

Caixa d'eines 01

LLENGUA, INTERCULTURALITAT I COHESIÓ SOCIAL

RECULL D'EINES TEÒRIQUES



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

.edu

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Edició

Servei de Difusió i Publicacions

Coordinació

Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social

Disseny

Tàctica gràfica

1a edició

Desembre de 2005

Tiratge

4.000 exemplars

Impressió

Gràfiques Cuscó, SA

Dipòsit legal

B.16.411-2005

Caixa d'eines 01

LLENGUA, INTERCULTURALITAT I COHESIÓ SOCIAL

RECULL D'EINES TEÒRIQUES

PÀG. 3

La nostra opció
d'educació intercultural

JOSEP VALLCORBA I COT

PÀG. 6

Consolidar la cohesió social,
l'educació intercultural
i la llengua catalana

XAVIER BESALÚ / IGNASI VILA

PÀG. 36

Aprendre a parlar ciències
en la immersió: implicacions
en les altres matèries

BERNARD LAPLANTE

PÀG. 60

Escola i entorn

JOAN SUBIRATS



JOSEP VALLCORBA I COT
Subdirector general
de Llengua i Cohesió Social

LA NOSTRA OPCIO D'EDUCACIO INTERCULTURAL

Educar vol dir ajudar a créixer en tots els sentits i, per tant, facilitar eines per al desenvolupament personal, cultural i social; però també, i sobretot, vol dir transmetre i compartir valors que orientin i donin sentit a la vida. Aquest és, al meu entendre, el primer gran objectiu de tot procés educatiu, que no hauríem pas de reduir a la tasca exclusivament escolar. Tanmateix, l'escola, com un dels principals agents educatius, s'ha d'implicar d'una manera activa i compromesa en la transmissió d'una clara consciència de responsabilitat social que es concreti en l'ensenyament dels grans principis de l'equitat,

de la convivència i de la participació a partir de l'esforç individual i del treball col·lectiu.

Cada vegada més, parlar d'equitat, de convivència i de participació implica afegir l'adjectiu *intercultural* al darrere del substantiu *educació*. El Consell d'Europa defineix l'educació intercultural com un procés dinàmic que pretén conscienciar positivament la ciutadania per acceptar la diversitat cultural i la interdependència que això suposa com a cosa pròpia, assumint la necessitat d'orientar el pensament i l'acció social cap a la sistematització d'aquest procés per tal de

fer possible l'evolució cap a un nou i més ric concepte de societat i de ciutadania.

Cada dia tenim més clar que hem d'intentar orientar els esforços col·lectius cap al guany d'una nova síntesi cultural, de tal manera que les cultures dels nous nadius s'afegeixin a la nostra cultura per enriquir-la i renovar-la sense fer-li perdre, però, la pròpia identitat. Ens cal, als autòctons, fer un esforç d'acolliment i de cordialitat, però també ens cal claredat i fermesa d'actituds i de conviccions. Ens cal a tots aprendre a valorar i a estimar, i a no idolatrar, a tolerar sense menystenir, a obrir sense

diluir. Ens cal, en definitiva, aprendre a respectar i a compartir, però també a evitar que es generin dinàmiques que ens puguin abocar a diferents formes d'exclusió, de marginació o de fanatisme. Una tasca complexa i difícil però urgent i absolutament necessària.

Aprendre a viure i a conviure amb diverses visions de la realitat és, sens dubte, una font de civilització. És per això que sovint diem que identitat i diversitat són dues cares d'una mateixa moneda. Tots som ciutadans d'un mateix món, però tots hi som des d'una tradició i des d'un lloc determinat. No ser o no sentir-se d'enlloc vol dir viure una cultura difosa, òrfena

i fins i tot erma, sense visió de passat ni de futur, sense referents ni principis. Des d'aquesta posició, qualsevol tipus de participació es fa molt difícil, perquè uns ciutadans desorientats o indiferents difícilment contribuiran a millorar la realitat social quotidiana d'on viuen. La identificació és un requisit previ per a la participació social.

De fet, la diversitat cultural i social és la història quotidiana que explica com les interaccions amb molts tipus de persones ens converteixen en el que som. És una història refermada pels fets de les diverses cultures que expliquen el passat, aclareixen el present i orienten el futur.

En l'educació intercultural de tots els infants i joves i també de les seves famílies, el centre educatiu hi té un paper fonamental que, si el sap jugar i disposa del suport de l'entorn social i cultural immediat, pot fer una gran tasca. Com diu Neil Postman a *La fi de l'educació* (Eumo, 2000), “les escoles són, en definitiva, la resposta afirmativa a la pregunta: es pot crear una cultura unificada, estable, i coherent amb persones de diverses tradicions, llengües i religions?”

