d'una bossa amb "una mà innocent". O repartint lletres de l'abecedari a l'atzar i després que s'agrupin segons paraules de quatre o cinc lletres, prèviament pensades tenint en compte el tema que estic treballant, i que han d'endevinar després d'una petita descripció. O pels colors de la roba que porten. Tots aquestes activitats, a més, són útils indirectament per recordar el nom de les lletres, els números, els colors o el nom de les peces de roba de vestir.

Un cop fet el grup, treballa de formes diverses. Per exemple, que cadascun dels membres d'un grup de quatre comenti a l'atzar una de les quatre fotografies, dibuixos o viñetes diferents que prèviament els he donat sobre una situació comunicativa determinada: una descripció física d'una persona, del vestit que porta, el nom de les diverses fruites d'una botiga o l'ofici d'una persona, en funció de la unitat "que toca" o vull repassar. El fet que les fotografies hagin estat examinades prèviament en grup seguint pautes senzilles preparades prèviament, ajuda a la comunicació i a l'aprenentatge mutu. No sempre em resulta fàcil el procés. A qui vol dominar les intervencions cal aturar-lo amb suavitat, a qui li costa parlar cal animar-lo, a qui fàcilment es distreu cal centrar-lo, a qui momentàniament o de forma permanent està en una altra galàxia cal que aterri i, en qualsevol cas, tot plegat m'obliga a tenir una postura activa. I no sempre els alumnes o jo tenim el dia, no sempre les sensibilitats més positives estan connectades, no sempre els materials ajuden, massa tradicionals sovint pel que fa als continguts gramaticals, al pes i a la importància que els atorguen.

Em deia un company que el problema principal és que per molt que vulguis treure importància a la part gramatical i traslladar-la a l'expressió oral (i a l'expressió escrita en funció del nivell del curs), els alumnes no hi estan acostumats. De fet, continua, va veure que els costava bastant acostumar-se a la nova manera de treballar, a la interacció per parelles i al treball en grup. Tot i que els semblava motivador, trobaven a faltar continguts. Aquesta era la seva sensació i, de fet, alguns alumnes, també li ho havien comentat. I una altra companya que ensenyava un nivell superior, sempre els argumentava, per exemple, que era més important fer bé una expressió escrita que no pas dominar teòricament a la perfecció els pronoms relatius, però a l'hora d'escriure'ls,

fer-ho incorrectament. Tot i que, em deia, com a argument els semblava vàlid, a molts no els va arribar a convèncer.

Alumnes i professors partim sovint d'un mateix imaginari social sobre el significat d'una classe interessant, la classe ben feta, la classe on s'aprèn, que carrega l'equilibri sobre la via unidireccional professor/a alumne, explicació i comprovació estàtica de la comprensió. Ja ho he dit això, no? Les nostres "sensacions" són les aules magistrals viscudes en primera persona des de la secundària fins a la universitat, que contradiuen en viu moltes de les recomanacions i evidències pedagògiques enunciades des de la mateixa càtedra. Es prima el saber i no tant el saber fer. No significa això el desenvolupament unilateral d'algunes competències en detriment d'altres?

Sobreposant-me a totes aquestes dificultats faig treballs en parelles. De la mateixa manera que en els grups, les parelles poden fer-se a l'atzar o designades. Si és possible de diferent idioma, perquè la llengua mínima comuna sigui el català. No sempre és fàcil, ni sempre possible. Un any tenia 12 xinesos i la resta, fins a 18, força variada, de diferents procedències. Malgrat l'intent d'usar la combinatòria matemàtica més exacta, sempre hi havia xinesos amb xinesos en parelles o en grups. No sempre entenen el que demano, però sempre hi ha un que en la seva llengua o en alguna d'universal es fa entendre i podem tirar endavant. Tenint en compte la probable irregularitat, el treball dels grups i les parelles s'ha d'intentar programar per a una sola sessió. És difícil o estèril en els nivells inicials especialment pensar en grups que puguin tenir continuïtat més d'una classe.

Insisteixo que sovint em trobo que la formació de grups o de parelles provoquen resistències. Haver d'aixecar-se de la cadira, la cadira que he fet meva a base de seure sempre a la mateixa! Jo tinc l'autoritat a l'aula, però crec que no haig de ser autoritari. Puc entendre les resistències i puc transigir intentant aplicar l'art eteri de l'empatia i la improvisació tan necessari a tot l'ensenyament. Un dia volia fer una simulació, ara no recordo si era la visita al metge o anar a comprar a una botiga. Vaig demanar un voluntari o voluntària. Silenci profund i capcots. Com que havíem treballat els números de l'1 al 100 se'm va ocórrer escriure a la pissarra l'1 i el 100 amb una ratlla que els unia. En un paper, d'amagat, vaig escriure un número entre aquests dos valors. Per ordre anaven dient un número. "Més gran", deia jo, o "més petit", fins que algú l'endevinava i, content per haver-ho endevinat i els aplaudiments corresponents, feia de voluntari. A partir de tenir-ne un, la resta ja s'oferia amb facilitat.

Parlem de números?

Ara que parlo de números. Els números sempre permeten moltes activitats, donen molt de joc. Per començar, després d'haver presentat els primers números de l'1 al 20, per exemple, si ho crec convenient després de fer-ne una repetició col·lectiva, faig una

roda en què cada alumne, en ordre, participa en un recompte oral. Les primeres passades són senzilles, comptar de l'1 al 20 en ordre ascendent. En un primer moment encara hi ha algun dubte, per la qual cosa repeteixo la sèrie de l'1 al 20 dues o tres vegades començant l'1 per un alumne diferent. Després, segons el curs complico la pràctica fent la passada comptant del 20 a l'1, és a dir, en ordre descendent. Posteriorment es pot provar en sèries de parells, de senars, ordre invers d'aquests, múltiples de 3, operacions senzilles de càlcul de memòria, “dos més dos”, “més tres”, “menys quatre”, “per tres”,... Segons el grup, ho faig més o menys complicat, assenyalant de forma saltejada els alumnes perquè tothom estigui atent, fent callar amb un somriure els “llestos” de torn que xiuxiuegen el resultat, fent-ho senzill pels que es veu que tenen més dificultats, demanant quelcom complicat pels que es donen de calculadora humana. Els xinesos, rectifico, la majoria de xinesos, i d'altres vinguts dels confins de la mar, s'ho passen pipa. I no cal dir-ho, els bingos ajuden a aprendre els números quan els guarismes són una mica més alts.

M'he trobat que molts manuals no ensenyen el nom dels signes matemàtics de les quatre regles —“més”, “menys”, “multiplicat per” o “dividit per”— ni la disposició espacial que fem servir entre nosaltres quan escrivim les operacions a mà. En algunes cultures, els guarismes a les operacions escrites no sempre es col·loquen de la mateixa manera, especialment la caixa de la divisió. Sense insistir-hi, perquè les calculadores homogeneïtzen tots els llenguatges, val la pena explicar-ho com a element cultural i per a la comprensió dels exercicis dels fills. També m'he trobat que no es treballen els decimals i la forma corrent de dir-los, “tres euros amb cinc” o “tres amb cinc”. Permet fer algun dictat, la lectura en veu alta de quantitats amb decimals, col·locar-los de més grans a més petits,... Faig un parèntesi sense posar-lo. En els nivells inicials gairebé sempre m'he trobat persones analfabetes o amb dificultats lectoescriptores junt a persones amb carreres universitàries, però gairebé mai m'he trobat analfabets o semianalfabets numèrics.

Només una vegada em vaig trobar un cas amb síndrome de “numerofòbia”. No me n'havia trobat mai. Una noia jove que no em volia contestar a una suma del tipus “més dos”. Jo donava la solució, o aquesta se sentia flotant en l'ambient, i en un altre torn, insistia que em contestés, fins que es va aixecar de la cadira i va marxar disgustada donant un cop de porta. Una companya em va explicar que no podia suportar el càlcul i les matemàtiques, que era superior a les seves forces. Quan la vaig tornar a veure li vaig dir que ho tindria en compte, que no ho sabia, que si podia ajudar-la. Al cap d'un temps va desaparèixer com tants d'altres. Què serà d'ella, què serà d'ells?

Casos i més casos. Els “at”: proximitat, flexibilitat, creativitat

I parlant de la “numerofòbia” em vénen al record tot un seguit de casos que em vaig trobant cada any i que fa que els grups no siguin diversos només per la pròpia definició

de grup humà, sempre divers en la seva composició, sinó diferents curs a curs, posant a prova la meua flexibilitat i creativitat didàctica any rere any. En un altre curs, per exemple, em vaig trobar amb una alumna russa que no parlava castellà ni, evidentment, català. Parlava molt poc anglès i, per tant, tenia problemes de comunicació amb ella. Estava casada amb un català. Així que el que vaig fer és que cada dia li indicava allò que treballaríem el dia següent. D'aquesta manera, el seu marit l'ajudava a entendre a casa les estructures que havíem de treballar a la següent sessió. En altres ocasions són els fills els que ajuden. Recordo el cas d'un pakistanès d'entre quaranta i cinquanta anys amb nom de *Les mil i una nits*. L'ajudava el seu fill de 8 anys. Li vaig demanar si podia venir un dia per felicitar-lo. La cara d'orgull del pare encara la recordo.

O el curs en què em vaig trobar una parella formada per una jove sueca, d'origen polonès, i un jove belga-flamenc, que ja havien assistit a un taller d'introducció a la llengua. Contràriament al que estem acostumats quan trobem joves europeus —o els estereotips ens indiquen—, semblaven molt tímids i insegurs, no parlaven amb ningú i es mantenien tancats en ells mateixos. Els companys van reaccionar inicialment mantenint també certa distància, i mirant-se'ls amb estranyesa, la qual cosa va crear un ambient una mica tens a l'aula. Què havia de fer? Volia cohesionar mínimament el grup, convençut que un bon rotllo intern, afavoreix l'aprenentatge i disminueix les irregularitats en l'assistència. Vaig aprofitar un tema neutre (que no recordo) per demanar que cadascú m'expliqués com es tractava aquell tema en el seus respectius països d'origen. En arribar a la parella, una de les noies marroquines —no gens tímida, per cert— els va preguntar què hi feien aquí, ja que suposava —constatació/estereotip de persona immigrada?— que es viu molt millor en els seus respectius països. Tot i que els joves no van donar massa explicacions, això va servir per començar a trencar el gel. Un dia que parlàvem de les dificultats que tenien algunes persones per diferenciar les vocals i - e, o - u, vaig anar preguntant a tothom quines vocals tenien en les seves llengües maternes, que no apareixen en els nostres alfabetos. Van començar les rialles en sentir certs sons, però sobretot en arribar a la noia sueca, que va reproduir uns sons totalment aliens als de la resta. Ella va intentar ensenyar els altres a pronunciar-los, amb la qual cosa vam acabar rient tots, i la tensió es va dissoldre. Tot i això la parella va continuar tenint certa postura distant amb la resta i els continuava costant participar voluntàriament.

En un altre lloc d'aquest document es parlarà d'experiències quan en un grup hi ha estudiants més joves i gent una mica més gran. Deixeu-me dir un apunt del que jo he trobat. En funció de les proporcions joves-adults, adults-joves, i en funció de les persones concretes, la diferència d'edat pot no tenir cap rellevància. Però a vegades ens trobem alguna dificultat de relació que cal abordar. Quan m'he trobat que la proporció joves-grans es decantava clarament cap als primers, he intentat fer activitats a partir

de material més específic per a joves, donar més relleu a la música, per exemple, o a la creació d'un bloc per part dels alumnes. Les persones més grans, al contrari del que es podria esperar, també s'hi han enganxat amb relativa facilitat. No sempre me n'he sortit com m'hauria agradat. Tot s'ha de dir.

Un any en un nivell una mica més avançat coincidien joves amb una franja d'edat entre 20 i 30 anys i gent que superava els 50. Quan es va iniciar el curs vaig tenir la sensació que hi havia reticències per relacionar-se, amb el risc de certa passivitat o poca participació en un sector o en l'altre de les activitats proposades a l'aula. Per tant, des del primer moment, vaig procurar que no s'enquistés aquesta diferència. Vaig proposar molt aviat algun exercici d'intercanvi d'experiències sobre els jocs i les activitats d'infantesa. De mica en mica tothom hi va anar participant, es va trencar el gel, es va comprovar que hi havia força coses en comú i les relacions a partir d'aquell moment van ser suficientment fluïdes. Més d'una vegada vaig aprofitar aquest recurs proposant que expliquessin què feien abans els més grans quan anaven de festa i què fan els més joves ara, l'escola d'abans i d'ara, la relació amb els pares. Algunes vegades saltaven espurnes però, al contrari del que podria pensar-se, no enterbolien les relacions ni el suport mutu dins la classe. Fins i tot ajudaven a crear criteri..., tot expressant-se i explicant-se.

