



Ensenyament de llengües a persones adultes migrades a Catalunya: una conversa entre Laura Navarro i Alfons Formariz

Language Teaching for Adult Migrants in Catalonia: A Conversation between Laura Navarro and Alfons Formariz

Laura Navarro Lara
Universitat de Vic. Membre independent d'ACOF

Denise Paola Holguín Vaca
Universitat Autònoma de Barcelona



Resum

En aquesta contribució es presenta una conversa entre dos docents amb experiència en l'ensenyament de llengües i alfabetització per a persones adultes migrades al context català. Els interlocutors són Alfons Formariz, docent amb una llarga carrera dedicada a l'educació d'adults amb col·lectius migrants, i Laura Navarro, docent de llengües i alfabetització d'adults amb experiència com a responsable de programes d'acollida lingüística al tercer sector. El seu diàleg ofereix una perspectiva valuosa sobre el passat, present i futur de l'ensenyament de llengües i alfabetització de persones adultes i explora els principals reptes, avenços i necessitats d'aquesta tasca educativa.

Paraules clau: Ensenyament de llengües; Migració; Alfabetització; Educació de persones adultes; Ensenyament de segones llengües per a adults

Abstract

This article presents a conversation between two experienced educators in the field of language instruction and literacy for adult migrants within the Catalan context. The interlocutors are Alfons Formariz, an educator with a long career dedicated to adult education in the context of migration, and Laura Navarro, a language teacher and literacy educator with experience as the coordinator of linguistic integration programs in the third sector. Their dialogue offers valuable insights into the past, present, and future of language and literacy education for adults, exploring the main challenges, advances, and needs of this educational task.

Keywords: Language education; Migration; Literacy; Education for adults; Second language education for adults

INTRODUCCIÓ

L'educació lingüística de les persones adultes migrades constitueix un àmbit fonamental en les polítiques d'inclusió social, atès que facilita l'accés als drets, les oportunitats i la participació en la societat (Beacco et al., 2017). Tot i això, aquesta tasca comporta reptes específics per als sistemes educatius, que han de dissenyar i adaptar programes capaços de respondre a realitats socials, culturals i lingüístiques en constant transformació (Bryers et al., 2013). El paper de les institucions i els agents educatius esdevé fonamental per promoure una formació que no sols sigui lingüística, sinó que també contribueixi a la cohesió social i al respecte per la diversitat cultural (Simpson, 2015). Per una banda, aquest procés exigeix als centres educatius la capacitat de crear espais inclusius i de reconèixer la diversitat cultural com a recurs pedagògic, en comptes de veure-la com a barrera. Per l'altra, també requereix un professorat amb competències interculturals, capaç de valorar el bagatge cultural de cada estudiant i d'evitar enfocaments jeràrquics o deficitaris, que sovint marquen l'educació de les persones migrants (Villalba, 2019).

En el context català, els programes d'estudis superiors en ensenyament de persones adultes inclouen l'ensenyament de les llengües vehiculars del territori a través de màsters i postgraus, com ara màsters o postgraus en espanyol o el català com a llengües estrangeres. Tot i així, aquestes formacions sovint s'orienten per acabar instruint estudiants amb altes capacitats econòmiques i un perfil formatiu elevat, la qual cosa limita la formació específica per a persones adultes migrades amb necessitats i trajectòries diverses. En conseqüència, el col·lectiu de persones adultes amb trajectòries migratòries recents no té una presència significativa en aquests programes de formació i recerca, malgrat la seva creixent importància en la societat catalana.

Per tal de comprendre amb profunditat els reptes i les oportunitats de l'ensenyament de llengües en contextos de migració, és imprescindible construir espais polifònics on conflueixin les veus de diversos actors —estudiants, docents, formadors, tècnics i investigadors—, que reconeguin la complexitat de les pràctiques educatives quotidianes i promoguin pràctiques inclusives (Lanza Elvir i Flores López, 2017). Com suggereixen Mogli et al. (2019), escoltar les veus dels docents i formadors en aquest àmbit és crucial, ja que són aquestes persones qui interactuen directament amb els estudiants i comprenen millor les seves realitats, necessitats i contextos. La seva experiència aporta informació valuosa sobre les barreres que enfronten tant l'alumnat com el professorat, així com sobre les necessitats pedagògiques específiques per a l'ensenyament i la formació. A més, en ser reconeguts com

a agents de canvi, poden influir en la implementació de polítiques educatives que fomentin un entorn inclusiu i respectuós amb la diversitat cultural i lingüística, millorant així la qualitat de l'ensenyament (Cáceres et al., 2022).

