Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Febrer 2020

DE LA QUANTITAT D'INFORMACIÓ A LA QUALITAT DE LA COMUNICACIÓ

Juli Palou Sangrà

Llicenciat en Filosofia i en Filologia Catalana i doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació (2002). Premi de Pedagogia Rosa Sensat l'any 1992 i Premi Alexandre Galí de Pedagogia el 2004. Professor titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.

Vigotski situa l'acció com a unitat d'anàlisi del comportament humà i concep l'ésser humà com un ésser amb capacitat de desenvolupar activitats col·lectives complexes gràcies a l'acció mediadora del llenguatge.

Què és comunicar?

"Al començament és l'acció", va sentenciar Goethe. D'ell, d'aquest gran clàssic alemany, recordem la producció literària i oblidem massa sovint l'interès que va mostrar per diverses àrees del saber, com la geologia, la medicina o la botànica. Poesia i ciència van de bracet. Hi ha, com defensava el poeta i científic alemany, una unió íntima entre la paraula poètica i els sabers sobre les coses del món. Sens dubte, l'esperit il·lustrat

bategava encara darrere aquestes manifestacions. Johann Wolfgang von Goethe va morir l'any 1832. Cent anys més tard l'interès per l'anàlisi de l'acció, d'aquesta acció que Goethe situava a l'inici, va trobar un suport immillorable en les aportacions de l'obra de Vigotski, una obra que situa l'acció com a unitat d'anàlisi del comportament i que concep l'ésser humà com un ésser amb capacitat de desenvolupar activitats col·lectives complexes gràcies a l'acció mediadora del llenguatge.

Que la construcció de la consciència, del pensament conscient, està íntimament relacionat amb la construcció dels fets socials i dels fets culturals és un punt de partida que ha adoptat la psicologia, al costat de les ciències del llenguatge, la sociologia, les ciències que estudien el treball humà i, també, la didàctica. En aquest darrer camp del saber s'ha fet i es fa un intent per racionalitzar currículums i mètodes, però queda pendent apropar-se amb més detall a allò que passa en realitat a les aules i a allò que pensen els docents sobre què passa a les aules. Si ens centrem en la llengua oral, podem afirmar que encara és estesa la creença que l'oral s'aprèn per impregnació, que no requereix un ensenyament específic, a diferència de l'escrit. També és cert que molts docents van més enllà i pensen que ensenyar l'oral és important, però en aquest cas acostumen a mantenir molts dubtes sobre quins són els continguts específics a ensenyar i sobre com avaluar-los (Palou, 2008). Una mestra ens ho manifestava amb aquestes paraules: "costa molt saber com ensenyar la llengua oral, què és el que has d'ensenyar i, sobretot, com avaluar-la; aquí jo ja em desmunto del tot (...)".

Si ens centrem en la llengua oral, podem afirmar que encara és estesa la creença que l'oral s'aprèn per impregnació, que no requereix un ensenyament específic, a diferència de l'escrit.

Totes les accions –també les pròpies d'un centre educatiu– comporten una organització col·lectiva que està orientada cap a una finalitat, cap a un objectiu. Per això, quan parlem de dur a terme activitats estem provocant un canvi en el subjecte, ja que no fem referència a alumnes que treballen sols per resoldre alguna qüestió, sinó a alumnes que fan ús de recursos semiòtics diversos per fer alguna cosa de manera conjunta. Entre aquests recursos semiòtics, podem destacar la capacitat d'expressar alguna idea

mitjançant el dibuix i la parla. Si avui situem l'èmfasi en la necessitat d'aprendre a expressar-se a través de la llengua oral, i ho fem tot prenent com a punt de partida les activitats que es realitzen als centres educatius, és perquè sabem que la capacitat per usar la llengua no està tan relacionada amb les facultats pròpies dels alumnes, com amb la interacció que es promou quan aquests alumnes han de resoldre una tasca que no és senzilla.

(...) quan dues o més persones parlen procuren interpretar la conducta dels altres i ajustar la pròpia per tal de fer-la comprensible. És a dir: res a veure amb una visió estàtica de la comunicació.