El que pretén l'educació intercultural que propicia el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya és, sobretot, potenciar l'autoestima de tots i cadascun dels alumnes i alhora crear

una nova consciència ciutadana a partir del coneixement del passat, la valoració del present i la confiança en un futur millor. No es tracta de crear grans especialitzacions ni de fer currículums específics per a determinats col·lectius amb una idea més o menys confusa d'un projecte multicultural per contribuir a potenciar l'autoestima i l'orgull ètnic dels diferents col·lectius. Això més aviat ens portaria a fomentar diferències i divisions. Cal potenciar justament tot allò que ens és comú, des d'una dignitat personal radical fins a l'assumpció del llegat del patrimoni cultural de la humanitat, sense menystenir, és clar, el coneixement de la realitat concreta de l'altre ni oblidar la nostra tradició cultural.

Volem potenciar l'enriquiment vital, social i cultural de tot l'alumnat amb la pràctica de la inclusió, la interacció i el diàleg perquè ens ajudi a anar creant una visió integrada, compartida i solidària de la nostra realitat social. Volem impulsar el respecte vers la diversitat i vers el sentiment de pertànyer a una comunitat.

I entre les diferents expressions de diversitat cultural com la religió, els costums o totes les diverses manifestacions culturals, n'hi ha una que, en el nostre cas concret, destaca d'una manera especial: la llengua pròpia, la llengua catalana que volem que faci d'eix vertebrador

d'una nova realitat plurilingüe i que continuï essent el component bàsic de la nostra identitat col·lectiva, que ens permeti la identificació i la cohesió social necessària per viure tots plegats en un país més culte, més civilitzat i més lliure.

Aquest és el repte, i cap a aquests objectius volem orientar tots els nostres esforços. Per això volem contribuir a la important aportació professional del professorat amb aquesta col·lecció d'eines pedagògiques de suport a la docència que ara iniciem. Perquè si tenim clara la feina i tenim l'ànim engrescat, només ens calen –com diu la saviesa popular– bones eines per poder fer bones feines. ●

CONSOLIDAR LA COHESIÓ SOCIAL, L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL I LA LLENGUA CATALANA



XAVIER BESALÚ
Universitat de Girona
Departament de Pedagogia



IGNASI VILÀ
Universitat de Girona
Departament de Psicologia

Text de la conferència impartida
en les Jornades de "Sensibilització
i consolidació de la cohesió social,
la interculturalitat i la llengua"



EL DESCONCERT DE L'EDUCACIÓ, PER FER SERVIR L'EXPRESSIÓ AFORTUNADA DEL SOCIÒLEG S. CARDÚS,¹ NO ÉS PAS UN TRET CARACTERÍSTIC DEL NOSTRE PAÍS, SINÓ QUE AFECTA, AMB MÉS O MENYS INTENSITAT, TOT OCCIDENT, I SABEM DEL CERT QUE NO ES TRACTA PAS D'UNA CRISI PUNTUAL, NI PASSATGERA, SINÓ QUE ÉS EL REFLEX D'UNA CRISI MOLT MÉS GLOBAL, COM CORRESPON AL CANVI D'ÈPOCA QUE ENS HA TOCAT DE VIURE

La revolució tecnològica, el pluralisme cultural, l'efervescència científica, el desconcert ètic, han soscavat els fonaments que donaven solidesa i seguretat a l'edifici escolar: quina cultura hem de viure, produir i reproduir en les institucions educatives? Quins valors haurem d'encomanar? Vist l'abast del repte, una de les temptacions més immediates és la de simplificar les coses, la de donar respostes simples, simplistes i segures, a problemes que són enormement complexos. N'hem tingut una prova en la Llei

de qualitat de 2002. Així, per compensar les desigualtats d'origen, la medicina indiscutible és l'esforç i l'exigència personal; per millorar la qualitat del sistema, la solució passa per intensificar els processos d'avaluació i per donar més rellevància als resultats que als processos; per atendre com cal la diversitat de l'alumnat, la via és la diversificació de les trajectòries escolars;

¹ S. Cardús, 2000, *El desconcert de l'educació*, La Campana, Barcelona

EL PLA PER A LA LLENGUA I LA COHESIÓ SOCIAL (PLA LIC) DEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ ÉS UN VERITABLE PROJECTE D'INNOVACIÓ, QUE AFECTA TOT EL CENTRE EDUCATIU, TOTS ELS PROFESSIONALS QUE HI TREBALLEM I, SI ES VOL, TOTA LA COMUNITAT ESCOLAR I NO ESCOLAR A QUI SERVEIX

per donar més autonomia als centres, es proposa la professionalització de les direccions i la competència entre ells...

Ara, si bé les respostes que proposava la Llei de qualitat eren, a parer nostre, manifestament inadequades, hem de tenir present que les preguntes que les han induïdes continuen vigents i esperen respostes imaginatives, eficaces i ben fonamentades.

L'experiència i la investigació han mostrat de totes les maneres possibles que el canvi educatiu real, el que condueix a millorar el desenvolupament global dels alumnes i a incrementar els nivells de qualitat i equitat del sistema educatiu, pivota entorn del centre educatiu com a tal.² Ara sabem, si encara no ho teníem clar, que el paper de les administracions ha de ser afavorir, empènyer, pressionar fins i tot, els centres per tal que enduguin processos de canvi, però cap canvi no fructificarà si és imposat des de dalt: només si la comunitat escolar en el seu conjunt s'apropia de les idees i és capaç de liderar el procés de transformació s'aconseguirà que el canvi sigui real.

