

# L'APRENTATGE DE CATALÀ EN EL COLLECTIU DE DONES AMAZIGUES. L'EXPERIÈNCIA DE MANLLEU

## 1. INTRODUCCIÓ

Un dels lemes de Medicos Mundi d'anys enrere era: «Ensenya un home i ensenyaràs un individu. Educa una dona i educaràs una família.» No crec que ningú pensi, a hores d'ara, que aquestes pressuposicions són infundades i gratuïtes, perquè el que sí que constatem des de la nostra posició com a ensenyants és que arribar a una «dona» és molt més que un simple contacte amb un individu, ja que té unes repercussions importants en el nucli familiar. Hafid Ibrahim, un poeta egipci del segle passat, manifestava que una «mare» és com una escola i que educar una «mare» vol dir aixecar un poble amb bones arrels. Només per això ja val la pena tot l'esforç que esmercem a fer possible que les dones del col·lectiu amazic puguin exercir el seu «dret» a conèixer la llengua catalana.

Les dones amazigues, en el si d'una família netament patriarcal, contràriament al que es pot pensar, es mostren molt receptives a l'aprenentatge d'una nova llengua i alhora encomanen aquesta voluntat d'aprendre als altres membres —propers o llunyans— de la família. Aquesta va ser la llavor que vam veure germinar en els nostres cursos i que ara, molt resumidament, us volem presentar.

Durant el curs 2002-2003, l'oficina que el Consorci per a la Normalització Lingüística té a Manlleu enregistrava un augment considerable d'inscripcions de dones marroquines als cursos de català. Si durant el període anterior (2001-2002) s'hi havien inscrit una vintena de dones, al setembre del 2002 s'havien triplicat amb escreix el nombre d'alumnes —s'arribà a gairebé una setantena.

Aquest era un indicador a tenir en compte, perquè ens assenyalava que alguna cosa havia passat. És cert que els inscrits als cursos, provinents de qual-

sevol lloc del món, havien augmentat en tots els sentits, però sorprenia enormement aquesta despertada d'interès en un nombre considerable de dones, la gran majoria amazigues. Què havia passat? Quin havia estat el reclam?

Creiem que la resposta és senzilla. Senzilla o simple, com moltes de les solucions per respondre a les inquietuds d'aquest col·lectiu. L'èxit era fruit, segurament, de múltiples factors, però n'hi havia un d'important: el tarannà de la professora, que havia sabut connectar amb les alumnes. Les alumnes s'hi trobaven bé, a classe, i a més trobaven que aprenien. Només això va tenir unes conseqüències remarcables: la difusió va sorgir de dins del mateix col·lectiu i això va fer augmentar considerablement el nombre de les nostres aprenents.

Aquest escrit pretén ser una reflexió entorn de les característiques d'aquest grup i, sobretot, de les estratègies que han despertat l'interès d'aquestes dones. No és, doncs, cap escrit teòric sobre didàctica o noves metodologies. Simplement volem posar en relleu que la interrelació mestra-alumna i l'establiment d'un lligam de complicitat és extremadament important, fins i tot més que els coneixements teòrics i metodològics de la matèria que pugui tenir el professorat.

## 2. LA DIVERSITAT DEL GRUP

Una de les primeres constatacions davant d'aquest col·lectiu va ser que es tractava d'un grup molt divers. Per tant, ens calia trencar el tòpic que el grup de dones amazigues al qual preteníem arribar podia ser un grup homogeni. De fet, les diferències entre aquestes dones es feien evidents. D'una banda, els seus objectius o les seves motivacions eren molt diversos. De l'altra, la formació i els coneixements previs, o l'edat i la personalitat es manifestaven també d'una diversitat destacable. En definitiva, vam constatar grans diferències individuals com a conseqüència de la diversitat d'experiències viscudes.<sup>1</sup>

Pensem que és important remarcar i, sobretot, tenir molt presents aquestes diferències perquè d'altra manera no podríem determinar el tipus d'ensenyament que caldrà portar a terme ni avaluar adequadament els progressos. Elisabet Serrat, de la Universitat de Girona, en un article recent manifestava que «el resultat d'un procés d'adquisició d'una segona llengua mostra molta variabilitat d'un aprenent a un altre, a diferència d'allò que passa en el cas de l'adquisició d'una primera llengua».<sup>2</sup> Sabíem, doncs, d'antuvi, que diferents factors influïen en el resultat final de l'aprenentatge de cadascuna d'aquestes dones.