I per acabar aquest apartat de casos, que qualsevol de nosaltres podria completar amb més anècdotes i cares suggerents, us transcribo de forma lliure dos experiències més que m'han fet arribar uns companys. La primera m'ha semblat interessant perquè posa l'accent en un dels elements pedagògics sovint apartats quan treballem en l'ensenyament de persones joves i adultes: les cançons, la música. No fa gaire —m'explica— em vaig trobar en un curs un noi nepalès que feia ben poc que havia arribat a Catalunya. No parlava català ni castellà, però dominava l'anglès. Vivia en un poble petit on la llengua dominant vehicular és el català i tenia amics catalans. Malgrat la seva bona predisposició per a l'aprenentatge, al principi es trobava una mica perdut a l'aula, ja que es feia difícil la comunicació. Al principi ho intentava amb el meu precari anglès, però després vaig descobrir que un noi brasiler dominava perfectament l'anglès i el vaig fer seure al seu costat. (Aquí es podria obrir un debat sobre la conveniència pedagògica d'acostar parelles d'alumnes pel fet de tenir un segon idioma comú. Però tanco el parèntesi i continuo amb el relat per no desviar l'atenció del fet diferencial: l'ús de la cançó). Com acostumo a fer, vaig utilitzar molt material visual a l'aula, fotos i diapositives. A més a més, com que el noi era músic vaig posar cançons a classe i ell me'n demanava més per sentir a casa i així a través de la música es va iniciar en el món de la llengua catalana. L'evolució del noi va ser sorprenent, va aconseguir acabar el curs amb bon aprofitament i va decidir continuar l'aprenentatge de la llengua. Crec que va estimular els altres alumnes perquè s'esforcessin més i tinguessin més esperit de superació.

La segona experiència posa l'accent en els límits de la permissivitat i la bonhomia a la classe. Hi ha barreres que ni el professorat ni els alumnes podem traspassar, com el menyspreu a un company/a per qualsevol motiu. Quan m'han aparegut, molt poques vegades, he estat empàticament bel·ligerant. La següent experiència apunta en aquesta direcció. Diu la companya que tots els alumnes participaven a l'aula i cap no s'havia sentit fora del grup per tenir un nivell d'estudis diferent de la resta. Però hi havia tres persones que mostraven problemes entre elles i creaven un clima de certa tensió en el conjunt. Una noia algeriana que tenia molt clar que la seva llengua era l'àrab, parlava el francès bé, el català amb força accent francès i no sabia castellà ni el volia aprendre. Un noi berber de llengua amaziga, amb un rebuig molt fort per l'àrab i el francès. I un noi sud-saharià catòlic, del Camerun o de Guinea, que deia que parlava quatre llengües del seu entorn i el francès, la llengua oficial del seu país. El noi berber es burlava de la noia algeriana pel seu accent i tenia mala relació amb el sud-saharià pel fet de ser catòlic. L'algeriana es creia superior al berber i el menyspreava. I entre tots tres contínuament hi havia friccions que enterbolien el clima de la classe. Un dia, diu la companya, es va haver de posar seriosa i explicar que a la classe es respectaven totes les cultures i les religions, totes les llengües i procedències. Que a la classe tots érem diferents i tots i totes érem iguals. No està segura que l'entenguessin bé, però està convençuda que el to de veu el van comprendre. A partir d'aquell dia continuaven seient en llocs separats i ella no els posava junts quan feia grups o parelles. Però el clima general va ser més respectuós.

I en el teu país?

Sempre que es cregui convenient sembla enriquidor per a nosaltres i la resta del grup classe demanar la manera en què es duu a terme en els seus propis països la situació comunicativa que estem treballant aquí. Representa valorar les seves pròpies cultures des del respecte, i pot ser un desllorigador d'emocions que ajudi a comunicar-se i afavoreixi l'aprenentatge. Em vénen al cap alguns exemples recollits al llarg dels anys, que a vegades no formen part directament del programa, que apareixen a l'aula sobtadament i que es poden aprofitar per donar i rebre informacions culturals.

Quan treballo les formes de salutació més usuals entre dos homes, entre dues dones i entre un home i una dona a Catalunya, individualment o per grups amb posterior posada en comú, pregunto com es fa en els països representats a l'aula. Tots agraïm (jo el primer) saber els costums d'altres llocs. O quan treballem l'arbre genealògic, millor dit, els parentius, els demano si volen portar fotografies de la seva família, els seus pares, els seus germans, els seus fills si en tenen, respectant aquelles situacions personals en les quals els alumnes vulguin evitar aquestes exposicions "públiques" del seu entorn immediat. Quan treballem la ciutat, els seus mitjans de comunicació, la nomenclatura vial, tot i que no té estrictament a veure, els demano, si la tenen, una fotografia del

seu poble o ciutat. Comentem com s’hi va, on és al mapamundi, coses que explicarien dels seus llocs d’origen als seus amics d’aquí, coses pràctiques, quin temps hi fa, quins llocs els agraden més i per què... Quan surten les parts en què nosaltres dividim el dia: matinada, matí, migdia, tarda, vespre i nit o la quantitat i les hores en què fem els àpats, miro de fer el mateix: com ho fan al seu país. Intento que progressivament els “alumnes” es mostrin com a “persones” amb un passat que s’estimen (o no gaire, vés a saber!) i un futur que es volen construir, convençut de la importància que aquesta transmutació, d’alumne a persona, té per a l’aprenentatge.

És comú parlar dels plats típics de cada país de procedència quan parlem de la llar i, en concret, de la cuina. Algun curs que vaig bé amb el programa, els demano si poden portar un tast d’un plat típic del seu país, que ens expliquin en la nostra llengua com es fa, quins ingredients porta (els diccionaris electrònics presents a l’aula juguen en aquest moment un paper imprescindible), quan s’acostuma a menjar,... M’expliquen d’un centre que aquesta sessió es va convertir al marge de la classe i del seu *tempus* en un taller intercultural d’aprendre a fer plats senzills d’aquí i de fora: mandonguilles de sardines, triangles de pollastre, pastís marroquí d’aniversari, pizza, truita de patates,...

Un apunt sobre el joc

Deixeu-me fer una anotació sobre el joc. Acostuma a funcionar posar-nos a jugar o, el seu parent pròxim, fer simulacions de situacions reals que en modern li podríem dir performances. Depenent del tema i del nivell podem enfonsar vaixells (repàs de l’abecedari i de la numeració —no cal començar el quadre per A1, B1; el puc començar per P51, Q51—), simular un casament entre membres de la classe escollits a l’atzar per treballar després els parentius, o els diferents costums en les relacions de parelles i en els casaments; jugar als diversos dominós² que reforcen el vocabulari, sopa de lletres, el “pare carbasser”³, etc. No hi ha dubte que amb el joc traiem un vessant de la nostra

[2] Hi ha quantitat de dominós possibles. Per repassar l’equivalència dels guarismes amb l’escriptura dels números corresponents, per fer correspondre les fotografies d’un camp semàntic —verdures, fruites, robes de vestir, mobles de la llar o habitacions— amb el seus noms corresponents. Dominós de preguntes i respostes. Es tracta que cada fitxa tingui una pregunta i una resposta que no es corresponen. La pregunta tindrà la resposta correcta en una altra fitxa, i la resposta de la primera fitxa que hi ha sobre la taula respon a una pregunta que cal trobar. Es reparteixen les fitxes als alumnes i aquests, al voltant d’una taula, han de fer encaixar les fitxes (pregunta amb resposta o resposta amb pregunta).

[3] Comentant amb companyes aquest joc, m’he trobat que no tothom el coneixia en contra de la meua percepció prèvia. Per això i per si de cas l’explico. Posats en rotllana un alumne fa de Pare Carbasser i dóna a cada un de la resta de companys i companyes un número començant per l’u o per l’interval de números que volem treballar. Tothom ha de recordar bé el seu número. El Pare Carbasser (aquí el

personalitat que la resta de companys no coneixen i, possiblement, l'estudiant que menys rendeix en una classe normal és el més espavilat a l'hora de resoldre el joc, cosa que afavoreix el canvi de perspectiva dels companys i del professor o professora, l'autoestima de l'estudiant i la seva integració al grup, afavorint l'aprenentatge de la llengua i de la cultura. Oriol Ripoll ens recorda que a més dels jocs de classe als quals "se'ls veu el llautó" de l'objectiu acadèmic, hi ha un altre tipus de joc on s'imposa el fet lúdic, la negociació entre els participants i el pacte, amb unes conseqüències d'aprenentatge molt estimables⁴.

Ara bé, tenint en compte que tots hem estat educats en la mentalitat de la classe magistral, model de la classe aprofitada i formidable —ho he repetit força vegades, oi?—, abans de proposar un joc, especialment a les primeres classes, caldrà explicar els seus objectius pedagògics d'aprenentatge, de reforç dels coneixements adquirits i de creació de relacions positives. Però primer, tot això, m'ho haig de creure jo, no en el còrtex cerebral, sinó en els circuits límbics o per aquests indrets més profunds del cervell. Si el joc s'entengués a la classe simplement com una estona d'oci o per passar el temps sense altre contingut acadèmic, molts alumnes el menystindrien amb una valoració que no afavoriria el procés d'ensenyament/aprenentatge.

I un altre apunt sobre la memòria

No cal dir que en qualsevol aprenentatge és molt important la memòria i que especialment a l'aprenentatge de les llengües és fonamental l'estudi i el domini progressiu del vocabulari. Els jocs de memòria serveixen a més, en un moment donat, per trencar la monotonia d'una classe i per repassar vocabulari i estructures lingüístiques ja treballades anteriorment. Un cop explicat el joc el primer dia que el faig servir començo jo: "A la fruiteria vaig anar a comprar una pera". Assenyalo un alumne que ha de dir "a la fruiteria vaig anar a comprar una pera" i afegir una altra fruita, una poma, per exemple. És a dir, dirà "a la fruiteria vaig anar a comprar una pera i una poma". Ell o la següent persona assenyalada podrà dir, "a la fruiteria vaig anar a comprar una pera i una

professor) comença el joc dient: "El Pare Carbasser quan va morir va deixar... sis (o qualsevol dels números assignats) carbasses!" L'alumne número sis ha de respondre: "sis no, quatre" (o qualsevol dels números assignats) i així es va seguint la cadena. Si un alumne es distreu i no contesta, haurà de pagar una penyora i el Pare Carbasser torna a començar el joc. La penyora per pagar, en funció de l'alumne i el nivell pot ser dir el nom d'un objecte, repetir una frase del tema que estem treballant, el nom d'un company o companya o un embarbussament. Segons el clima de la classe i els alumnes, els embarbussaments poden donar bons resultats. Però, compte!

[4] <http://oriolripoll.net/index/inici.html>; Balaguer C., Ripoll, O (2003). Xarranca. Joc per a l'aprenentatge del català oral per a nous nens. Fundació Jaume Bofill.

poma i un préssec”. No cal dir que començo pels alumnes amb menys recursos de vocabulari i acabo pels que suposadament en tenen més. Però estic atent, perquè no és estrany que tingui errors d’apreciació —“l’alumne que més”, “els que menys”— i necessiti canviar els registres corresponents. Trobo important que repeteixin la frase completa. No em conformo quan diuen, per exemple, “a la fruiteria, una pera i una poma”. En funció del nombre d’alumnes i de la quantitat de paraules que es dominen, a mig recorregut és possible que hagi de canviar de botiga o trobar altres variants, perquè se m’acabin les fruites conegudes.

A vegades presento prèviament les fotografies i recordo el nom de les fruites, les verdures, les robes, el nom de les botigues, etc., sobre les quals faré el joc. En altres ocasions els dono un minut per aprendre de memòria 10 paraules que veuran escrites a la pissarra o presentaré en fotografies o dibuixos, tenint en compte els nivells lectoescriptors del grup comentats. Seguidament les han de recordar individualment, en parelles o en grup. Evidentment, no tenen a la vista les 10 fotografies o paraules presentades. Aquesta activitat m’ha anat bé per repassar i assentar el vocabulari treballat a classe.

De totes maneres, qualsevol tipus d’activitat que he fet al llarg dels anys, a vegades m’ha funcionat i a vegades no tant. I gairebé mai sé ben bé per què. Quins són aquells elements telepàtics o empàtics, quines són les eines emocionals i cerebrals que transmeto o em transmeten un any i al següent no? I lluny d’acomodar-me, la pregunta m’obliga a estar alerta.