En aquesta línia, en aquest volum temàtic del *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, s'inclou una conversa entre dues figures amb trajectòries significatives en l'ensenyament de llengües i l'alfabetització d'adults en el context català, per tal de comprendre els reptes i avenços en aquest àmbit a partir de les seves veus. D'una banda, Alfons Formariz, amb una carrera consolidada en l'educació de persones adultes migrades i, d'altra banda, Laura Navarro, professora de català i castellà com a llengua estrangera i responsable de l'acollida lingüística durant cinc anys a Camins, una entitat del Raval. Tots dos estan vinculats a l'ensenyament per a persones adultes migrades com a membres actius de la Comissió de Formació de la Coordinadora de la Llengua de Barcelona (ACOF¹), on participen en el disseny de programes de formació i acollida lingüística.

El diàleg que s'estableix entre la Laura i l'Alfons i, que trobem a continuació, permet explorar una perspectiva del passat, present i futur de l'ensenyament i l'alfabetització de persones adultes a Catalunya, a partir d'una reflexió conjunta entorn les seves trajectòries, experiències i posicionaments com a docents. A partir de la seva conversa, es poden comprendre les dinàmiques educatives en aquest context, així com els principals avenços, reptes i oportunitats en relació amb la formació lingüística de persones adultes. Al llarg del diàleg, es destaca la importància d'adaptar les pràctiques educatives a les realitats dels de les persones migrants, abordant les barreres que afronten i la necessitat de desenvolupar metodologies que reflecteixin la seva diversitat cultural i lingüística. A més, es posa de manifest la urgència de reconèixer i valorar l'experiència i la formació dels docents en aquest àmbit, així com la importància de crear recursos didàctics que fomentin la inclusió dels alumnes. En definitiva, se subratlla la necessitat de donar visibilitat acadèmica i política per a una educació inclusiva i de qualitat.

DIÀLEG ENTRE LAURA NAVARRO I ALFONS FORMARIZ

Laura: Alfons, ja fa anys que ens coneixem i que, per així dir-ho, “militem” en la reivindicació de l'educació lingüística per a persones adultes. Però, explica'm una mica com i on vas començar tu.

¹ Per a més informació sobre la Comissió de Formació, podeu visitar <https://www.comissiodeformacio.org/>

Alfons: A l'any 81 vaig entrar com a mestre a una escola d'adults de la Generalitat. Tenia la llicenciatura d'Història però no vaig fer mai de professor d'història. Vaig ensenyar matemàtiques i ciències al Graduat Escolar i vaig començar a fer alfabetització amb persones d'aquí que parlaven castellà i amb qui, lògicament, ens enteníem perfectament. I des d'aquell moment em vaig interessar per l'alfabetització

Laura: Aleshores, suposo que ensenyaves alfabetització a les persones de les onades migratòries, dels anys 60 i 70, no?

Alfons: Sí, eren persones d'Extremadura, Andalusia, Múrcia... I allà vaig començar a fer alfabetització sense cap formació prèvia, com tots els mestres d'adults sovint, fins i tot ara. Però es va constituir una associació, l'AEPA (Associació d'Educació Permanent d'Adults). Vam fer molts tallers, formació... També vaig a formar-me al Servei d'Educació Permanent dels Treballadors que feiem cursos i formació contínua.

Laura: Doncs una mica com ara, no? Que molts professionals es troben, de cop i volta, treballant en contextos de l'ensenyament a persones migrades adultes, sovint en processos d'alfabetització i, aleshores, es formen perquè veuen que necessiten eines específiques. Aleshores tu comences alfabetitzant a persones natives de castellà en la seva pròpia llengua i...en català també. En quin moment deixes de fer alfabetització per nadius i comences a fer alfabetització per migrants? Als 90?

Alfons: Aquest inici del canvi de perfil coincideix en un moment de canvi en l'educació de persones adultes en el marc institucional. L'any 88, l'Educació de Persones Adultes passa a Benestar Social. En aquest context nou, altres col·legues i jo muntem un Centre de recursos, ja que ens havíem adonat que l'educació de persones adultes estava repartida entre diferents departaments de la Generalitat, cosa que feia que ningú hi donés una atenció central i holística. Per una banda, òbviament, l'abordava Ensenyament (a partir del 88 Benestar Social) amb les escoles d'adults del moment; els cursos de formació ocupacional, Treball; per altra banda, Agricultura, amb les escoles agràries; Cultura, els cursos de català per a adults; en l'Àmbit de Salut, moltes vegades, cursos de salut. Llavors, ja aleshores, la nostra idea és que tot això, d'alguna manera, havia d'estar interconnectat.