1. O. AMAT i P. PINEDA (2003), *Aprendre a ensenyar: Una visió pràctica de la formació de formadors*, Barcelona, Gestió 2000, p. 41.

2. Elisabet SERRAT (2002), «L'adquisició de segones llengües» a *Llengua i immigració*, vol. 1, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social.

## 2.1. La motivació

No totes les dones amazigues a l'hora d'iniciar l'aprenentatge de català es mouen pel mateix motiu. Ans al contrari, els objectius que persegueixen són ben diversos (vegeu la figura 1). Una gran part de dones volen, senzillament, trobar-se amb les companyes i sortir de casa. D'altres volen conèixer l'escriptura i apropar-s'hi, ja que són analfabetes en la seva llengua i voldrien poder llegir «els papers» —tal com elles diuen— que els arriben. També n'hi ha que busquen entendre els fills, que sortosament a l'escola aprenen el català, o el seu metge de capçalera. Una petita part de dones amazigues s'apunten als cursos per motius professionals —o potser econòmics—, perquè això els obrirà les portes a l'hora de trobar feina. I una mínima part, no ens enganyem, pretén conèixer la llengua per formar part del nostre col·lectiu. Això que tan sovint llegim i coneixem com a «integració».

Això vol dir —hi tornarem més endavant— que són ben poques les dones que s'apunten als cursos per participar en la vida de la comunitat catalana. La motivació integradora —tornant a l'article d'Elisabet Serrat—<sup>3</sup> la tenim poc documentada i, per tant, el grup de dones amazigues se situa lluny de l'objectiu general que en principi ens fixem en els cursos de català per a no-catalanoparlants.

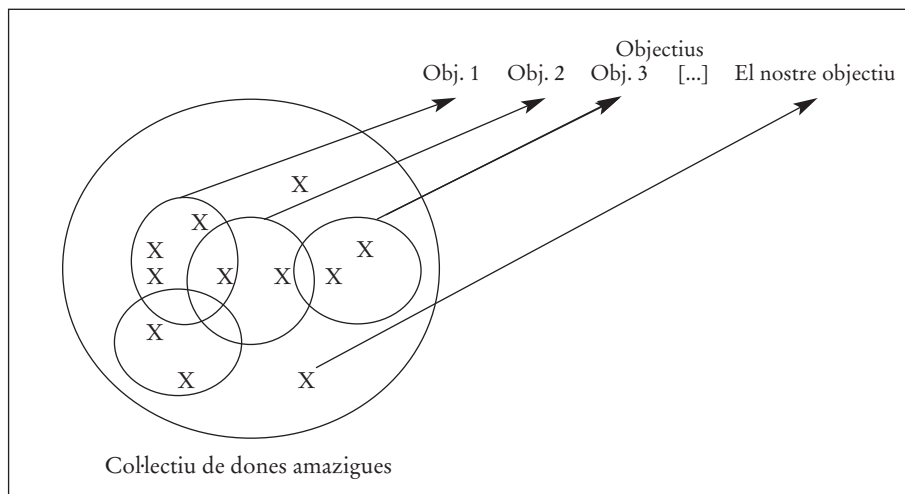


FIGURA 1. Col·lectiu de dones amazigues, bàsicament heterogeni, que tenen objectius diferents a l'hora d'accedir als cursos (obj. 1, obj. 2, obj. 3, etc.). Ben poques tenen com a primer objectiu el que nosaltres anomenaríem «integració» (el nostre objectiu).