Els companys i companyes continuen parlant

I m’expliquen —ho he comprovat— com canvia el clima de la classe quan per estudiar els diferents tipus de botigues es fa per grups un joc al mercat del barri, on han d’intentar localitzar determinades botigues llegint els rètols, saber els preus d’algun producte preguntant-ho a unes determinades parades (prèviament hem demanat a les parades la col·laboració, sempre amb molt bona disposició per part seva), saber quantes peixateries hi ha, com es diu la botiga on es ven el pollastre,... Com canvia el clima i es fa l’ensenyament molt més pràctic quan es fa un senzill joc de pistes pels carrers del barri, també per grups per donar seguretat als components, per descobrir què venen a uns determinats números de carrers propers, o trobar una persona que ens espera, donant les indicacions precises i reforçant expressions com “a la dreta”, “a l’esquerra”, “tot recte”, “davant la parada de l’autobús”, i havent de preguntar a un vianant qualsevol “on és el carrer...”. O quan han d’anar a demanar un planell a l’Ajuntament, o preguntar on és una plaça determinada, un monument o alguna informació turística. Tot treballant-ho prèviament a classe i, també, a l’oficina d’informació de l’Ajuntament perquè els parlin en la nostra llengua i no en anglès quan veuen les seves dificultats per expressar-se.

Quan és possible, les sortides culturals són una eina de conversa important *in situ* i posteriorment. Especialment els xinesos no paren de fer fotos que poden ser objecte de comentari a la classe següent. Però, ei!, no són els únics que fan fotos... Un any vaig demanar que ja que visitàvem monuments d'aquí, que cadascú es preparés una presentació sobre algun monument o lloc que una persona que va al seu país no pot deixar de visitar. Van sortir coses molt interessants. Quan alguns procedien d'una mateixa població ho explicaven junts.

Un problema que m'he trobat és quan a les sortides la instància que anem a visitar ens proposa la necessitat d'un "expert" com a guia: un museu, una biblioteca, un espai oficial. Els guies fan servir un vocabulari, un llenguatge, una sintaxi, uns coneixements previs que suposadament han de tenir els visitants, que l'acostumen a fer incompreensible per als nostres alumnes de nivells inicials. Cal parlar amb el o la guia prèviament, cal insistir molt en la senzillesa de llenguatge i continguts, i tot i així...

I els meus companys de nivells superiors em continuen explicant que va també bé preparar una obra de teatre senzilla i representar-la en públic. Es busca una obra senzilla i breu de teatre, em diuen, es reparteixen els papers de l'obra entre els alumnes, els quals la llegiran i assajaran en grup. Després la representaran davant els altres companys i companyes. O es passa una cançó en català —no paren de donar idees—, la dificultat de la qual ha d'anar en consonància amb el nivell del grup. No hi ha problema si la cançó és infantil. Després de sentir la cançó, els alumnes, en grups, apunten les paraules, frases i expressions que hagin entès, i, si pot ser, el sentit de la cançó. Es torna a sentir la cançó una segona i una tercera vegada, es treballa la lletra i, si s'escau, es pot cantar entre tots a l'aula. O es crea una història migratòria fictícia entre tots que convé que acabi amb una presentació impresa una mica digne. Les històries migratòries personals tenen aspectes íntims que no sempre l'alumne vol desvetllar. Cal plantejar-les molt clarament com a fictícies, fins i tot quan se'ls passa una plantilla amb suggeriment de qüestions: com has vingut?, per què has vingut?,... O es recullen els contes infantils que recorden o les llegendes del seu país. S'expliquen a classe —això també ho he fet a Acollida—, s'ajuda a escriure'ls i s'imprimeixen. O es fa un recull de receptes de cuina que es fotocopien. O es busca un llibre de "Lectura Fàcil", es llegeix i es comenta. O s'organitza un viatge fictici a un lloc real a partir d'unes fotografies. O es munta per grups una "fira d'activitats" on un grup fa, per exemple, un concurs d'endevinalles, un altre un joc de personatges que s'han d'endevinar a través de la mímica o de preguntes. És un joc molt interactiu, però té la dificultat que els personatges coneguts acostumen a pertànyer a la "cultura occidental", no necessàriament comuna entre els nostres alumnes. O fer un guió senzill de titelles i representar-lo. O...

Quan es tracta de repassar continguts a mig curs —continuen els companys i les companyes proposant inescapables— faig una mena de Trivial Pursuit amb els coneixe-

ments de tot tipus. Els dono targetes en blanc i els dic que a casa hi escriguin una pregunta sobre la gramàtica o el lèxic que hem treballat i la resposta correcta. A la classe següent fem grups de 4 o 5 persones i fem un concurs amb normes molt fàcils amb aquestes preguntes i respostes. En els grups tots demostren que poden aportar algun coneixement que altres no saben i repassen continguts.

Quan la programació és per tasques és imprescindible la creació de grups de treball a l'aula. Com que alguns alumnes tenen una assistència molt irregular, quan les tasques es poden acabar en un dia, es poden formar grups diferents en cada sessió, però quan les tasques tenen una duració de més d'un dia procuro, diuen, que a cada grup hi hagi alguna de les persones que tenen una assistència regular. I si l'activitat genera producció de material, sempre em quedo una mostra del que va fent cada grup. D'aquesta manera, el proper dia m'asseguro de tenir material per continuar treballant, vingui qui vingui.

Però tot plegat, si tenim temps, si anem amb bon ritme en el programa preestablert. Sovint el temps és la nostra barrera, el nostre fre, la nostra cotilla, cotilla real, cotilla real repeteixo, però que a vegades la fem servir inconscientment per reforçar el valor imaginari de la classe magistral que té un ritme més controlat, mentre que les activitats en grups o parelles, els jocs i les simulacions, sempre impliquen un cert marge de descontrol i una sensació d'alentiment. Ai el temps, el programa, els continguts per a l'examen final! El conill que corre davant el llebrer que mai no l'atrapa!

Programar per a la diferència

Deu voler dir moltes o totes les coses que acabo d'escriure i moltes més. Però com que estic convençut que al grup classe que em trobaré hi haurà moltes diferències de tot tipus, al llarg dels cursos he intentat tenir preparats diferents exercicis amb diversos graus de dificultat sobre la unitat que estic tractant a l'aula. Sovint em trobo que davant d'un mateix exercici, hi ha alumnes que el resolen en cinc minuts mentre que d'altres tot just estan intentant entendre'n la instrucció i la mecànica quan l'altre ja ha acabat. Se'm fa difícil no caure en la temptació d'ajudar els que en saben, ja que són els que tiren més i deixar dissimuladament de banda els que no hi arriben tan ràpid. Que s'ajudin en grup o en parella per aprendre'n tots dos és una bona pràctica. Però no excloc tenir més d'una activitat preparada amb diferents nivells de dificultat, per possibilitar que l'alumne avantatjat pugui continuar treballant amb total autonomia i que cadascú pugui seguir el seu ritme.

Hi ha una metàfora que m'agrada. A les caravanes del desert tots els camells han d'arribar a l'oasi. Arriben en filera. Tots caminen al mateix ritme. Uns al davant, d'altres darrere. Uns arriben primer, d'altres una mica més tard. L'autèntic perill és que la filera es trenqui. Podria significar la pèrdua de camells i mercaderies.

2. Estic nerviosa

Nervis

Estic nerviosa, no vull fer perdre el temps a ningú. Castellà nivell inicial. Avui començo un curs intensiu d'estiu, quatre setmanes, unes 30 hores. No sé quines expectatives tindran els meus alumnes vers l'aprenentatge. Volen aprendre una llengua? Volen només el certificat? Volen ser un element més a la societat catalana?

He preparat durant estona una classe d'una hora i mitja amena. Ho tindrè tot? Em falta alguna cosa? M'han donat la llista, 28 persones, em comenten que potser en seran uns més, ja que hi haurà alguns alumnes despistats. Fa dos anys que em dedico a intentar ser professora de llengües per a persones estrangeres. Encara tinc pessigolles a la panxa quan entro a l'aula el primer dia.

Ja són les 12,29h, sento rebombori, el professor de la classe anterior ja ha acabat. Deixo uns minuts per tal que entrin i triïn ells mateixos el seu lloc, no exigiré gaire. Entro, pico a la porta, poso un somriure a la cara (tot i els nervis) i dic: "Buenos días!" 56 ulls es giren cap a la meva persona. Faig la primera ullada i extrec informació: hi ha homes i dones, moltes cultures, molts colors, moltes olors.

Escric el meu nom a la pissarra: "Me llamo Eli". Em presento. Els reparteixo un full, l'han de doblegar entre tres, posar-lo davant seu i escriure el seu nom, com si fossin conferenciant. Ho faig jo. M'agrada poder referenciar a algú pel seu nom, i això ho facilita molt, entre ells també. Saber el nom del teu company ja trenca la primera barreira del desconeixement. Entren dos alumnes més, ara ja són 60 ulls. En aquest moment me n'adono que els nervis estan dissolts entre l'ambient de l'aula, barrejats amb els dels alumnes. Tots hem parlat i ens hem expressat, els alumnes poden veure a quina partida jugarem durant 30 hores.

Per a mi les normes són imprescindibles, han d'haver-hi uns mínims i uns màxims en un espai d'aprenentatge on conviuem. Horaris, assistència, si un dia no vénis has de dir el per què. Imagina't que has quedat amb el teu fill o germà que a les 9 de la nit arribi a casa. No arriba, oi que et preocupes? Doncs el mateix. Si t'has apuntat al curs, és perquè tens un compromís. Si tens metge, avises el dia abans o el dia després ho comentes.

Les primeres paraules després de les presentacions bàsiques que aprenem és el material bàsic per realitzar el curs: "papel, libreta, bolígrafo, carpeta". Per fer l'avaluació inicial, fem servir un abecedari i paraules que ens vinguin al cap. Veiem que és un idioma complicat, no sempre s'escriu tal com sona, ja ho anirem veient.

M'agrada veure com cada minut que passa la tensió de l'ambient va baixant, veure somriures, estan contents... Tenen iniciativa, no paren de dir paraules, veuen com sa-

ben més del que creien. N'hi ha un que crec que no sap llegir ni escriure, n'hi ha un altre que està més preparat. Aquell noi s'ha d'asseure en un altre lloc, sembla que no hi veu. Aquell altre...

Miro el rellotge i ja és l'hora, els pregunto si els ha agradat, em diuen: "Sí, sí, Adiós profesora, hasta mañana". No ho noten però em poso vermella, ja és l'hora i vull que sigui demà. És un bon grup, n'aprendrem molt.

3. Historiadors i cuiners

Hi havia marroquins, pakistanesos, romanesos, senegalesos, italians, xinesos, hongaresos, un nigerià, un belga... 25 persones, 10 nacionalitats. Homes i dones, joves i adults, alguns ja bastant grans. Molts no treballaven. La família directa estava aquí o allà. Algunes persones tenien grans dificultats per respondre les preguntes bàsiques, d'altres demanaven que escrigués a la pissarra. Alguns parlaven molt i participaven, a d'altres els havia d'animar constantment.

Vaig sortir de la primera classe amb aquesta foto fixa que va anar evolucionant al llarg del curs. Sense voler el meu cap va atribuir característiques i vides en funció de l'origen de cada persona. Pensava que havia superat tots els estereotips possibles, però encara tenia molt per aprendre.

Encara havia d'aprendre que dins de cada país hi ha una diversitat molt gran (cultural, religiosa, d'idiomes...). Així que la nacionalitat només ens aporta una informació molt mínima. Hi ha pakistanesos de religió hindú, russos musulmans... Al Marroc, el poble amazic té una cultura i una llengua pròpia... tot això ho vaig aprendre parlant amb la gent de classe, digueu-me innocent o inculta, però per aprendre t'has de deixar ensenyar.

Encara havia d'aprendre que no totes les persones estrangeres comunitàries tenen un bon nivell de vida i les no comunitàries viuen en la misèria. Sembla bàsic, no? Doncs imagineu quan va venir el belga i em va dir que vivia al carrer... Però aquesta és una altra història...

Encara havia de conèixer mínimament la vida dels alumnes fora de l'aula. Interessar-me per la seva família, el seu treball, els seus gustos, aficions... Així vaig entendre, de vegades, perquè faltaven un dia a classe i podia preguntar al dia següent: "com es troba la teva filla?", "has trobat feina?".

A part d'aquesta foto de grup, a poc a poc vaig anar construint una foto personal que em mostrava com era la vida d'aquestes persones, quina era la seva història de vida i quina seria la seva història vinculada a les classes i al grup.

Després d'un o dos dies dedicats a les presentacions, quan ja ens coneixíem una mica i abans de començar amb el temari prèviament programat, sempre preguntava als alumnes què volien aprendre. Primer ordenàvem per ordre d'interès, necessitat o importància tots els temes previstos. Com que molts dels alumnes eren cuiners o treballaven a l'àmbit de la restauració van donar molta importància al tema de l'alimentació i la cuina i, evidentment, al tema del treball. Alguns dels alumnes també em van demanar aprendre vocabulari sobre la construcció, ja que volien treballar de paletes. Un dia vam dividir la classe en dos grups, de manera que un grup va treballar vocabulari i

gramàtica relacionat amb la cuina i l'altre grup ho va fer sobre la construcció i al dia següent ho van posar en comú.