Laura: Sí, de fet, la idea d'un aprenentatge situat, que resolgui les necessitats d'immediatesa, sovint laborals, és encara avui un dels elements que reivindicuem des de les entitats que fem acollida sociolingüística, entenent aquest concepte no

com la disciplina de la lingüística, sinó de l'aprenentatge de la llengua com element de cohesió per a formar part de la societat majoritària.

Alfons: Efectivament, i aquesta visió general que adoptàvem els mestres ja aleshores obté encara més importància, perquè tu saps que la gent migrant que no sap la llengua, difícilment fa un curs ocupacional, per exemple. Perquè no l'entenen. Ja aleshores crèiem que havia d'estar interconnectat tot això. I, com dic, vam intentar fer un Centre de recursos en què hi hagués ensenyament, treball, agricultura, català per a adults... Era un projecte que naixia des de les necessitats de formació i dels mestres, però era l'Administració qui posava els recursos, els sous, el local. I érem un equip de cinc persones, jo estava en excedència de mestre. Al cap de dos anys va ser totalment gestionat per la Generalitat des de Benestar Social i me'n vaig desvincular i vaig crear una entitat que es deia Cercle, que oferia serveis d'educació de persones adultes a les entitats, ajuntaments, escoles d'adults... Quan acabo l'excedència demano tornar una altra vegada a ensenyament, però havia d'anar a Primària perquè era mestre, no existeix el cos de mestres d'adults.

Laura: Encara ara no existeix aquest cos específic d'aprenentatge per a adults en el sector públic. És a dir, que les persones que es dediquen professionalment a l'alfabetització o a l'ensenyament de la llengua als centres de formació d'adults, si no són mestres o formen part del cos de secundària, ara amb el màster, no podran mai exercir en el sistema públic com a professors d'alfabetització o llengua. O sigui, jo, per exemple, que soc traductora de formació, no hi puc treballar. Tanmateix, tinc anys d'experiència i formació específica d'ensenyament de llengua per a adults, així com un màster en antropologia amb especialització de migracions. Ara bé, o estudio magisteri o estudio el màster de secundària, o no puc treballar al Sector Públic, una Escola Oficial d'Idiomes, o un CFA, vull dir. No et sembla una mica incoherent que la formació i experiència específica d'adults, en general, i d'adults migrants, específicament, no serveixi per ensenyar, justament, a adults migrants? És gairebé paradòic.

Alfons: Sí, i també hi ha una altra paradoxa molt més gran i és que els educadors socials tampoc hi poden entrar. I els educadors socials és un dels únics estudis universitaris en què hi ha alguna assignatura específica d'Educació de Persones Adultes. Però aquesta llicenciatura no els permet treballar als CFA..

Laura: I el mateix podria aplicar-se a persones formades en Màsters de català o castellà com a llengua estrangera. Que, si bé potser no coneixen bé el perfil migrat, sí que tenen formació específica en ensenyar la llengua a persones adultes. En fi, tu creus que això pot fer que els professionals no estiguin prou formats quan

comencen a treballar-hi, en l'educació d'adults migrats? I que potser traspassen, per exemple, en l'alfabetització, una visió infantilitzada (ja que són mestres d'infantil i primària, en molts casos)?

Alfons: I no només això sinó que alguns mestres grans que ja els costava treballar en primària, amb nens, al “cremar-se” de l'educació a infants decideixen passar a formar persones adultes, amb la idea que és una feina més tranquil·la. I de secundària també estan entrant algunes persones que estan farts dels adolescents i que també els sembla una oportunitat.

Laura: però és una tendència general, que els individus vinguin, per així dir-ho, perquè estan desencantats amb l'Educació obligatòria?

Alfons: En la meua experiència, sí i no. Vull dir, que la majoria de mestres i professors d'adults volen fer-ho bé però el problema no és que tu vulguis personalment fer-ho bé, sinó estructuralment hi ha dificultats per fer-ho bé. Fonamentalment hi ha sempre una raó...i és que tu arribes a la funció pública per mèrits propis. Per tant, tu arribes a una escola d'adults perquè tens més punts i com a més punts s'entén normalment l'antiguitat o cursos específics, ja siguin amb didàctica de les matemàtiques per a la infància o el que sigui...