3. O. AMAT i P. PINEDA (2003), *Aprender a enseñar: Una visión práctica...*, p. 65.

## 2.2. *La formació*

La diversitat del grup no queda només definida amb la diversitat de motivacions. El nivell de formació amb què arriben aquestes dones i els coneixements previs d'una llengua romànica són també elements a tenir en compte.

El nivell de formació inclou el fet de si han accedit o no a l'alfabetització. La meitat de les dones amazigues que arriben als nostres cursos són analfabetes en la seva llengua —l'amazic. Això, però, no vol dir que no puguin aprendre la llengua oral. Només cal, ho veurem en les estratègies, arribar al grup mitjançant unes estratègies concretes. Només avancem que l'atracció cap al nostre sistema d'escriptura és una espècie d'ham cap a la consecució del nostre objectiu.

Entre el grup de dones alfabetitzades hi ha també unes diferències remarcables. Algunes, poques, han tingut accés a una llengua romànica —que, evidentment, sol ser el francès. Això sí, pràcticament totes les alfabetitzades coneixen l'àrab.

El francès, però, no és l'única llengua romànica que podem trobar dins el lot de coneixements previs d'aquestes dones. Cal que prenem atenció a una altra llengua que també hi és molt sovint: el castellà. Pràcticament totes, per no dir totes, tenen un coneixement precari del castellà. Moltes són incapaces d'entendre una conversa en castellà, però, en canvi, tenen assumides, i fessilitzades, una sèrie d'estructures que més que ajudar es convertiran en un obstacle constant cap a l'aprenentatge del català. Hi recorren constantment.

Sovint aquestes dones arriben a Catalunya més tard que els marits. Quan hi arriben es troben que els marits, que treballen bàsicament a l'escorxador i a la construcció, han après un castellà rudimentari que els permet una comunicació mínima als llocs de feina. Fins que aquestes dones no surten de casa o fins que no escolten els fills no s'adonen que hi ha una altra llengua. O, més ben dit, fins llavors no s'adonen que el català és important.

## 2.3. *L'edat i la personalitat*

Els grups de dones amazigues que s'inicien en l'aprenentatge del català són grups també enormement diversos pel que fa a l'edat. Des dels disset anys fins als quaranta-cinc o cinquanta. Notem, però, que els grups de dones analfabetes són els grups de dones més grans (de trenta a cinquanta anys) i que les dones alfabetitzades són més joves (de disset a trenta). Coincideix, doncs, que les més joves són les més alfabetitzades en la seva llengua. Això és important a l'hora d'avaluar els progressos. Evidentment els progressos seran diferents en el grup de dones de més edat. No pitjors, senzillament diferents.

La personalitat de cadascuna també influeix a l'hora d'assimilar nous coneixements. Un caràcter més obert, més exterioritzat, serà més absorbidor i

no tindrà por a l'hora de llançar-se a parlar. L'empatia del professorat, per comprendre les emocions i els sentiments externs, és essencial.

### 3. EL NOSTRE OBJECTIU MARC

L'objectiu principal dels nostres cursos és afavorir el desenvolupament de l'alumnat en la realitat que els envolta i facilitar la seva relació amb els catalanoparlants. O sigui, voldríem que el coneixement de la llengua els ajudés a integrar-se o incorporar-se a la societat catalana. En un sentit més específic, volem aconseguir que l'alumnat sigui competent lingüísticament en qualsevol situació comunicativa.

En aquests cursos bàsics l'objectiu específic és assegurar la comprensió oral i escrita de la llengua i desenvolupar l'habilitat de parlar-la. Es treballen, doncs, les habilitats d'entendre, parlar, llegir i escriure.

### 4. LES ESTRATÈGIES DEL PROFESSORAT

Com ja esmentàvem en el segon apartat, ben poques dones s'apunten als nostres cursos per «integrar-se» —també lingüísticament— a la nostra societat. Les seves motivacions són molt més instrumentals i algunes ben poc lingüístiques —sortir de casa, per exemple. Això fa que, en principi, hi hagi un desajustament important entre el nostre objectiu marc i els seus.