Normalment entràvem dos o tres professors/es a l'aula i això ens permetia crear grups. Potser el primer que ve al cap és fer subgrups en funció del nivell, però nosaltres intentàvem fer grups heterogenis (en funció de nivell, llengua, origen, habilitats lectoescriptores...), de manera que dins del propi grup ells mateixos es podien ajudar. Aquesta manera de fer ens anava molt bé quan calia treballar la gramàtica, ja que cadascú podia seguir el seu propi ritme i els professors anàvem solucionant dubtes de forma individual. Els petits grups o les parelles també funcionaven molt bé a l'hora de fer activitats de conversa. Al principi, però, hi ha persones que poden ser una mica reticents a treballar així, però tot depèn de "l'entrenament", a poc a poc, allò que passa dins de l'aula es converteix en un hàbit. I precisament per això de tant en tant s'han d'afegir novetats...

Després d'uns dies de classe, sempre demanava que afegissin coses que volien aprendre o fer. Aquell curs van dir: sortides, escoltar música... i una cosa que em va sorprendre bastant "conèixer la història de Barcelona". Dit i fet. A l'hora de preparar el tema de la ciutat vam elaborar una unitat didàctica que partia de la història de Barcelona: ciutat romana, ciutat medieval i la transformació del segle XIX. Cada unitat introduïa temes de llengua i temes d'història adaptats al nivell de llengua. A més, els alumnes havien de preparar una sortida i d'aquesta manera aprenien temes d'orientació, de transports, de barris, districtes, etc. Tot i que no vam poder fer totes les sortides, al final de curs vam fer una visita guiada per la Barcelona Romana amb el museu d'història de Barcelona.

Alguna de les dones marroquines cuineres van dir que volien aprendre a cuinar alguna recepta tradicional catalana. Com que jo de cuina en sé ben poc, vam aprofitar que una de les col·laboradores (antiga alumna) havia estudiat cuina i un dia vam anar a la cuina del centre cívic. Evidentment, a part de fer patates farcides vam parlar sobre el vocabulari de la cuina, sobre la carn halal, sobre els preus del menjar i on es pot comprar millor... Alguns dels homes es notava que havien entrat poc a la cuina i vam riure molt, d'altres utilitzaven els estris amb destresa. Alguns alumnes es van enfadar perquè deien que ja cuinaven a casa, que allà anaven a aprendre. Tot i així, al final ens vam engrescar i vam quedar que un altre dia les dones ens ensenyarien a fer pa marroquí.

Al final del trimestre va venir una noia de pràctiques de pedagogia a fer observació. Era la primera classe d'aquest tipus que veia. Li vaig preguntar què li semblava i em va dir que "imaginava que seria participativa, però no tant". Es va quedar sorpresa perquè a mitja classe havia preguntat als alumnes "seguim parlant o millor escrivim" i els alumnes van decidir que volien seguir parlant una estona. També li va sobtar el poc ús que

es feia de la pissarra, ja que la utilitzaven més els alumnes que la professora. Però sobretot, es va quedar sorpresa pel “bon rotllo” que hi havia a l’aula. Els alumnes es cridaven pel seu nom i s’ajudaven els uns als altres, i només portaven uns mesos junts... Jo li vaig dir que això no passava sempre, encara que sempre facis més o menys el mateix, cada trimestre és un grup i un món diferent (mai més ben dit). Només llegint els llibres de teoria, em deia, no et pots fer una idea de com és realment una classe. I fins que no et poses davant d’un grup no saps com seràs capaç de fer-la...

4. Som moltes. Som benvingudes. Som participants

Puc dir, basant-me en una tira d'humor gràfic de Borges, que em va inspirar la coneguda professora de L2 Lourdes Miquel, que des que la meva professió és la de professor de castellà, sóc també animador, educador, actor, mestre, psicòleg, guia turístic, traductor, ponent, lingüista, psiquiatre, dissenyador, escriptor, formador, dibuixant, gesticulador, passejant... Totes aquestes funcions poden referir-se també al professor o professora d'alfabetització o neolectura.

La vida a les aules és un univers ple de particularitats, on conflueixen trajectòries vitals diverses. En aquest univers totes les persones vénen a aprendre, excepte el professorat, que té com a objectiu facilitar que l'alumnat aprengui (tot i que crec que qui més aprèn al final són els professors).

Som de moltes cultures. Tenim codis incomparables

Primera classe amb persones immigrades. Estic tranquil. Porto la classe molt preparada. Somrient, saludo i dic “hola”. Immediatament, un home d'entre 40 i 50 anys que sembla marroquí fa el gest de saludar-me amb una encaixada de mans. Ho accepto amb gust. Encaixem la mà dreta i seguidament l'home —després m'assabento del seu nom, Abdelah— s'apropa la mà al centre del seu pit. Em sorprenc del gest. Les ganes de saludar es contagien i tots volem donar-nos la mà. El segon alumne és un atractiu jove aparentment pakistanès —Alí—. També es col·loca la mà al pit després de saludar-me. El tercer és un altre home jove de l'Àfrica subsahariana —nigerià, Nurú—, i també realitza el mateix gest. Val! Ja ho he après! A la següent encaixada de mans també faré el mateix gest i em posaré la mà al cor. No sé el perquè, però ho faré. El quart és un home gran que no sabia dir si era de Pakistan, Índia o Bangladesh. Li dono la mà. Repeteixo aquest gest tan solemne i ell —Baral, del Nepal— res de res. Obvia el gest. Jo dissimulo i faig com si em rasqués. En les següents salutacions passa el mateix. No n'encerto ni una.

Després d'aquesta confusió em sento preparat per fer les presentacions: com ens diem i d'on som. Abans, però, penso durant uns breus segons, mentre em frego la mà adolorida, com els subsaharians m'han premut la mà amb força, mentre que els pakistanesos solament s'han “deixat saludar”, sense fer ells gens de força. Com que la classe és de nivell A1 (acollida), proposo el joc de la pilota ja que no és necessari conèixer cap model lingüístic. Totes es posen de peu i en cercle. Amb la mà dreta aguanto la pilota i amb la mà esquerra m'assenyalo. Dic “César. Barcelona” i passo la pilota a una altra persona mentre li demano amb els ulls que faci el mateix. Les cares de por van desapareixent. I això que només han dit el seu nom i el seu país o la seva ciutat! Alguna s'atreveix a dir “Me llamo...” o “Soy...”, però les que no saben això també estan satisfetes perquè no se'ls ha demanat res que no sabessin. Demanar als alumnes aspectes

que no hem tractat i que, per tant, no han de saber, pot provocar frustració, no només a elles sinó també al professorat.

A continuació, els demano que escriguin en un full en blanc el seu nom amb lletres ben grans i que col·loquin el full a la taula de manera que sigui visible a la resta. Però aquestes no són les paraules que faig servir per explicar-los-ho. En realitat el que faig és cridar la seva atenció, agafar un full, doblegar-lo, escriure-hi el meu nom, posar-lo a la taula i dir amb un gest “Ahora vosotros. Vuestro nombre. Muy grande”. D’aquesta manera, ens podem dir pel nom des del primer dia, cosa que ajuda molt a què el grup es cohesioni.

Posteriorment, comencem a aprendre els models de llengua “me llamo”, “soy de”, les nacionalitats, etc. Per aquest motiu utilitzem suport escrit, a vegades fotos amb textos, altres vegades dibuixos amb textos; però sempre text. Per text entenc la unitat mínima escrita amb significat. Un simple “hola” que s’emmarca en la imatge d’una persona ja és text. És per això que insisteixo en què a les classes de castellà s’utilitza el text, és a dir, suport escrit. No obstant això, molts cops m’he trobat amb persones que tenen dificultats lectoescriptores fent classes de castellà. Si la dificultat és gran, l’ideal és derivar aquesta persona a classes de perfeccionament de lectoescriptura o de neolectura o fins i tot d’alfabetització. Si la dificultat lectoescriptora és menor, valoro si la classe li serveix per millorar o per aprendre o si, contràriament, la pot frustrar.

Totes som intel·ligents. Tenim diferents estils d’aprenentatge

A les classes de castellà s’utilitza el text (més o menys llarg), excepte que es tracti d’una classe de castellà oral, per exemple en el cas que les participants no estiguin alfabetitzades o no tinguin la suficient comprensió lectora, és a dir, neoelectores principiants. També per a la gent que, tot i estar alfabetitzades, la seva cultura i el seu coneixement està basat en l’oralitat, per la qual cosa és més productiu que comencin l’aprenentatge d’una llengua de manera oral.

Com he dit abans, a l’aula, a vegades hi ha persones que possiblement haurien d’estar en un nivell de neoelectors avançat o persones que tot i que saben llegir i escriure no han estat escolaritzades, per la qual cosa es troben amb dificultats a l’hora de fer algunes de les activitats que normalment hem de portar a terme en una classe de llengua. Sol passar, normalment per la inexistència de recursos educatius, que no se’l derivi a un altre tipus de curs més adequat. Aleshores, què faig? Deixo de banda les persones que tenen dificultats o deixo de banda les que demanen activitats més complexes? La meva opció és no deixar ningú de banda. A vegades cal ajustar les activitats, i exigir objectius adequats en funció del punt de partida, o bé retallar el que s’exigeix (reduint o eliminant el text) per tal d’optimitzar l’aprenentatge de les persones menys lletrades. D’altres vegades cal començar a familiaritzar les persones amb més dificultats a realit-

zar activitats més complexes (on sempre és imprescindible apropar la vida quotidiana a l'aula i posar exemples). En aquests casos pot ser important explicitar que no sempre plou a gust de tothom.

Un dia, després de diverses demandes del grup "d'amics de la gramàtica", vaig presentar les accions quotidianes, on utilitzem el present d'indicatiu. Genial. Una presentació comunicativa del llenguatge a través del descobriment guiat, és a dir, seguint els passos de presentació del llenguatge de manera comunicativa: es presenta el model de llengua que es vol aprendre contextualitzat en un suport i es reflexiona primer sobre l'ús i després sobre la forma. Anem des de la gramàtica cognitiva —ús— a la gramàtica tradicional —forma—. Però a l'hora de la forma (la gramàtica pura i dura) veig que hi ha un parell d'alumnes, lletrats els dos, que no saben interpretar una típica taula de "yo como; tú comes...". Per nosaltres interpretar una taula de coordenades és un joc, literalment, el joc dels vaixells. Per aquestes persones és "tocat i enfonsat". En aquell moment, reconec que em vaig sorprendre. Persones intel·ligents, "cultes", interessades i interessants que no podien desxifrar aquella disposició de paraules! Què faig? Provoco la reflexió sobre el mecanisme. Ho practiquen i ho integren.

En aquest sentit, el segon dia d'un nivell A1-A2 ens vam disposar a realitzar una activitat de presentació, "l'estrella". L'exemplifico amb dades de la meua vida, tot col·locant a cada extrem d'un estel de cinc puntes dibuixat a la pissarra una dada sobre mi. A través de preguntes tancades han d'endevinar de què es tracta. Quan endevinen quina és la meua ciutat de naixement, el meu plat preferit, el nom de la meua germana, etc., han de completar la seva estrella amb dades de la seva pròpia vida. Un terç de les persones copien la informació relativa a les meues dades. I si no, escriuen les seves dades però sota els mateixos paràmetres que jo havia escollit (ciutat, plat preferit...). Els havia especificat que podien triar dades sota paràmetres diferents als meus (evidentment no vaig donar la instrucció tal com escric en aquestes línies), sinó exemplificant: els anys, el nombre de fills... Van triar els meus.

No estan acostumades a prendre decisions en una aula. Renuncio a activitats participatives i comunicatives on no hagin de prendre decisions? Se'm presenta aquest dilema. Entenc que moltes de les persones no estan preparades per prendre decisions en processos educatius formals. Estan (mal) acostumades a rebre classes magistrals on la persona experta (professional) els "transmet" coneixements. Doncs m'hi nego. Prefereixo trencar-me les banyes creant i adaptant activitats que potenciïn la seva capacitat de reflexió, encara que en un primer moment es converteixi en un repte per les participants. Al principi els costa. Després ho agraeixen. Qui no agraeix que el tractin com una persona adulta?

Som adultes. Tenim experiències comunicatives prèvies

Recolzant-me en la idea d'aquesta última pregunta/judici, cal que tractem les adultes com a tal, i que els continguts de les classes conciliïn particularitats i necessitats pròpies de l'adulthood i de la seva situació de persones immigrades amb l'aprenentatge (sòcio) lingüístic. Les classes ensenyen a formular expectatives i desitjos, a escoltar motivacions, a fer preguntes, etc. És a dir, no es tracta d'ensenyar el present irregular dels verbs amb canvi vocàlic e > ie (querer > quiero). Es tracta d'ensenyar a expressar desitjos i projectes ("quiero encontrar trabajo"). L'important no és que en el verb "querer" hi hagi un canvi vocàlic a totes les persones excepte en "nosaltres" i "vosaltres". Ni que després hi posem un infinitiu. Ni que després vingui un "para" o un "porque". L'important per a elles és aprendre a expressar desitjos, desitjos relacionats amb la seva situació social i personal ("Quiero encontrar trabajo para tener una buena vida").