Laura: I això què pot comportar?

Alfons: Que sovint les persones busquin fer la mateixa feina en qualsevol context. Jo penso que els projectes dels centres haurien d'estar molt lligats al territori, perquè no és el mateix ensenyar a adults en contextos com Cornellà o el Raval, amb uns índexs molt alts de població migrada, que fer-ho, per exemple, a la Seu d'Urgell.

Laura: Efectivament, penso que en el camp de les persones migrades, hi ha moltes variables contextuais a tenir en compte. Si passem del context públic al context del tercer sector, que jo conec més d'a prop, també trobo que les circumstàncies fan difícil l'ensenyament de qualitat. Quan vaig començar, jo tenia molt clar que em volia dedicar a la formació d'adults amb trajectòries migratòries recents. Quan vaig estar-hi treballant, vaig esforçar-m'hi molt i em segueix encantant, però alhora, era una feina molt exigent per la càrrega horària, molt poc reconeguda i amb massa connotacions de paternalisme per part de la societat global, que depenia massa de la bona fe del voluntariat. És difícil que es validi que s'està fent una feina important, és difícil garantir l'evolució dels alumnes perquè hi ha molta inestabilitat. És a dir, en general, els alumnes tenen pressió per trobar feina, no per tenir una continuïtat en l'aprenentatge de la llengua. Per altra banda, professionalment, és

molt poc estable pel que fa a condicions laborals i contractacions i sents que és una feina altruista, que no et permet ni tan sols a tu mateix una estabilitat econòmica. I també el voluntariat pot fluctuar molt.

Alfons: Sí. Moltes vegades les entitats que porten més anys, que tenen més experiència, tenen professionals capacitats. Però moltes vegades amb allò que jo m'he trobat a l'entitat és que hi ha un grup d'alumnes i no tenen ningú per fer-los classe, i llavors el primer que arriba es converteix en docent. Per això, d'alguna manera, quan hi ha bones coordinadores intenten ajudar, però, és clar, tampoc no totes tenen formació. Llavors crec que amb el tercer sector passa una cosa semblant als centres de formació d'adults. Hi ha persones que realment s'hi dediquen i en saben molt i estan molt preparades i després hi ha un gruix de persones que s'agafen, d'alguna manera, perquè tens els alumnes i no tens el professorat.

Laura: I, a més, sovint aquest professorat tampoc no compta amb materials específics per l'ensenyament a persones adultes amb trajectòries migrades recents. Per mi, un dels grans reptes no només amb la formació de persones adultes migrades, sinó especialment en l'alfabetització, és el repte de l'existència d'una metodologia i formació que acompanyi i que faciliti la tasca del professional que, si no té bons recursos i bons materials, doncs està limitat. I, per tant, ha de dedicar molt temps a crear o fer-se amb materials acceptables pel context, que parteixi d'imaginari culturals diversos, que no reflecteixi estereotips, que permeti l'aprenentatge situat de l'alumnat. En el context català, existeixen els materials del Consorci, l'Oralpha, etc. però sovint es deixa de banda les persones amb un nivell molt baix d'estudis, amb llengües d'origen marcadament distants, respecte al català o castellà, etc.

Alfons: A més, a vegades es prioritza l'aprenentatge, per exemple, de la comunicació oral, la capacitat lectora, o la comunicació escrita, deixant de banda que les persones migrades tenen uns perfils de coneixements d'aquestes habilitats molt desnivellades. Les persones migrades que tenim nosaltres, almenys les que treballo ara (jo no sé si tens la mateixa experiència) tampoc tenen uns nivells d'alfabetització estables. I sobretot hi ha una cosa important, no solament el nivell d'entrada, sinó el nivell de continuïtat, de progrés. Hi ha gent que fa un progrés molt gran i, llavors, tu et trobes que al cap de tres mesos tornes a tenir desnivellat el grup, que mínimament haves intentat que tingués un nivell semblant al començament.