L'apropament dels objectius d'ambdues parts s'aconsegueix mitjançant l'aplicació d'estratègies diverses. En aquest cas, però, esmentarem només les que considerem essencials: el treball de l'afectivitat i el treball d'estratègies cognitives.

#### 4.1. *Treballar els lligams afectius*<sup>4</sup>

Sempre hem pensat que el coneixement de la matèria és una condició necessària per al desenvolupament de la tasca d'ensenyant. Ara podem dir que és molt necessària, però que no és suficient. Perquè hi puguin haver uns resultats finals òptims cal també, com ja apuntàvem a la introducció, aconseguir un clima adequat en la relació mestra-alumna.

Tot i que aquesta premissa ja s'ha esmentat més d'una vegada,<sup>5</sup> creiem que no s'hi ha insistit prou. Amb una actitud negativa cap a l'alumnat és impossi-

4. En la bibliografia s'identifiquen aquestes estratègies amb una nomenclatura molt diversa. Carme Monegal, per exemple, parla d'«estratègies relacionades amb l'aspecte humà», a C. MONEGAL (2003), *156 activitats per a parlar en català*, Barcelona, Àlber.

5. O. AMAT i P. PINEDA (2003), *Aprendre a ensenyar: Una visió pràctica...*, p. 55-73.

ble aconseguir apropar els objectius d'aquestes dones i els nostres propòsits. En canvi, l'actitud positiva ens pot acostar cap a uns resultats molt més exitosos. Ens explicarem. Una actitud positiva, sempre centrant-nos en la nostra experiència, recolza sobre la base de l'afectivitat.

Treballar els lligams afectius vol dir:

— Mostrar interès per la llengua pròpia de l'alumnat i per la seva cultura. En principi, una cosa tan senzilla com intentar pronunciar adequadament els noms ja afavoreix la interrelació. El nom és l'apel·latiu, personal i identificador, que caldrà que fem servir com a element primer d'apropament. D'altra banda, el simple fet de demostrar que es coneix l'existència de l'amazic —i més si el mot es pronuncia adequadament— pot ser una bona entrada o un bon començament d'una relació.

— Mostrar-se receptiu envers els interessos i les preocupacions de l'alumnat. És bo que l'ensenyant conegui aquestes particularitats de cada alumna i que de tant en tant els ho demostrï.

— Considerar aquestes dones com a adultes que són, fent èmfasi en la igualtat i no pas en la diferència. Això vol dir que hem d'evitar de caure tant en el rebuig cultural com en el proteccionisme absolut. No hi ha d'haver concessions gratuïtes pel fet de formar part del col·lectiu. Hi ha unes normes per a tothom que s'han de complir. Els lligams amb aquestes dones han de fer que se sentin tractades, en els drets i en els deures, com qualsevol altra dona catalana d'aquest país.

— Mostrar complicitat amb el grup. Les alumnes s'han de sentir còmodes a l'aula i han de sentir la professora a prop seu. Així s'adonen que no hi ha tanta distància. Són totes dones i, per tant, hi ha complicitat. La interrelació afavoreix l'ambient de l'aula i, en conseqüència, l'aprenentatge.

— Afavorir els contactes amb autòctons i les sortides de l'aula. Aquestes sortides són tan interessants per a les alumnes com per a l'ensenyant. Les alumnes veuen que s'expressen millor del que es pensaven i la professora s'adona que parlen més bé del que creia.

El treball dels lligams afectius (o l'aplicació d'estratègies socioafectives) té més importància del que ens podem imaginar. D'entrada, si la llengua pròpia és valorada pel professorat, això genera una actitud positiva cap a la segona llengua. És, doncs, mitjançant aquesta estratègia que aconseguim que les dones amazigues —cadascuna amb les seves motivacions particulars per assistir al curs— mostrin interès per la llengua que parla la mestra i per tot el que té relació amb la seva cultura. Tenen ganes d'assistir a classe i participar en les activitats perquè tenen sentit per a elles. Aprendre serveix per comunicar-se amb la mestra i amb el col·lectiu catalanoparlant al qual pertany (vegeu la figura 2).