La gramàtica es va inventar per fer la vida més fàcil no per complicar-nos-la (a nosaltres i als alumnes). Per això defenso la gramàtica de l'ús, la comunicativa, la que t'ensenyia a comunicar-te. D'acord. Pensareu que la gramàtica tradicional aquí està, que és inherent. Cert. Però això s'ensenyia després. La gramàtica comunicativa no és parlar de gramàtica. És donar models de llengua contextualitzats per reflexionar sobre quan els fem servir. Genial. Però com es fa això a la pràctica? Descric una activitat de presentació del llenguatge, la mateixa de l'exemple anterior. Objectiu: expressar desitjos i projectes. En un full apareix una foto d'en Mamadou amb cara pensativa. En Mamadou porta dues setmanes a Barcelona i pensa coses, els explico. Del seu cap surten cinc pensaments amb els respectius dibuixos. A la dreta apareixen deu ítems del tipus "anar al mercat", "fer la targeta sanitària", "conèixer la ciutat", "conèixer gent", "fer classes de català", etc. Han de marcar els ítems que en Mamadou està pensant, i descartar consegüentment els que no té en ment. Més avall hi ha un exemple escrit que diu que en Mamadou vol fer la targeta sanitària. Després d'escollir les respostes correctes escriuen les frases completes a partir de l'exemple. En Mamadou vol anar al mercat, en Mamadou vol fer classes de català, etc.

Després pregunto què no vol fer en Mamadou i per què. "Mamadou no quiere hacer el empadronamiento", diu un amb cara d'estranyat, el perquè el té el seu company "el empadronamiento ya está, Mamadou lleva dos semanas y ¡Mamadou la primera semana, ya está el empadronamiento!". "És clar! És la primera cosa", diu una altra. Posteriorment en parelles s'expliquen què volen fer les pròximes dues setmanes. I és genial veure com surt de la boca de gent que porta un mes a Barcelona i cinc sessions de classe "quiero buscar trabajo", "quiero aprender castiano". I tot, perquè tenen el model de llengua davant i estan motivats per dir-hi la seva. Després anem més enllà i veuen de nou un dibuix d'en Mamadou que diu "quiero aprender castellano para en-

contrar trabajo" i "quiero aprender castellano porque busco trabajo". En un moment ja estan completant una altra vegada en parelles el perquè i el per a què dels seus desitjos tot utilitzant models de llengua correctes (en classes anteriors ja han vist alguns presents i per això poden dir "... porque estoy en paro", encara que inevitablement a algú se'l sent dir "... porque no dormo bien", ja que no hem presentat funcions on apareixen els altres canvis vocàlics en el present).

Consensem també les normes de classe. A terra apareixen dues fotocòpies. Una amb la imatge d'un senyal de prohibit i un altre d'obligatori. Els pregunto on trobem aquests senyals. "En el metro", "En una obra", diuen. Després poso sobre el terra els models de llengua que vull que aprenguin i practiquin (encara que no perdo de vista el meu objectiu extralingüístic: consensuar les normes de classe), és a dir, un full al costat del senyal de prohibit on diu "prohibido fumar" i sota "prohibido el tabaco" i una altra que diu "es obligatorio usar casco" i sota "es obligatorio el casco". Convido a què cada persona digui en veu alta el que posa als fulls. Després trec més senyals. "Prohibido hacer fotos" diu algú. Un altre "prohibido las cámaras". "¿¿Prohibido LAASSS cámaraAASS???" emfasitzo amb cara de què alguna cosa no va bé. Silenci. Repeteixo: "¿¿Prohibido LAASSS cámaraAASS ???". Llavors algú ho descobreix: "no! ¡Prohibidas las cámaras!". I constato si la gent ho ha entès.

Fa temps, si algú no ho hagués entès, l'"expert" que porto dins hagués dit "clar, ha de concordar el gènere i el nombre del substantiu amb l'adjectiu". Ara prefereixo posar un exemple: "¿¿las sillas bonito???" Els meus alumnes, que ja saben què és la concordança per classes anteriors, veuen per on van els trets. Seguim. Més imatges de senyals. Així anem aprenent. Després, a la pissarra, amb diferents colors emfasitzats, sistematitzo el que han de saber per expressar prohibició i obligatorietat. *Prohibido + comer, entrar, fumar ... / Prohibido + el tabaco / Prohibida + la entrada / Prohibidos + los perros / Prohibidas + las cámaras*. I d'igual manera amb *es obligatorio, es obligatoria, son obligatorias*, etc.

Si algú em diu "entonces, se puede poner un infinitivo o un sustantivo después de prohibido o es/son obligatorio/os", li responc que així és i si crec convenient convido l'"amic de la gramàtica" que expliqui què són *tales palabras*. Si veig cares rares trec de mi l'"expert en gramàtica" i ho intento explicar jo. Si segueixo veient cares rares insisteixo que l'important és dir-ho bé i no com es diuen aquestes parauletes. Per últim, ja estan preparades (lingüísticament) per consensuar les seves normes. Faig dos grans grups i ofereixo un full a cada grup amb indicacions sobre què s'han de crear normes: roba, respecte, mòbils, assistència, puntualitat... Després reclamo un o una voluntària per anar escrivint-ho en una cartolina. Cada grup discuteix les seves normes i després es posen en comú les d'ambdós grups en classe oberta i una portaveu de la classe (la que jo sé que escriu més ràpid i clar), o en algunes ocasions jo mateix, va escrivint el que

elles mateixes han decidit. És extraordinari veure com totes les normes que s'autoimposen són lògiques i útils. Més extraordinari encara: quan parlen totes alhora amb entusiasme o quan algú aixeca la veu en una interacció acalorada, només cal assenyalar amb el dit les normes penjades a la paret i aclarir amb somriure "¿Quién ha hecho las normas?". Un truc: reservar-nos l'oportunitat de consensuar amb elles una o dues normes. Prohibides altres llengües que no siguin el castellà, només podem utilitzar altres llengües per explicar als companys dubtes molt difícils.

Som éssers sexuats. Tenim idiosincràsies diferents.

En les classes que condueixo, normalment em trobo amb una majoria més que significativa d'homes. Un dia, en una interacció oral en dos grans grups, un dels grups format per cinc homes i una dona (l'única de la classe), la conversa deriva cap al modus operandi del flirteig dels homes cap a les dones. Res ofensiu en contingut. Veig que la Fatiha, algeriana de 30 anys i mare soltera es comença a sentir incòmoda, potser pel caràcter masclista dels comentaris (per cert, molt menys marcat que el que apareix generalment en una conversa sobre aquest tema amb catalans o espanyols), però sobretot per les formes. Es tracta d'una conversa típicament d'homes en la qual ella sobrava. "Estoy aquí. No me gusta estar aquí ahora". Sense més, van callar. Jo me'n recordo de la Fatiha i procuro tallar amistosament aquestes formes impetuoses i una mica xulesques, encara que no hi hagi dones. Moltes dones fan malabarismes per conciliar la vida familiar i les classes. I moltes altres que demanen l'assistència a les classes amb il·lusió han de buscar altres recursos per quadrar l'hora i mitja lliure dels dilluns i dijous ja que al matí han d'atendre la casa, a la tarda recollir els nens del col·legi, fer el sopar, etc.

Altres vegades hem presenciat el desenvolupament de la classe amb criatures de dones participants que fan els deures en una cantonada sense dir ni piu perquè la mare pugui anar a la seva escola també. Altres vegades, des de l'entitat que sigui hem hagut de tramitar voluntàries (dones) perquè quedin a la cura dels fills. I és que a l'hora de cuidar les diferències de sexe, s'ha de tenir en compte el fet diferencial sexual de la maternitat i les situacions socioculturals que produeix. És a dir, cal tenir en compte que les nostres (potencials) alumnes són mares i que són mares solteres o que el seu marit treballa o fins i tot que (tristament) el seu marit no es quedarà amb els fills.

Un altre dia, fent una activitat en petits grups de tres on havien de reflexionar sobre una de les diferències d'ús entre ser i estar, em dirigeixo a un trio format per dos homes i una dona. "Chicos ... entonces ... cuando usamos ...". La Fàtima, marroquina, musulmana, 40 anys, esgrimeix amb somriure "chicos y chica, ¿no?". De seguida un home del grup amb condescendència "la palabra chicos se usa para chicos y chicas". Ella, "pero no cuesta nada decirlo y así me siento representada". De seguida es comencen a moure caps que assenteixen, inclòs el meu. Avui m'ha passat el mateix amb la Salima. Real. Gràcies a elles m'he llançat a escriure aquest relat en femení. Per a elles, les persones.

5. Al restaurant...

Començo el meu primer curs per a cambrers que volen aprendre català. És un dia d'il·lusió però també de nervis i de por. Les classes no són en una aula, sinó en el mateix entorn de treball dels cambrers. Sí, en un restaurant! Hi manca la pissarra, no tenim cap dossier i la distribució de les taules i de les cadires no és la més adequada per treballar. Què fem? Passat el primer instant de terror inicial i després de calmar-me, cal que sàpiga treure profit d'una situació que, en principi, des del punt de vista del professor, pot semblar desfavorable. L'entorn pot semblar hostil des de la nostra vessant, però, i des de la vessant dels alumnes? Si ells necessiten la llengua per al seu treball, què pot ser millor que aprendre-la en el seu entorn més immediat? Podem transformar aquest entorn en un espai real i significatiu. Tenim físicament el vocabulari que treballarem a les nostres classes, podem fer simulacres de situacions cambrer-client en el lloc on es produiran en el futur, i podem, fins i tot, aprofitar per treballar in situ les receptes de cuina.

Penso treballar el repàs de diàlegs quotidians mitjançant el suport escrit, ja que en el curs detecto que no hi ha dificultats lectoescriptores. Em passo els dies anteriors i durant el temps de les sessions recordant i imaginant com són les converses en un restaurant entre un cambrer i el client. Vaig a algun restaurant amb una llibreta petita a la mà i un bolígraf, apuntant què em demana el cambrer i com responc. Les orelles obertes a les taules del costat... Cert, tinc material per a aquestes situacions, però no és el mateix comprovar els diàlegs en viu i en directe.

Per exemple:

Cambrer: Bon dia. Què els poso?

Clients: De primer, jo vull trinxat.

I jo, llenties, si us plau.

Cambrer: I de segon?

Clients: Jo, carn a la brasa.

Per mi, el mateix.

Cambrer: La carn, la volen molt feta/poc feta/al punt?

Clients: Molt feta, gràcies.

Cambrer: I per beure?

Clients: Aigua natural i vi negre de la casa.

Cambrer: D'acord. Ara mateix ho porto.

(....)

Clients: Pot portar el compte, si us plau?

Cambrer: Aquí el té. Són trenta-sis amb cinquanta.

Clients: Tingui. Quedi's el canvi.

O també aquesta conversa telefònica:

Cambrer: Restaurant Can Pere, digui?

Client: Voldria reservar una taula per aquesta nit.

Cambrer: Molt bé. Quants són?

Client: 10 persones. Podria ser a dos quarts de deu?

Cambrer: Cap problema. Ja ho apunto. A quin nom faig la reserva?

Client: Senyors Martí. Una pregunta: Hi ha algun menú per a grups?

Cambrer: Sí, en tenim un de 20 euros per persona. Hi ha uns entrants variats i després es pot escollir entre carn o peix.

Client: Perfecte. Ah, una altra pregunta: Es pot pagar amb targeta?

Cambrer: Sí, és possible.

Client: D'acord. Doncs fins a la nit. Molt amable. Gràcies.

Cambrer: Gràcies a vostè. Fins després.

També vaig aprofitar per treballar els ingredients de plats típics de la gastronomia catalana, cosa que va motivar molt els alumnes, ja que ho van trobar molt útil en cas que els ho demanessin els clients estrangers.

Com he insinuat, vaig haver d'adaptar tot el material que duia per tal que pogués ser treballat en aquest nou espai que ens vam trobar. Les fotocòpies van tenir un pes destacat en el curs, ja que els alumnes demanaven un suport visual. Els grups interactius que simulaven situacions reals a través de diàlegs fixats van ser la clau de les tècniques d'aprenentatge. Alhora, el curs, tal com es correspon a un curs de nivell bàsic, vaig intentar que fos fonamentalment oral, malgrat les demandes del suport escrit. El clima de l'aula va ser un factor clau per a l'èxit del curs. L'ambient creat va ser molt positiu ja que els alumnes s'ajudaven molt entre ells i van ser ells, els alumnes, els que realment van portar el pes de la classe i no pas les meves explicacions teòriques.

En conclusió, els estudiants requereixen realment un dossier o una pissarra, o això és un prejudici del professor? La resposta penso que és evident. Tot i que són ben útils el dossier i la pissarra.