Comunicar és alguna cosa més que produir i recuperar missatges entre un emissor i un receptor. Comunicar és interactuar per coordinar-se en l'acció que s'està fent. Alguns autors posen l'èmfasi en la cooperació (Grice, 1991), d'altres parlen dels marcs de participació (Goffman,1981), mentre que alguns focalitzen el procés de negociació (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Podríem afirmar que el comú denominador de tots ells és apuntar que quan dues o més persones parlen procuren interpretar la conducta dels altres i ajustar la pròpia per tal de fer-la comprensible. És a dir: res a veure amb una visió estàtica de la comunicació. Quan parlem, necessitem que la nostra paraula sigui escoltada, reconeguda i interpretada pels altres. I a l'inrevés, quan escoltem hem d'escoltar l'altre sense reduir-lo a allò que diu o a allò que pensem que diu.

Entenem que aquest joc de saber interpretar i d'ajustar els propis enunciats al context és el que hem de fer a les classes, les organitzem com les organitzem. Avui sabem que les converses acumulatives en les quals cadascú hi diu la seva serveixen molt poc per construir coneixement de manera conjunta. Una conversa no és mai la suma de les parts, perquè no parlem per dir el que pensem, sinó que parlem d'acord amb la conversa que es construeix de manera col·lectiva. En un espai que té com objectiu promoure l'aprenentatge tothom ha de poder explicitar amb paraules allò que sap i, sobretot, tractar les qüestions en relació a les aportacions que han fet els altres, perquè no es tracta de *parlar sobre el tema*, sinó de *parlar d'acord amb el tema.*

Una conversa no és mai la suma de les parts, perquè no parlem per dir el que pensem, sinó que parlem d'acord amb la conversa que es construeix de manera col·lectiva.

Això vol dir que hem d'aprendre a posar-nos en el discurs de l'altre, en el punt de vista de l'altre i a partir d'aquí exposar les nostres coincidències i discrepàncies. Aquest aprenentatge no es fa de manera espontània, per això un dels propòsits clau de qualsevol acció educativa ha de ser ensenyar a reflexionar tant sobre el contingut de la conversa, com sobre la conversa mateixa i el context en el qual es produeix. Hi ha docents que quan promouen una conversa, sigui en gran grup o en grup reduïts, creen sempre la figura del relator.

Això vol dir que hem d'aprendre a posar-nos en el discurs de l'altre, en el punt de vista de l'altre i a partir d'aquí exposar les nostres coincidències i discrepàncies.

El relator no participa de manera directa en la conversa, perquè el seu rol és d'observador, de persona que pren apunts sobre tres qüestions que tenen relació amb aquestes preguntes: per què és necessària aquesta conversa?, com ha progressat el tema?, com ha funcionat la conversa? Aquestes preguntes s'han d'adaptar als diferents nivells, s'han de concretar i tornar a escriure per tal que tinguin sentit per als alumnes. Ara bé, es plantegin com es plantegin mostren que la bona acció sempre està sostinguda per la reflexió.

(...) un dels propòsits clau de qualsevol acció educativa ha de ser ensenyar a reflexionar tant sobre el contingut de la conversa, com sobre la conversa mateixa i el context en el qual es produeix

Hem d'ensenyar a comunicar?

Fins aquí hem apuntat que l'acció que fem de manera conjunta amb els altres és el veritable motor de l'aprenentatge. Hem vist també que aquesta acció sempre es produeix en un context i que progressa gràcies a uns processos interactius concrets que s'han de traduir al llarg de l'escolarització en continguts d'aprenentatge. El pas següent ens ha de servir per concretar la distinció entre diferents converses que tenen lloc en un centre educatiu. A l'inici, sens dubte, prevalen les converses que parteixen d'una co-presència, és a dir, les converses que mantenen els nens petits quan parlen amb un familiar seu d'allò que han fet quan jugaven al parc -per posar un exemple-, quan parlen, per tant, d'un joc que era observat a distància per aquest mateix familiar. En aquesta explicació es produiran amb tota probabilitat buits d'informació, uns buits que l'adult sabrà omplir perquè compartia l'escenari de l'acció.