Laura: També, penso que hi ha una necessitat de fer una anàlisi qualitativa de la situació, amb paràmetres objectius. Potser caldria més investigació participativa. En el sentit que les experiències de l'aula el camp treballessin més amb el

treball que es fa a les universitats. De fet, al 2023 hi va haver el congrés de LESLLA aquí a Barcelona, que és el congrés de l'adquisició de segones llengües i alfabetització, de caràcter mundial. Jo hi vaig anar i em va sorprendre bastant el fet que no hi havia gaire persones d'aquí, del territori, docent. És a dir, professorat que treballés a Catalunya en aules d'alfabetització, ja sigui de Centres de Formació d'Adults o d'entitats del Tercer Sector. Hi havia representació del Consorci, però ells no alfabetitzen i, per tant, em va sorprendre molt aquest fet, que no hi hagués professorat en actiu. Em pregunto com és que hi ha aquesta distància entre l'acadèmia i les persones que hi treballen, que es dediquen a això. No sé si tu sents que l'acadèmia no representa, o que l'acadèmia no contribueix qualitativament, o que es simplement hi ha una manca de coneixement (que hi ha el congrés, vull dir) o prejudici, de pensar que no s'explicaran coses que jo pugui portar a l'aula. Tanmateix, és evident que hi ha hagut un progrés molt notable justament que coincideix en el moment en què vivim. Des que s'ha publicat la *Guia de referència sobre alfabetització i aprenentatge de segones llengües per a la integració lingüística de persones adultes migrades* (LASLLIAM) (Consell d'Europa, 2022), almenys trobo que hi ha una guia que et permet seqüenciar els aprenentatges. I a més, penso que hi havia una necessitat real que algun organisme vertical establís què vol dir l'alfabetització, què vol dir l'anivellació i que es fessin uns descriptors igual que hi ha pel Marc Comú Europeu de les Llengües, però tenint en compte aquesta idea de progrés desigual i multinivell per competències. Això posa de manifest que l'aprenentatge en contextos migració és específic i requereix descriptors concrets i materials enfocats a aquests col·lectius. Si basem l'aprenentatge en tota la metodologia que hi ha en l'ensenyament del català i castellà en general, traiem importància a les necessitats formatives específiques del públic en vies d'alfabetització o amb poc bagatge formatiu en origen. Aquest model europeu de referència, el LASLLIAM, fa que el professorat des d'un inici ja es qüestionari un aprenentatge situat que respongui a preguntes com: què estic fent en aquesta classe? on vull arribar? quins són els objectius? quins materials tinc i quins aprenentatges poden adquirir els meus alumnes?

Alfons: El LASLLIAM, jo crec que és una eina molt interessant, molt important, però ens falta una cosa fonamental, com aplicar-lo a la docència a l'aula. Per exemple, fa tres mesos, feia alfabetització amb nou persones i podien estar repartides en els tres o quatre nivells del LASLLIAM. Avui, al mateix grup tinc dotze persones amb uns nivells diferents del dia que vaig agafar el grup. Aleshores, sí, en aquest sentit el LASLLIAM ens permet, als professorats, tenir eines de classificació, de categorització, a l'hora d'arribar a l'aula és impossible entendre el LASLLIAM com un paral·lel en comparació del MCER, que et permet anivellar força l'alumnat

a l'hora de fer docència. En un grup d'alfabetització tens nou, deu persones, cadascú amb un nivell diferent en cada competència lingüística. En canvi, en una classe regular de llengua pots fer servir el MCER per agrupar-los i usar activitats concretes d'acord amb un nivell més uniforme.

Laura: Ja, però al LASLLIAM ja hi ha activitats creades, amb una metodologia que contempla la possibilitat que hi hagi, almenys en termes d'habilitats lingüístiques, una diversitat de nivells. És cert que moltes vegades el que passa en alfabetització és que la competència oral, la competència escrita i l'expressió escrita varia molt, per a una mateixa persona. Però sí que pots tenir un grup uniforme en capacitat lectoescriptora i facilitar el procés alfabetitzador tenint això en compte, com a eix central. Jo crec que sí que s'ha d'intentar que l'element comú d'aquella aula sigui que es trobin en el mateix moment del procés d'alfabetització i, si la resta d'elements varien, caldrà fer adaptacions. Però la importància del paper central de l'alfabetització és clau per a un aprenentatge situat i el LASLLIAM t'ho emmarca i t'ho categoritza. Jo crec que és una eina de progrés.