6. Del Tercer Sector a l'Acadèmia

Treball cooperatiu i en grups interactius

Fa anys que col·laboro de manera intermitent amb una entitat que proporciona classes de castellà, català i alfabetització a persones nouvingudes. Pels alumnes principiants de castellà usem un manual fet a la mateixa entitat, *Hablamos*, que segueix el mètode comunicatiu i que puc assegurar, perquè l'he fet sencer uns quants cops, que funciona i és realment comunicatiu. Els exercicis estan contextualitzats i ben seqüenciats, dels més senzills i mecànics (per tal de fixar l'estructura), als més difícils i interactius. Es fomenta sempre la relació entre els alumnes perquè aprenguin els uns dels altres i s'ajudin mútuament convertint la classe en una autèntica cooperació i no en un monòleg per part d'un professor omniscient.

El fet que el material sigui així facilita molt la labor del professor però de vegades toquem amb alumnes tan acostumats al sistema tradicional que els costa cooperar i participar en aquelles activitats que els semblen jocs. Molts cops m'he trobat en aquesta situació i normalment el que em funciona és seguir el programa i la classe tal com està prevista sense obligar mai ningú a participar en res, i ells mateixos veuen de mica en mica com allò que estàvem fent no era un joc, sinó una pràctica d'allò que hem après. Passa molt amb el *roleplaying*. Al principi els fa vergonya però després de poques classes ja s'ho passen bé i els aprofiten.

Un problema que tenim sovint en aquesta entitat és la diferència de nivell dins la mateixa classe. No és un problema de fàcil solució però aprofitem tots aquells exercicis que es puguin fer en parelles per tal d'ajuntar persones amb diferents nivells perquè s'ajudin. És important canviar molt de parella perquè els alumnes que tenen més nivell no tinguin la impressió que estan allà per ajudar als altres i no per aprendre ells. Abans de corregir els exercicis en classe oberta també funciona fer-los comparar els resultats entre ells, sense la intervenció del professor. També és important "trençar" els grups de diferents països que es formen espontàniament el primer dia de classe i fomentar així la relació entre tots els alumnes amb la parla vehicular de la classe.

L'Acadèmia

Fa un mes i mig que estic treballant en una acadèmia d'espanyol per a estrangers i la situació no pot ser més diferent... Ara, els meus alumnes són també clients, i això em va posar realment nerviosa els primers dies. No parava de pensar en els diners que pagaven per cada hora de classe i en què jo els havia de valer davant d'un públic molt més exigent del que jo estava acostumada.

Els alumnes que tinc ara són alemanys (la majoria), danesos i austríacs. Tots tenen estudis i experiència en l'aprenentatge de segones llengües. Encara em sobta quan em

diuen la llista d'idiomes que parlen i hi inclouen el llatí, tot i que sempre matisen "pero solo un poco". El fet és que la perspectiva dels meus alumnes anteriors i la dels d'ara és completament diferent: els primers necessiten la llengua per una qüestió de supervivència, s'han de buscar la vida aquí, i els segons vénen un parell o tres de setmanes de vacances i aprofiten per aprendre la llengua.

Aquest punt de partida em va fer pensar que només voldrien fer jocs i passar-s'ho bé a la classe i que no voldrien que els maregessin amb teories i gramàtica. Sistema comunicatiu al 100%, vaja. Com n'estava d'equivocada! Recordo un grup de nois alemanys a qui els vaig dir: "hoy no os pongo deberes, que estáis de vacaciones" i ells em van dir "¡no, no, pónnos deberes, que si no no estudiamos!". Només volien gramàtica, regles i fórmules sense excepcions que funcionessin sempre i que es poguessin aplicar mecànicament. Al principi vaig caure en el parany i vaig intentar justificar cada cosa amb una regla. Ells, feliços. Els exercicis escrits, perfectes. Els problemes venien a l'hora de practicar d'una manera activa aquella fórmula. No eren capaços de fer-ho...

El material de l'acadèmia no ajuda massa, la veritat. Com passa a moltes acadèmies d'aquest tipus, als professors se'ns proporcionen uns dossiers fets a base de retalls d'altres llibres. Els temes comencen amb un text per introduir l'objectiu de la classe, que sempre és gramatical (els relatius, per exemple) en comptes de pràctic (anar a comprar o al metge, per exemple) seguit d'una botifarra interminable d'exercicis mecànics i repetitius per omplir buits amb la teoria que s'ha explicat aquell dia. Fantàstic. Ideal per als meus alumnes. També força inútil si es vol aconseguir que una persona parli una llengua. Quin va ser el resultat? Unes classes soporíferes que consistien en una conferència sobre la matèria del dia seguida d'una bateria de preguntes que posaven a prova la teoria descrita i uns exercicis mecànics per tal de fixar-la. En aquest punt és on vaig veure que havia de fer alguna cosa. Havia de convertir aquell material en una classe dinàmica, activa, productiva i interactiva, però que al mateix temps satisfés la necessitat de normes i regles que tenen els meus alumnes.

Imaginació creativa

Tenint en compte que no puc canviar el material ni portar-ne de nou, el que vaig començar a provar i encara estic intentant perfeccionar és el següent: treballar el text i el vocabulari nou que hi pugui haver però evito fer llegir el text sencer individualment. Es pot provar a adjudicar un paràgraf o una part, depenent del text, a cada alumne i després l'expliquen als altres amb les seves paraules. També es pot fer un resum oral del text per part del professor i deixar que ells escriguin un text amb aquesta informació. Després podran comparar amb l'original. També es pot fer una còpia del text esborrant convenientment aquell vocabulari o forma verbal que s'ha explicat i se'ls fan omplir els buits o bé amb l'audició del text, si n'hi ha (pot llegir el professor també), o bé, si es tracta de temps verbals nous, es poden escriure els infinitius a la pissarra i ells conju-

guen el temps corresponent. Després es pot fer la correcció amb l'audició. Una altra manera de llegir el text és donar-los-el retallat per paràgrafs i ells l'han d'ordenar un cop llegit cada fragment. Sempre que el text ho permeti, val la pena proposar que expliquin oralment o escriguin (segons el nivell) un final alternatiu, que afegixin un gir en la història, o que la converteixin en un diàleg que després hauran de representar davant els companys.

Quan he d'explicar la forma nova o el temps verbal que s'hagi d'explicar, ho faig com si ells ja se'l sabessin i m'ho haguessin d'explicar a mi: des de la pissarra vaig preguntant si algú sap com funciona cert temps verbal i com es forma, i pas per pas, són ells els que em proporcionen la informació. Jo em limito a donar pistes i a posar exemples que els guiïn per donar-me les solucions. La seva cara de satisfacció no té preu. Una altra manera d'explicar la teoria, les preposicions, per exemple, pot ser posar les definicions o els usos en un costat de la pissarra i les preposicions a l'altre costat. Ells s'han de posar d'acord per relacionar-ho tot correctament i posar un exemple de cada ús.

A l'hora de practicar la matèria intento personalitzar els exercicis i contextualitzar-los. Si s'han de completar unes frases inconnexes amb buits per omplir amb una forma verbal del passat, per exemple, els proposo que preparin un qüestionari amb deu preguntes que hauran de fer als seus companys sobre la seva infantesa. I l'exercici avorrit del dossier el poso com a deures per al dia següent.

Una cosa que m'ha funcionat bastant bé en general és que a l'hora de corregir he procurat donar una rèplica que posés en evidència l'error en comptes de rectificar l'alumne directament, per exemple, la Martina va dir en una ocasió per definir el caràcter alemany "los alemanes están serios" i jo li vaig preguntar "¿Y antes estaban contentos? ¿Qué les ha pasado?".

Situacions concretes: èxits i decepcions

Pel que fa a les situacions concretes amb què m'he trobat a l'aula, en general han estat provocades per idees preconcebudes o expectatives i objectius marcats per part dels alumnes que després no s'acompleixen o ells mateixos els canvien. Un cas particular va ser la Charlotte, un noia sueca que va venir durant tres mesos i assistia a classe cada dia religiosament, però que quan portava un mes tenia un embolic de formes verbals i de vocabulari tan gran que va tirar la tovallola. Seguia venint a classe però va adoptar una actitud molt passiva i no posava de la seva part per a aprendre res de nou. Quan anava cap a ella i intentava ajudar-la em deia amb altres paraules que no m'hi esforçés, que estava saturada i que ja no podia entendre res més (però tot de bon rotllo). Sempre que la classe m'ho permetia, passava de puntetes per la gramàtica i potenciava la part de conversa intentant que parlés i que participés més. I finalment, un bon dia va fer el "click", es va deixar anar i va aprendre molt més en les dues últimes setmanes

que en els dos primers mesos. També vam saber els últims dies que no s'entenia gaire amb les noies de la classe (es tractava d'un grup de només tres persones) i quan va canviar de grup amb gent nova es va trobar molt més a gust i amb ganes de participar.

Un altre cas que també vam tenir d'una alumna de llarga durada va ser la Gulay, una noia alemanya d'origen turc que va venir tres mesos també i va ser el cas contrari de la Charlotte, s'hi va trobar tan bé amb els companys que no va aprendre gens i va parlar en anglès a fora de classe fins a l'últim dia. En aquest cas no vam poder redreçar la situació i hauria estat important poder-ho fer perquè la Gulay estava aquí per un tema de feina.

Sóc conscient que no s'ha de generalitzar, però ens hem trobat molts cops amb alumnes que vénen amb la lliçó apresada des de casa i els costa molt obrir la ment a qualsevol cosa que s'allunyi del que han estudiat abans. Estic pensant en la Clàudia, una noia d'Alemanya que discutia absolutament cada cosa que se li explicava. Per exemple, per explicar la diferència entre ser i estar, deia que la norma era que ser no canvia, però quan li vaig posar un exemple que trencava el seu argument al principi s'hi va resistir però finalment va entrar en raó i es va convertir en una alumna devota..., fins a la classe següent, on topàvem amb una nova norma. Com el dia que es va clavar i no va voler entendre l'existència dels verbs de règim (aquells que exigeixen un complement preposicional) perquè deia que es podia afegir un CP com "en la calle" a qualsevol verb. El més irònic de la situació és que aquests verbs també existeixen en alemany. Tot i que una compatriota seva de la classe li va intentar explicar en alemany, no va baixar del burro aquest cop. Vaig suggerir-li que ho busqués en el seu llibre mentre jo continuava la classe, que s'havia paralitzat més de quinze minuts per ella. Aquell dia no me'n vaig sortir...

També recordo l'Alisha, la noia-diccionari. Tenia més nivell que altres noies de la classe però li costava molt parlar perquè si li faltava una paraula no podia continuar ni fent servir infinitius ni parafrasejant, havia de buscar la paraula al diccionari mentre la classe l'esperava. Aquesta situació es va desencallar amb el temps però no estic segura de quin va ser el detonant. L'altra professora amb qui portava el grup (els alumnes fan 3 hores diàries de classe amb dos professors diferents) li va prohibir l'ús del diccionari i jo no, però cada cop que ella es posava a buscar, la interrogava ràpidament per veure si jo podia endevinar la paraula que necessitava. No sempre me'n sortia, és clar. No sé quin dels dos mètodes va fer efecte però finalment es va desencallar i va aconseguir ser més fluida oralment.

En resum, en comptes de fer jo la classe i dirigir-la, intento que ho facin tot ells buscant la manera de convertir els exercicis passius en situacions reals on es pugui practicar allò que s'ha après. No cal que us digui que no és gens fàcil, oi?, però engrescador pel repte permanent.

7. Entre icones i finestres

Una petició, molts rostres

“Vull aprendre ordinador”, aquesta és la demanda amb la qual arribaven moltes persones a l’aula d’informàtica. És ben curiós com aquesta senzilla demanda dóna lloc a un espai humà i físic amb tot tipus de persones, fent de l’aula un gresol de generacions, cultures, nacionalitats, sexes... on cada persona intenta posar-se al dia en l’accés a una tecnologia que fins ara era completament críptica i tancada. Les motivacions, com les persones de les quals parteixen, són totalment diverses: dones que fins el moment només havien tret la pols a l’ordinador i han decidit que també volen veure que hi ha en aquella pantalla, gent gran que vol omplir el seu temps d’oci amb tots els tallers i activitats que sigui possible, senyors i senyores que porten anys i anys escrivint poesia a vells quaderns i volen compartir les seves creacions amb el món en un bloc, aficionats a la fotografia que saben dels avantatges de la digitalització de les imatges, persones immigrants que veuen Internet com un recurs barat per poder estar en contacte amb els seus, i també moltes persones joves i no tan joves, que saben que han de millorar les seves competències per garantir les oportunitats d’accés al mercat de treball actual.