Un altra cosa és haver-se d'explicar davant d'algú que no hi era i que no pot omplir els buits d'informació. En aquest cas entren en joc de manera inevitable dues operacions cognitives molt concretes. La primera: per part de l'emissor és necessari representar-se quin coneixement té de la situació el receptor i en funció d'això aportar la quantitat d'informació que sigui necessària per tal que aquest es pugui fer una imatge mental del que ha succeït. La segona: emissor i receptor han d'entrar en un joc de preguntes i de respostes per tal d'ajustar el seu coneixement. Però hi ha encara un exercici més complex, que és parlar d'allò que no ha succeït, d'allò que senzillament s'ha pensat o s'ha après.

La traducció per a l'escola és ben senzilla. Des d'un inici convé plantejar, amb tots els suports que calguin, situacions en què hagin de resoldre alguna qüestió sense que hi hagi co-presència. Exemples: anar a secretaria a dir que...; explicar a casa que...; comentar amb altres companys que no hi eren una activitat relacionada amb... Des d'aquí, anem cap al cicle mitjà que és el moment en què el gat deixarà de ser gat per convertir-se en un mamífer. En aquest moment en què l'aprenentatge comença a organitzar-se amb una presència considerable de conceptes és imprescindible aprendre a parlar d'allò que no veiem, aprendre a parlar a distància de la realitat. I d'aquí cap

endavant, cap a secundària, on han de disposar d'un coneixement de la llengua que els permeti sortir de la immediatesa i de l'evidència per fer-ne una representació analítica.

Cognició i lingüística estan íntimament relacionades. Al llarg d'aquest trajecte el que aprenem és a parlar de la pròpia experiència, a interpretar la dels altres i a considerar-les totes a partir d'uns marcs conceptuals que compartim socialment i que provenen d'una història. Però aquests marcs conceptuals no s'imposen. Arribem a la idea de vertebrat i d'invertebrat després d'haver fet moltes observacions, després haver plantejat molts interrogants i després d'avançar i de contrastar hipòtesis. En aquest procés el paper dels docents no és traspassar un pensament que ja ha estat pensat, sinó de promoure un pensament que pensi, un pensament que vagi prenent forma gràcies a les paraules.

(...) el paper dels docents no és traspassar un pensament que ja ha estat pensat, sinó de promoure un pensament que pensi, un pensament que vagi prenent forma gràcies a les paraules.

Hem de debatre i aprendre més sobre com s'interactua a les aules per tal de construir coneixement de manera conjunta. La llengua oral ha de sevir per fer emergir un espai que abans no existia, fruit del contrast entre una diversitat de representacions. Podem parlar de *tercer espai, d'hibridació* o, com fa Sennet (2005), de *llindar*, és a dir, de "zones d'un hàbitat on els organismes són més interactius a causa del contacte entre espècies". Sigui quin sigui el terme que utilitzem, és fàcil d'entendre que situar-se en aquest espai reclama una actitud diferent i més arriscada per part dels docents. Explicar des de la certesa és relativament senzill. Promoure l'autocorrecció de les idees quan els alumnes intercanvien parers és sempre més complex; gosaríem afirmar que impossible de fer si no hi ha el convenciment que ensenyar és, en darrera instància, conversar.

Repetim-nos la pregunta. Hem d'ensenyar a comunicar? La resposta no admet dubtes: sí, perquè gràcies a l'ús que fem de la llengua i, d'una manera especial, de la llengua oral, els alumnes accedeixen a la densitat dels sabers. Els docents no es poden erigir com a un model a imitar. El seu parer, quan es mouen en el nou espai que genera tota conversa, no consisteix a aportar molta informació, sinó a saber vetllar per la qualitat de

la comunicació. Perquè, com apunten molts autors, no és el contingut el que facilita la conversa, sinó que és la conversa la que facilita el contingut.

Els docents no es poden erigir com a un model a imitar. El seu parer, quan es mouen en el nou espai que genera tota conversa, no consisteix a aportar molta informació, sinó a saber vetllar per la qualitat de la comunicació. Perquè, com apunten molts autors, no és el contingut el que facilita la conversa, sinó que és la conversa la que facilita el contingut.

Bibliografia

GRICE, H.P. (1991). *La búsqueda del significado.* Madrid: Tecnos.

GOFFMAN, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires:Amorrortu.

KERBRAT- ORECCHIONI, C. (2005). Les discurs en interaction. Peris: Armand Colin.

PALOU, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària.* Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

SENNET, R. (2014). *L'espai públic*. Barcelona: Arcàdia.