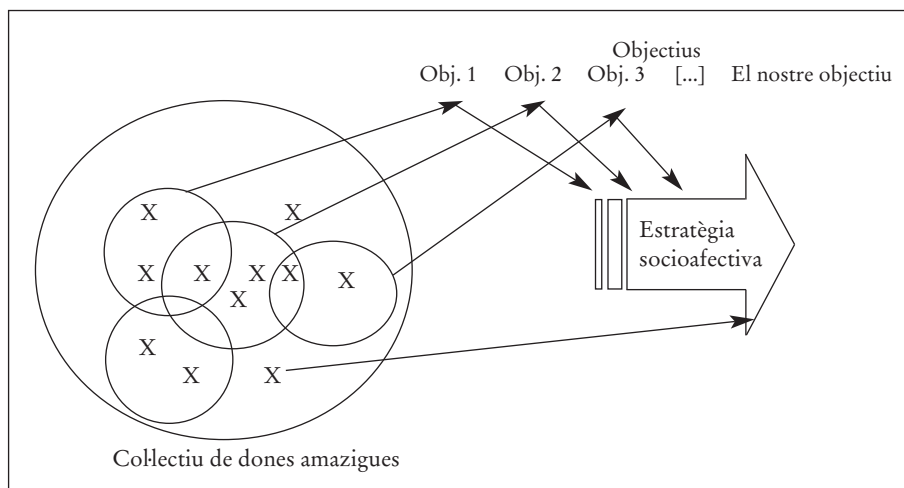


FIGURA 2. Aplicació de l'estratègia. Mitjançant el treball de factors afectius els diversos objectius inicials convergeixen i s'apropen una mica a l'objectiu marc que ens havíem plantejat.

#### 4.2. Treballar estratègies cognitives d'aprenentatge

Les estratègies d'aprenentatge no són res més que la seqüència d'activitats que es programen amb la intenció de fer arribar els coneixements a l'alumnat. Una de les estratègies que hem utilitzat sovint és l'estratègia de la memòria. Aquestes estratègies serveixen per codificar, comprendre i recordar la informació. La repetició, la traducció, la selecció de la informació que es vol fer arribar són exemples d'aquestes estratègies.

Hem de tenir molt en compte de no proposar activitats excessivament dificultoses. Si després d'un gran esforç, l'alumna té sensació de fracàs possiblement se sentirà poc incentivada a continuar l'aprenentatge.

La variació dins de la classe és una altra de les estratègies aplicades. És difícil al començament mantenir l'interès de les alumnes durant tota la classe si només es parla, ja que tenen la sensació que estan perdent el temps. Per això és bo combinar activitats i modificar-les si convé. Una classe dinàmica fa variar aquesta sensació inicial.

En el grup de dones analfabetes, per exemple, s'aprofiten els minuts finals per fer una aproximació a l'escriptura. L'accés a l'escriptura les motiva en l'aprenentatge.

En definitiva, a partir d'una programació acotada, ja sigui a través de centres d'interès, d'una història —com el llibre *Samir, un noi del Marroc*—, d'un

conte atractiu, i amb una relació de complicitat professora-alumna, sempre tenint en compte el nivell del curs, s'aconsegueixen bons resultats. No fan falta, doncs, ni grans manuals ni grans guies.

Sovint, però, en els nostres cursos, ens hem obsessionat excessivament per la manca de materials —tot i que és cert que en falten— i hem deixat de banda que el punt primer en l'aprenentatge és aconseguir aquesta interacció mestra-alumna. En un curs com aquest, t'adones que els materials són només un mitjà, manipulable i adaptable. Sobre la base d'aquesta versatilitat hem après a treure el màxim rendiment dels recursos de què disposem i a adaptar-los segons la necessitat del grup.

## 5. RESULTATS

És bo també que fem un balanç de l'aprenentatge i que parlem dels resultats. Hi ha hagut avanços en molts aspectes, alguns dels quals són impensables en un grup d'adults d'altres procedències:

— L'adquisició d'hàbits. S'han millorat coses tan senzilles com complir uns horaris —dos dies a la setmana en un horari concret—, ser puntual, portar el material a classe, excusar-se quan no s'ha de venir, etc.