Molta gent arriba sense tenir clar què es fa allà i què és el que volen fer. Serà una tasca fonamental en aquest primer contacte, orientar i començar a conèixer la persona que tenim al davant per poder organitzar el seu full de ruta en l’ús de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació - TIC. En realitat, aquest primer contacte és per a moltes d’aquestes persones, un pas de gegant molt important, superant pors, males experiències prèvies d’aprenentatge i tòpics sobre la incapacitat i el moment de fer les coses. Et parlen amb una barreja d’il·lusió i vergonya, i amb molta inseguretat. Moltes creuen que no és el seu lloc, ni el seu moment, però allà són, lluitant per superar obstacles en forma d’estereotips o buscant, els més grans, un envelliment actiu, i les haurem de rebre de la millor de les maneres, proporcionant des del primer moment una bona injecció d’autoestima que millori aquesta autoconsciència d’incapacitat que moltes persones arrosseguen.

Per a totes elles, l’ordinador és un element més o menys desconegut. Endevenen que constitueix una finestra a una realitat que s’estan perdent i a la qual volen participar, ja que obre un món de possibilitats. Volen entendre aquest nou llenguatge present a les converses dels seus néts i fills i a les notícies de diaris i televisions. La demanda inicial de voler aprendre a fer fotos amb la càmera digital que ha regalat el fill al senyor Manel, pot acabar materialitzant-se en un bloc comunitari de memòria històrica del barri, i la senyora Pepita, que va arribar demanant que volia aprendre a fer servir “el Windows” perquè li havien dit que allò de jugar al solitari era molt divertit, al final és la

que organitza els itineraris dels viatges de les sortides que fa amb l'Associació de Veïns del barri, cercant la informació a Internet. Serà molt important començar a conèixer des de bon començament, no només les habilitats de la persona, també els seus interessos, per tal que l'aprenentatge sigui significatiu i útil. Recordem que les TIC són eines, i com a tals han de facilitar la vida als seus usuaris o potenciar les seves capacitats i facilitar l'accés als seus interessos d'oci, formació, etc.

Una voluntat, moltes capacitats

Les aules d'informàtica s'organitzen habitualment en diversos espais d'entitats, centres i institucions que compten amb un equipament d'ordinadors i una connexió de banda ampla a Internet. Aquesta infraestructura bàsica no sempre es pot fer servir de forma òptima: aules de diferents mides, cadires escolars poc adequades per a cossos adults, manca de climatització... Des del primer dia vuit adults hauran de conviure entre ells amb la vista posada en la pantalla i el teclat. Serà fonamental en la nostra tasca que no oblidin les persones que tenen al voltant, perquè més enllà d'aprendre a fer servir les TIC, el que estem organitzant és un espai social, comunitari i de convivència. Un espai que engEGI un procés d'aprenentatge on la paciència, el bon humor, el respecte i el reconeixement de l'altre seran elements fonamentals per garantir una actitud positiva davant les dificultats.

Cada persona arriba amb els seus interessos, la seva visió del món, les seves capacitats, les seves expectatives i és un autèntic repte per al professional poder donar resposta i generar estratègies i recursos per a ensenyar en positiu, encoratjant i superant les dificultats derivades dels baixos nivells d'alfabetització lectora o l'absència d'hàbits i habilitats d'estudi i aprenentatge acadèmic. Haurem d'adaptar la nostra metodologia amb cada grup i cada persona, perquè cadascuna és diferent, maximitzant una atenció personalitzada però que no vagi en contra de l'experimentació i l'enfrontament a l'error, tant necessari en qualsevol procés educatiu. Busquem l'autonomia de les persones i per tant haurem de comptar amb materials flexibles, accessibles i usables. Materials que permetin respectar el ritme individual de cada persona, no només de les més lentes sinó també de les que porten un ritme més ràpid. L'avorriment pot ser el pas previ a l'abandonament.

Aquest aspecte és fonamental amb els joves, acostumats a "consumir" música i continguts multimèdia sense pausa, habituats a la immediatesa de l'ordinador, és bàsic que oferim continguts que els motivin, que els despertin la curiositat i on ells siguin tan protagonistes com sigui possible. Han de fer l'activitat seva, personalitzar-la amb propostes creatives, tot intentant evitar la frustració d'activitats sense sentit per a ells i elles. Per als joves l'ordinador és una eina de comunicació permanent amb els iguals: les xarxes socials, les eines de missatgeria instantània són un hàbitat natural, no gens artificial, un espai d'interrelació que poden fer seu i personalitzar, construint la seva

identitat digital i per què no, també real. Els joves són multitasca: mentre estan veient un vídeo o sentint música, parlen simultàniament amb tres o més persones amb el seu programa de missatgeria favorit. El seu nick, el nom que han triat, per ser algú a Internet està ple d'emoticones en una configuració personal i a vegades poc entenedora. És el seu llenguatge. En els espais de formació serà important que respectin les normes, cosa que no sempre és fàcil tenint en compte que molts dels joves que hi vénen provenen de famílies amb pocs recursos i fins i tot desestructurades on no s'han treballat determinats hàbits i actituds. El millor remei, que et reconeixin no com a autoritat sinó com a persona, i tu a ells també.

Parlant del grup, l'heterogeneïtat és recomanable tal com ja hem dit, però no sempre és possible. És habitual trobar una major presència de dones, sobretot en els cursos del matí, i amb un percentatge molt alt d'adults i gent gran. D'altra banda, és habitual també rebre peticions d'inscripció per part de grups de coneguts que volen assistir-hi junts. Depenent de la zona, és habitual tenir persones usuàries immigrants que poden estar o no alfabetitzades en castellà o català. És fonamental que puguin llegir i escriure mínimament, ja que sinó és molt complicat un aprenentatge efectiu. Quan es dóna aquest cas el repte per l'ensenyant agafa altres dimensions. En molts casos aquestes persones s'han d'acompanyar a altres serveis de la pròpia entitat o de la ciutat perquè puguin aprendre a llegir i a escriure. Mentrestant és important poder oferir una alternativa que permeti aquestes persones entrar en contacte amb l'ordinador: els espais d'accés lliure amb el suport o no de persones voluntàries, poden ser un bon moment perquè a través de jocs que no requereixin llegir ni escriure, la persona comenci a interactuar amb perifèrics com el teclat o el ratolí. Els videojocs són, en general, una bona eina per iniciar el contacte amb les TIC. Permeten començar a conèixer d'una forma divertida el teclat i el ratolí, desenvolupant habilitats que requereixen certa coordinació i organització espacial. Serà fonamental que la forma i el contingut dels jocs no siguin infantils. S'haurien d'adequar a la història i experiència de vida de la persona. Aquest aspecte és molt important quan es treballa amb persones amb trastorn mental i/o discapacitat intel·lectual.

Sempre recordo una dona que assistia amb un grup de persones d'una entitat de Salut Mental i quan començàvem a treballar amb activitats d'estimulació cognitiva com ara trencaclosques, associacions o memòries... em deia: "què, ja comencem amb els dibuixets?". La veritat és que no és fàcil trobar recursos gratuïts d'aquest tipus adreçats a un públic adult i s'ha d'anar amb molta cura en aquest sentit, perquè algunes d'aquestes persones amb discapacitat, malgrat la malaltia o la baixa capacitat intel·lectual, són persones amb una història de vida adulta i per tant és molt important l'aspecte dels continguts que els plantejes.

Afavorir dinàmiques de col·laboració entre els participants també és molt recomanable, però s'ha d'anar amb compte, no sempre el que vol ajudar, malgrat les millors intencions, ho fa d'una forma productiva per l'altra persona, i a més a més, sempre et trobes alumnes que sembla que estiguin fent una cursa i no vulguin treure l'ull de la pantalla que tenen al davant, de manera que les peticions d'ajuda no sempre són ben rebudes. Afortunadament, en el meu cas, vaig comptar amb l'ajuda d'alguns joves voluntaris que ara són amics. Nois que havien passat per l'aula buscant com baixar-se música o com xatejar, i havien decidit dedicar una mica del seu temps a ajudar durant les hores d'accés lliure i les formacions. Molts d'aquests joves eren nois amb un historial de fracàs a l'escola, i a l'aula van veure que eren capaços no només d'aprendre, sinó d'ensenyar a altres persones. Això sorgia, a vegades de forma espontània: un jove al costat d'un avi, i aquest li demanava com es feia alguna cosa (els avis pensen que els joves amb això dels ordinadors no tenen cap dubte). El jove es treia els auriculars i li indicava amb paciència, assenyalant amb el dit la pantalla. Un gràcies i una palmadeta a l'esquena del senyor o la senyora gran, tenien en moltes ocasions un efecte màgic, i allà estava jo per reforçar el que acabava de passar i per oferir una continuïtat a aquell moment de suport.

Tornant a la gent gran, moltes vegades pensem que té tot el temps del món. Ara que estan jubilats... Res més lluny de la realitat. He quedat moltes vegades sorprès quan, intentant quadrar els horaris dels tallers, comences a preguntar quina disponibilitat tenen els alumnes i resulta que tenen una agenda més ocupada que la teva: tallers de tot tipus, tai-chi, piscina, compromisos familiars, sortides i excursions, metges... Moltes d'aquestes persones senten que ja no disposen del temps de la joventut i per tant volen aprofitar fins a l'últim segon. És fonamental que organitzem els tallers de manera que l'aprenentatge sigui el més autònom possible i els alumnes no s'hagin d'esperar a què nosaltres estiguem disponibles per a donar un cop de mà. He vist com moltes persones s'exasperaven esperant rebre ajuda, mentre anaves de taula en taula amb la sensació que no estaves arribant a totes les demandes. Això genera una frustració i una impotència molt poc convenient que poden propiciar l'abandonament o la falta de continuïtat a futures classes.

Sabem de les dificultats d'ensenyar gent adulta en aprenentatges clàssics com la lectoescriptura, imaginem per tant, les dificultats afegides per ensenyar a fer servir la tecnologia, un aprenentatge que suposa l'enfrontament a un aparell que fa servir metàfores visuals i interfases d'usuari perquè l'usuari pugui interaccionar amb una màquina plena d'eines. La usabilitat i l'accessibilitat de molts d'aquests sistemes, relativament nous, no és perfecta i encara resta molt per fer. Els actuals sistemes tàctils, amb reconeixement de veu i sistemes gràfics més intuïtius encara no són els predominants i per tant, l'ús de l'ordinador comporta moltes dificultats. La iconografia present a la majoria del programari no té cap sentit per a moltes de les persones que hi assis-

teixen i que mai han vist un disquet i per tant no poden entendre quina acció porta lligada.

Pel que fa a generacions més joves, la dificultat va per un altre costat. No tenen problemes amb les eines, ni amb la iconografia, però de vegades aquesta habilitat manipuladora de les eines no està al mateix nivell de la responsabilitat que fan en l'ús d'eines 2.0 com ara les xarxes socials. L'educació TIC amb les noves generacions s'ha de centrar en treballar la consciència de les implicacions que té l'ús de determinats serveis a nivell de privacitat, ètica i de responsabilitat. Internet és el seu espai de treball i d'oci, i des de ben joves, van configurant, amb la utilització que en fan, la seva identitat digital, i han de ser responsables de la forma que volen que tingui. D'altra banda, la manca de contacte directe amb les persones provoca que es desenvolupin conductes no sempre desitjables on el respecte no és present. "Recorda que a l'altra banda de la pantalla hi ha una persona com tu" era una frase que més d'una vegada vaig fer servir quan veia determinades frases al xat del Kevin o el Mohamed.

Tot comença amb un clic de ratolí

Com iniciem el treball amb l'ordinador? Crec que, en general, l'adquisició de competències bàsiques en TIC ha d'anar lligada a procediments eminentment pràctics. La meva experiència em diu que les classes teòriques magistrals són del tot desaconsellades, de la mateixa manera que hem de fer servir el vocabulari tècnic indispensable. El que sí que és important és lluitar contínuament contra les pors que molts dels alumnes porten a l'aula, pors que d'altra banda han estat alimentades per una història personal concreta, per una parella que li diu que ja és massa tard per aprendre, o per un fill que vol l'ús exclusiu de l'ordinador a casa i no veu amb bons ulls que el seu pare o la seva mare el vulgui fer servir. En el cas dels joves és una mica el contrari, el que s'ha de treballar és la paciència i la prudència. Sempre insisteixo en què és molt difícil fer malbé un ordinador, i en la importància de llegir atentament els missatges de la pantalla. Acabar un curs d'iniciació amb uns hàbits correctes d'interacció amb el sistema operatiu, interpretant correctament els missatges, i tenint localitzada la informació personal i el programari fonamental (bàsicament el navegador d'Internet i processador de text), saber com manipular finestres, icones, carpetes i fitxers, seria una situació realment ideal. La curta durada dels cursos, la manca de pràctica continuada, i els possibles dèficits sensorials i motrius, de memòria en particular i cognitius en general, no ajuden a què molts aprenentatges es puguin solidificar.