Alfons: D'acord, però tot i això, aquest agrupament no sempre és possible, com deia. Ara mateix, tinc un grup on hi tinc nou dones i un home. De fet, es reproduceix d'alguna manera el que nosaltres vam trobar als anys 80 i 90, que era gent del camp, fonamentalment, en què la dona no anava a escola o anava molt poc a escola. En el cas del grup de dones, l'alfabetització els serveix per aprendre a llegir i a escriure. Però el que necessiten fonamentalment és poder-se comunicar oralment.

Laura: Ja t'entenc, però si no se'ls facilita aquesta adquisició de la competència lectoescriptura, segur que no podran millorar les seves possibilitats en la societat majoritària. Entenc que la primera necessitat immediata és poder-se comunicar oralment i això permetrà millorar el dia a dia de les persones. Alhora, però, sí que penso que l'alfabetització està supeditada, i això crea que hi hagi un enquistament d'ascensió social. És a dir, que les persones no alfabetitzades mai puguin, mai podran, accedir a certes professions que no siguin manuals, per exemple, no? En aquest sentit, jo recordo un alumne que vaig tenir durant força temps a alfabetització i anava millorant. Un dia va venir, i estava contentíssim perquè, com que ara ja era capaç de prendre nota, havia deixat de ser cuiner i podia ser cambrer. Una feina menys dura, gràcies a la competència lectoescriptora que havia adquirit. El component de la utilitat entenc que no sempre és així d'evident, com en el grup que tens ara, però la capacitat que, a través de la lectoescriptura, agafin noves mirades, es plantegin noves possibilitats vitals, també és important.

Alfons: Tens raó. El que crec és qui si haguéssim de fer una gradació d'importància social dels aprenentatges, primer seria la comunicació i interacció oral, en segon lloc la comprensió lectora i, cap al final, la recepció i producció escrita. En el mètode d'Oralpha hem intentat treballar els tres aspectes comunicatius. Un altre tema és la importància del context en què es troben. Si és un aprenentatge segons les necessitats territorials, és més significatiu.

Laura: Sí, efectivament, en els seus propis interessos normalment hi ha una certa pressa en aprendre a comunicar-se i, òbviament, la lectoescriptura requereix temps. Amb això estic d'acord. A més, és clar, del fet que menciones, que per tal que millori l'adequació formativa hi ha un component que no s'està tenint en compte que és el component territorial, què necessiten els aprenents segons allà on es troben.

Alfons: Exacte. Hi hauria una possibilitat, i és que cada vegada més els municipis reclamessin la competència en educació de persones adultes. Si el municipi la reconeix, els centres de formació d'educació passarien a ser municipals. I aquí sí que s'obre molt més la possibilitat que altres professionals formats (que sí que coneixen el context i les necessitats dels aprenents adults en contextos de migració) hi puguin entrar. Això faria que l'aprenentatge comptés amb treballadors de l'àmbit social, orientadors, i que la formació pública no sorgís únicament del cos de mestres. Tot això representem allò que dèiem abans. Òbviament és un canvi enorme, ja que implica canvi de competències. A més, obre la possibilitat que els centres d'adults estiguin connectats a la xarxa territorial. Per mi el futur seria aquest. Tot i això, soc conscient que també comporta uns riscos molt grossos per a la formació de persones adultes, entre d'altres, els canvis de govern municipal que poden dificultar les relacions que s'hagin anat establint amb els agents territorials en xarxa (centres culturals, associacions, entitats).

Laura: Bé, justament recentment es van celebrar els debats territorials per definir el futur de l'educació al llarg de la vida², en els quals han participat els diferents agents que treballen en l'educació de persones adultes arreu del territori. Allà es va parlar de l'aprenentatge de la llengua com a element bàsic per assolir altres tipus d'aprenentatges al llarg de la vida. És a dir, que moltes vegades les persones no poden educar-se aquí en els àmbits que desitgen sense passar per cursos de llengua abans. En aquest sentit, es va fer una mirada i una escolta activa a les diverses necessitats territorials. Caldrà, veure, què en sorgeix d'aquest procés, però

² Per a més informació sobre el Procés de debat i definició del futur de l'Educació al llarg de la vida, consulteu Departament d'Educaació (2024).

em sembla que és una de les úniques vegades on ens hem trobat totes les persones que ens hi dediquem i hem posat les necessitats lingüístiques al centre. De totes maneres, sabem que aprendre la llengua no és fàcil. Per no parlar del procés d'al·fabetitzar persones migrades, que és un repte que va més enllà d'ensenyar a llegir i escriure perquè ens trobem amb nivells molt diversos de competència, tant en comunicació oral com en lectoescriptura. Es requereix una sensibilitat pedagògica que sovint manca en els programes educatius, on es pressuposa que qualsevol que sàpiga llegir i escriure pot ensenyar-ho sense veure que és una tasca que implica un coneixement profund de tècniques i enfocaments adaptats a cada estudiant. Tot i ser una feina exigent, és molt gratificant, no? La resposta dels estudiants, el seu progrés i agraïment fan que aquest esforç valgui la pena...