— La millora de normes de conducta. S'ha après a escoltar, a no cridar, a respectar el torn de paraula...

— L'adquisició de coneixements lingüístics i culturals diversos.

— L'augment de l'interès pels cursos, per aprendre i per poder-se comunicar.

— La conscienciació de la identitat amaziga. El progrés en l'aprenentatge de català obre les portes també a la conscienciació de la seva identitat amaziga. Els augmenta l'autoestima i les apropa al que són. Aquesta seguretat personal adquirida és un puntal ferm per continuar l'aprenentatge amb èxit.

## 6. A TALL DE CONCLUSIÓ

Segons Jordi Bañeres, «la majoria absoluta dels qui emigren disposen d'un període d'adaptació lingüística inferior als cinc anys [...]; posteriorment s'impermeabilitzen, i han d'intervenir-hi factors excepcionals perquè se'ls arrenqui de la inèrcia».<sup>6</sup> Crec que moltes vegades aquest col·lectiu, en la línia de què parlava Bañeres, ha adquirit un coneixement molt precari del castellà i

6. Jordi BAÑERES (2002), «Propostes d'acció lingüística per a la immigració adulta. Una primera aproximació», *Llengua i Ús*, núm. 24, p. 103.



així, ja en la inèrcia, s'ha fossilitzat. Quan això passa, no tan sols notem una limitació comunicativa important en castellà, sinó que aquests mateixos «fòsils» esdevenen obstacles en l'aprenentatge del català. S'hi recorre sovint, cosa que aminora considerablement el ritme d'aprenentatge.

No passa així quan l'alumna coneix el francès, perquè, si realment l'ha après, no es tracta d'un coneixement precari amb estructures limitades i fossilitzades. Per tant, no es pot deduir que el coneixement d'una llengua romànica, com a segona llengua, entorpeixi l'aprenentatge d'una altra. El plurilingüisme i l'aprenentatge de més d'una llengua és ben corrent, per exemple, a l'Àfrica occidental o central. Simplement volem constatar que el coneixement d'aquestes estructures petrificades de castellà entorpeixen enormement el ritme d'aprenentatge del català.

Dèiem que si la llengua pròpia de l'alumnat és valorada pel professorat, això genera una actitud positiva cap a la segona llengua. Aquest punt és important perquè ens porta a recordar que una bona interacció mestra-alumna (mitjançant estratègies socioafectives) ajuda a acostar posicions, la qual cosa repercuteix en un major interès per l'aprenentatge i també per la societat d'acollida.

Hem vist que l'aprenentatge de la segona llengua en el col·lectiu de dones amazigues, tal com en qualsevol altre col·lectiu, depèn de factors diversos. Alguns els podem assumir el professorat, com el treball afectiu, però els altres depenen del context. Convé que ens plantegem la pregunta d'on poden practicar aquestes dones la llengua apresada. L'entorn no els és favorable, però el més inquietant de tot és l'allunyament d'ambdues comunitats. A Manlleu l'allunyament no només és cultural, econòmic i social, sinó també urbanístic.

Hem de treballar per apropar ambdós col·lectius, el català i l'amazic. Com ja s'ha explicat moltes vegades, l'única manera d'aconseguir que un alumne sigui cada vegada més competent en una segona llengua passa pel desig d'aquest alumne de «mantenir intercanvis socials amb les persones que la dominen».<sup>7</sup> No hem de perdre de vista que s'aprèn a parlar precisament parlant en situacions significatives d'interacció social. Per això iniciatives com el voluntariat lingüístic, basat justament en aquest apropament, obren un nou i esperançador camí.

FINA ANGLADA  
ASSUMPTA GRABOLOSÀ

7. Vegeu l'article de Josep M. SERRA (2002), «Escola, llengua i immigració a Catalunya», a *Llengua i immigració*, vol. 1, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social, p. 92.