És curiós com moltes vegades passem per alt les diferències individuals i desaprofitem les possibilitats de personalització que els ordinadors actuals permeten configurar. L'atenció individualitzada fa necessària la personalització de l'escriptori de l'ordinador: una ampliació dels elements de la pantalla, la selecció de colors amb bon contrast, la velocitat del punter del ratolí i del doble clic... ai el doble clic!!!, la configuració del te-

clat per evitar pulsacions repetides, etc. I a nivell de maquinari, posar gomets de colors en les tecles principals com ara l'enter, o el suprimir, o la tecla de majúscules, i també fer-ho al ratolí destacant clarament el botó dret i l'esquerre, perquè el tema de quan fer servir un o l'altre és un autèntic maldecap per a les persones que s'inicien i per a l'educador.

Moltes persones et demanen recomanacions de llibres i manuals per a complementar el seu aprenentatge i practicar a casa. En general, els llibres d'informàtica d'usuari són poc recomanables. La meua experiència em diu que un percentatge molt alt dels usuaris que arriben a l'aula d'informàtica, els compren però no els fan servir: són massa complicats, massa centrats en les opcions dels programes i amb pocs exemples pràctics, amb procediments poc gràfics que no s'entenen i en els quals és fàcil perdre-s'hi. Els nostres materials han de ser, per tant, tot el contrari: senzills i redactats amb criteris de lectura fàcil, amb molts exemples pràctics, ben desglossats, gràfics, fets amb criteris de disseny per a tothom. Amb procediments genèrics no lligats a les opcions d'un programa en concret, sempre que sigui possible, perquè les opcions del programari canvien de nom o de menú amb els canvis de versió i això provoca que els manuals quedin obsolets ràpidament. Aquest canvi continu que es produeix en la informàtica d'usuari és un aspecte que cal destacar, i que l'ús de les TIC és un procés que s'inicia però que no s'atura mai, ja que està lligat a molts interessos comercials que tenen en la renovació dels productes l'assegurança dels ingressos. Igualment important és aclarir que aquesta innovació no és quelcom que s'hagi de seguir, i que el més important és disposar d'eines que serveixen per al que un vol fer, independentment que estiguem a l'última o no.

Per la gent és fonamental trobar les coses més o menys al mateix lloc. Quantes vegades algú m'ha dit: "no teniu Internet?", perquè no veien la icona de l'Internet Explorer o el Messenger a l'escriptori. Això no és només aplicable als adults, molts joves m'han fet la mateixa pregunta. Si a sobre treballes amb Programari Lliure i en comptes de Windows tens una distribució de GNU/Linux, la cosa es complica. Per moltes explicacions que donis dient que tal programa és igual al Messenger o a l'Internet Explorer, moltes vegades la valoració de l'experiència finalitza amb un "això és una merda!"... una provocació habitual entre els més joves i una bona oportunitat per posar a prova els nostres arguments sobre els valors del Programari Lliure.

Hem de simplificar, i aquesta simplificació té a veure amb la personalització de l'entorn de treball: minimitzar les opcions del programari a les exclusivament necessàries, ubicació dels elements d'ús més freqüent de forma accessible. Els educadors, com a usuaris d'informàtica personal, possiblement farem les coses d'una forma que no ha de ser òptima. Caldrà que replantegem els nostres procediments i facilitem l'accés a les accions d'ús dels programes amb el mínim de passos, i intentant evitar que la memoritza-

ció dels menús i les opcions sigui imprescindible i predominant sobre altres estratègies més basades en l'assaig i l'error o la lògica. En aquest sentit, intentar explicar un únic procediment i no diferents per arribar al mateix lloc, fet que només provoca que la gent es confongui.

“Cal portar llibreta per prendre apunts?” Una altra pregunta clàssica. La meva recomanació és que no, si volem garantir uns nivells mínims d'atenció quan es fan les explicacions generals. Si garantim uns bons manuals de suport no caldrà. La disponibilitat d'aquests materials, dels seus treballs i de dades personals com els comptes de correu i les contrasenyes és un altre tema que porta molta cua. És important que des del primer moment, els alumnes en siguin responsables i se n'ocupin adequadament, malgrat que no sempre és així, i és habitual trobar-se amb molts usuaris que han oblidat els apunts o la llibreta a on havien apuntat les dades d'accés al seu correu. Tinguem sempre al cap un aprenentatge en positiu, caldrà evitar comentaris i valoracions del tipus “això no es fa així”, “això està malament”, “això ho hem explicat moltes vegades ja”, que poden malmetre seriosament la confiança de la persona que tenim al davant, i evitar igualment comparacions amb altres companys i companyes, cosa que ja fan els propis alumnes per destacar el seu baix rendiment o el seu ritme més lent. Això no vol dir que no siguem exigents, reclamem l'atenció o demanem la repetició de les propostes, però sempre respectant el ritme individual. Hem d'evitar de totes totes agafar el ratolí o el teclat i acabar nosaltres mateixos el que la persona té dificultats per fer, més ràpidament o més lentament. És l'educador qui transmet llavors la seva impaciència de forma poc adequada.

Sí que és fonamental la pràctica continuada i el més habitual possible, i per tant, si la persona té ordinador a casa és molt recomanable que pugui practicar. Per això, fóra ideal que disposés a casa seva del mateix programari que es fa servir a l'aula. En aquest sentit el Programari Lliure és la millor opció per implementar a l'aula per moltes raons, però bàsicament perquè permet que qualsevol usuari el pugui fer servir sense pagar una llicència d'ús, i evitar així la necessitat d'adquirir llicències de programari comercial. Actualment existeixen solucions lliures pràcticament per a qualsevol necessitat informàtica personal: redacció de textos, retoc de fotos, navegar per Internet, veure vídeos i música, etc.

La nostra tasca com a educadors inclou la revisió sistemàtica dels nostres procediments, de la nostra metodologia per trobar els punts forts i febles. L'experiència d'aprenentatge dels alumnes depèn en gran part de la pròpia experiència, per tant no hem d'evitar l'experimentació i provar les nostres estratègies i recursos que s'adaptin a les necessitats de la persona que posem al davant de l'ordinador. Una actitud crítica i constructiva garantirà poder oferir entorns personals d'aprenentatge adequats, sense oblidar els interessos i les necessitats de les persones. Hem de fer passar a una perso-

na que només vol fer servir Skype (un programa de missatgeria instantània) per l'aprenentatge d'un processador de text i un full de càlcul? Crec que no, de la mateixa manera que si una persona el que vol és aprendre fotografia digital, no cal que faci un curs de bases de dades. Això no vol dir donar resposta immediata a la necessitat concreta que et demanda l'usuari (això és particularment cert amb els joves).

A partir de la meva experiència crec que, és fonamental oferir una formació bàsica d'interacció amb l'ordinador, i a partir d'aquí oferir càpsules formatives de curta durada que permetin aprendre a la gent allò que necessiten i que els és útil. Dins d'aquesta oferta formativa és molt important també introduir sessions informatives que tinguin a veure amb temes d'actualitat relacionats amb la tecnologia i que permetin fer-ne un ús més responsable i apoderar els participants. Les xarxes socials, els tràmits en línia, la selecció d'un telèfon mòbil accessible o del propi pla de trucades o de connexió ADSL. És bàsic que més enllà d'aprenentatges procedimentals, l'aprenentatge en temes TIC els permeti entendre les notícies que veuen a la televisió o que senten a la ràdio. Entendre el món que t'envolta i accedir a les mateixes possibilitats, això és integració social, i és particularment important pels nens i joves que no poden tenir un ordinador a casa. Les aules d'informàtica comunitàries són fonamentals perquè aquests joves puguin fer servir no només eines digitals d'aprenentatge, sinó també espais de comunicació i interacció amb iguals, i per accedir a continguts d'oci com ara els videojocs, la música o el vídeo a la carta, i poder compartir conversa i aficions amb altres joves.

Qui aprèn de qui

L'experiència de poder treballar amb tot tipus de persones: joves, adultes, gent gran, persones amb discapacitat o trastorn mental, en l'aprenentatge de les TIC és una de les experiències més gratificants que com a professional he tingut en la meua vida. La motivació i la capacitat d'esforç de moltes d'aquestes persones és el millor premi a la tasca educadora. La dificultat per arribar a guanyar la seva atenció, superant barreres en forma de por i desconfiança, posen a prova la nostra capacitat educadora i humana. D'altra banda, i tal com he dit anteriorment, l'heterogeneïtat humana i d'estils d'aprenentatge que es concentren a l'aula, són un escenari que posa a prova contínuament la nostra il·lusió i ganes de treballar, i dóna autèntic sentit a l'horitzontalitat d'aquesta i moltes altres situacions d'aprenentatge on tots aprenem de tots, i compartim històries de vida, que en molts casos formen part ja, d'això que s'anomena la web 2.0 o Internet de les persones... perquè després diguin que la tecnologia és freda ;-)

Breu ressenya professional dels relators i les relatores

Xavier Aranda Nicolas

Des del 1991 està vinculat a la formació d'adults en centres penitenciaris. Actualment és director docent i professor al CFA Jacint Verdaguer de la presó Model de Barcelona i professor associat al Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona.

Eva M. Bayarri Verge

Tècnica de Normalització Lingüística del Centre de Normalització Lingüística de les Terres de l'Ebre (CPNL) i coautora del material *Xerrameca*, adreçat a l'alumnat de català poc o gens alfabetitzat dels nivells Inicial i Bàsic.

Beatriu Boneu Rojas

Llicenciada en filologia espanyola a la UB. Postgrau de formació de professors d'espanyol per a estrangers a International House. Col·laboradora d'EICA des de l'any 2005. Professora d'espanyol per a estrangers a l'acadèmia Tandem de Barcelona.

Mònica Díaz García

Dissenyadora Gràfica i Mestra d'Educació Primària. Des del 2003 vinculada a associacions de formació d'adults, com a treballadora i com a col·laboradora, a l'Associació Cultura Viva i al Col·lectiu Suma de Sant Boi de Llobregat.

Alfons Formariz Poza

Mestre d'educació de persones adultes. Professor de l'assignatura "Alfabetització i Educació Bàsica d'Adults", a la Diplomatura d'Educació Social de la URL (1993-1996) i de les assignatures "Educació d'Adults" i "Formació Permanent" a la UB (1996-2006). Secretari del Consell Assessor de Formació de Persones Adultes de la Generalitat de Catalunya (1993-2007). Col·laborador d'EICA.

Gabriel González Carrillo

Formador en temes TIC per a col·lectius en risc d'exclusió, vinculat al programa Òmnia del Departament de Benestar Social des de l'any 2001, primer a Marianao i després a la Fundació Esplai. Actualment compagina la seva tasca com a formador de professionals en l'àmbit social i pedagògic amb l'elaboració de continguts i la tutorització a formacions en format e-learning i b-learning, i el treball en l'àmbit d'aplicació de la tecnologia per a la millora de la qualitat de vida de les persones amb discapacitat.

Emma Guasch Artigas

Tècnica de Normalització Lingüística del Centre de Normalització Lingüística de les Terres de l'Ebre (CPNL) i coautora del material Xerrameca, adreçat a l'alumnat de català poc o gens alfabetitzat dels nivells Inicial i Bàsic.

Cesar Herranz Pedriza

És educador social i professor d'alfabetització-neoelectura i castellà com a segona llengua. Diplomant per la UVA i la UB. Titulat per International House Bcn. Professor i coordinador de voluntaris del Projecte Aurora Llengua a Càritas Diocesana de Barcelona. Col·laborador d'EICA (Espai d'inclusió i formació del Casc Antic). Àrea de voluntaris. Creació de materials didàctics.

Marta Martínez Ripoll

Llicenciada en Filologia Catalana per la Universitat Autònoma de Barcelona. Diploma de capacitació de professora d'espanyol per a estrangers a International House Barcelona. Curs de postgrau Educació i Immigració per la UOC. Treballa al Consorci per a la Normalització Lingüística de Barcelona. També ha treballat en escoles de secundària i en la correcció i traducció de textos orals i escrits.

Bep Masdeu Asperó

Mestre d'educació de persones adultes, ha impartit els crèdits de "Sociologia de l'educació" i "Alfabetització i educació de persones adultes" a la Universitat de Barcelona, ha estat director de l'IES Llobregat de l'Hospitalet de Llobregat i ha participat com a ponent en cursos de formació dels equips directius dels centres de secundària. Col·laborador d'EICA.

Elisabet Moreras Costa

Llicenciada en Pedagogia a la UAB. Tècnica del programa de Formació Bàsica d'Adults de la Fundació Servei Solidari del barri del Raval a Barcelona.

Natalia Núñez Gimeno

Llicenciada en Ciències Ambientals. Màster en Formació de Persones Adultes (UAB-UB). Ha estat col·laboradora a EICA, al CFA La Concòrdia (Sabadell) i al programa de formació a persones preses de Can Brians. És professora d'adults a l'escola Maria Saus de Canet de Mar.

Isis Sainz Planas

Diplomada en educació social, especialitzada en educació d'adults. Ha treballat i col·labora a l'Escola d'Adults de la Verneda, així com en d'altres entitats i projectes

d'acció social i de desenvolupament comunitari. Actualment coordina els cursos de llengua d'Apropem-nos.