Alfons: Completament d'acord. És una tasca que no només contribueix a la seva inclusió, sinó també a la nostra pròpia transformació com a docents i com a persones. A veure com evoluciona el camp educatiu i les polítiques. Ja ho veurem.

Laura: Sí, a veure. Bé, moltes gràcies Alfons. Ha sigut molt enriquidora, aquesta conversa.

Alfons: Sí, sí, i segur que podríem seguir parlant-ne. Gràcies i fins aviat.

FINANCIACIÓN

Aquesta publicació forma part del projecte d'I+D+i PID2020-115446RJ-I00 finançat per MICIU/AEI/10.13039/501100011033 i per la Unió Europea - NextGenerationEU, Ministeri d'Universitats i Pla de Recuperació, Transformació i Resiliència, mitjançant la convocatòria de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona).

REFERÈNCIES

- Beacco, J., Krumm, H., Little, D., & Thalgott, P. (2017). *The linguistic integration of adult migrants: Some lessons from research / L'intégration linguistique des migrants adultes: Les enseignements de la recherche*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110477498>
- Bryers, D., Winstanley, B., & Cooke, M. (2013). Whose integration? En D. Mallows (Ed.), *Language issues in migration and integration: Perspectives from teachers and learners* (pp. 21-34). British Council. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.804538>
- Cáceres Serrano, P., Baleriola Escudero, E., Jiménez Vargas, F., Lamas, M., & Lalueza, J. L. (2022). Migración en entornos educativos: La necesidad de un abordaje complejo. Editorial. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2654>

- Consell d'Europa (2022). *Reference guide on literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants (LASLLIAM)*.
<https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>
- Departament d'Educació. (2024, febrer 28). *Procés de debat i definició del futur de l'educació al llarg de la vida*. XTEC.
<https://projectes.xtec.cat/xarxadults/portada/proces-de-debat-i-definicio-del-futur-de-educacio-al-llarg-de-la-vida/>
- Lanza Elvir, M. L., & Flores López, W. O. (2017). Comunidades de aprendizaje: Una perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Universitaria Del Caribe*, 17(2).
<https://revistasnicaragua.cnu.edu.ni/index.php/caribe/article/view/2861>
- Mogli, M., Kalbeni, S., & Stergiou, L. (2019). “The teacher is not a magician”: Teacher training in Greek reception facilities for refugee education. *International E-Journal of Educational Studies*, 4(7), 42-55. <https://doi.org/10.31458/iej.es.605255>
- Simpson, J. (Ed.). (2015). *Adult language education and migration: Challenging agendas in policy and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315718361>
- Villalba, F. (2019). Inmigración y enseñanza a adultos (Immigration and adult language teaching). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza de español L2* (pp. 463-476). Routledge.



LAURA NAVARRO LARA

Professora de català i castellà amb experiència en acollida lingüística i migracions. Té un Màster en Antropologia Cultural, amb l'especialització en migracions (UAB). Ha treballat com a coordinadora de programes al tercer sector i actualment és docent a la Uvic i CIEE Barcelona, mantenint el seu compromís amb la formació d'adults migrats.

laura.navarro@uvic.cat
<https://orcid.org/0009-0008-7995-2691>

DENISE PAOLA HOLGUÍN VACA

Investigadora postdoctoral (programa Margarita Salas) al grup GREIP. La seva feina se centra en l'ensenyament de llengües en contextos de migració, amb un èmfasi particular en la formació docent i l'ensenyament de llengües des d'enfocaments crítics i decolonials en l'educació no formal de llengües per a persones adultes.

denise.holguin@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0002-0351-9743>



Navarro Lara, L., & Holguín Vaca, D. P. (2024). Ensenyament de llengües a persones adultes migrades a Catalunya: una conversa entre Laura Navarro i Alfons Formariz. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 17(4), e1448. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1448>

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>