La investigació destaca també la importància de la direcció escolar com un factor clau per al canvi, validant així la idea, evidenciada per l'experiència, que no és possible una bona escola sense una bona direcció. Ara bé, hem après també que el lideratge en educació és més una qüestió moral i ètica que no pas estrictament tècnica; que la tasca més important que ha de fer l'equip directiu per aconseguir transformar el

seu centre és convidar, convèncer, persuadir la comunitat escolar; que el bon directiu és aquell que és capaç d'unir, d'entusiasmar la comunitat entorn d'un projecte comú.

Des d'aquesta òptica, el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (Pla LIC) del Departament d'Educació és un veritable projecte d'innovació, que afecta tot el centre educatiu, tots els professionals que hi treballen i, si es vol, tota la comunitat escolar i no escolar a qui serveix. El paper de l'Administració educativa, doncs, hauria de consistir a posar les millors condicions materials i polítiques per fer-lo possible, però el projecte només es podrà materialitzar si els mestres i professors el fan seu i s'hi comprometen. En aquest entramat, els equips directius hi tenen un paper absolutament decisiu, tant en la creació d'un clima que afavoreixi el desenvolupament d'aquest projecte com en la decisió de començar a fer passos decidits en la bona direcció.

És molt estesa la pràctica de deixar tots els temes relacionats amb l'alumnat nouvingut i amb l'educació intercultural als tutors d'acollida, als coordinadors o assessors LIC o bé als mestres d'educació especial, de pedagogia terapèutica o als psicopedagogs; o d'abocar tota aquesta problemàtica en l'espai reclos de l'aula d'acollida, entesa exclusivament com un espai i un temps al marge de la vida ordinària dels centres i no com "un marc de referència i un entorn de treball obert". El cas és, però, que els objectius del Pla LIC només podran ser assolits si són adoptats, compartits i avaluats per tots els professionals

² Diversos autors, 2004, *La mejora de la escuela*, Cuadernos de Pedagogía núm. 339, p. 47-79

del centre. Els documents institucionals (projecte educatiu, projecte curricular, projecte lingüístic, etc.), que s'hauran d'adequar a la nova realitat, només tenen sentit si serveixen per aclarir, coordinar i donar coherència i continuïtat a les formes d'intervenció educativa, per donar resposta als problemes i dilemes que, dia a dia, genera la pràctica educativa, i per regular la vida dels centres. Perquè els aprenentatges importants, el creixement i la maduració personal dels alumnes, no són cosa d'un professor determinat, d'una matèria concreta o d'un curs particular, sinó que són processos que necessiten temps, una certa coherència de plantejaments i de pràctiques i la voluntat de posar l'organització i el treball quotidià dels centres al servei dels objectius primers.

Per acabar aquests preliminars, hem de fer avinent que la immigració, la convivència social i la interculturalitat, sigui el que sigui, són temes especialment sensibles, i això vol dir que han de ser tractats amb una delicadesa extrema, ja que fan referència a qüestions de tant abast com el futur de la identitat personal i col·lectiva, els límits de la llibertat individual i de la cohesió social, la identitat nacional i cultural de Catalunya i la formació de la subjectivitat de cadascun dels alumnes.

Aquest tipus de preocupacions apareixen poc en el debat públic, però hi són, també entre els professionals de l'educació, i és que la seva feina té una innegable dimensió social i cultural. I és important que aflorin i es facin conscients perquè

ELS OBJECTIUS DEL PLA LIC NOMÉS PODRAN SER ASSOLITS SI SÓN ADOPTATS, COMPARTITS I AVALUATS PER TOTS ELS PROFESSIONALS DEL CENTRE

³ M. Herrero y Rodríguez de Miñón, La Vanguardia de 16 de gener de 2000

⁴ J. Pujol, Conferència a l'Institut d'Estudis Catalans de 10 de novembre de 2004

condicionen no sols les percepcions, sinó també les actituds i els comportaments públics.

Sense entrar ara en la seva anàlisi, fem referència a manifestacions com les de M. Herrero y Rodríguez de Miñón:³

O a les paraules de l'expresident de la Generalitat, Jordi Pujol⁴ que, amb més o menys fortuna, posa damunt la taula la transcendència d'aquests temes:

“La immigració és un tema de la més gran transcendència econòmica i social, política i cultural, i finalment identitària de Catalunya.

La immigració és un problema, és un risc o és una oportunitat? Que és i que planteja un problema és innegable. Ara bé: és també un risc? O és una oportunitat? És un risc i una oportunitat. Qui pot negar que és un risc suplementari per a la nostra llengua? Qui pot negar que a hores d'ara això afecta ja la convivència a molts barris i a molts pobles? Al mateix temps, és una oportunitat? Dependrà de si som capaços de dominar els factors de risc i convertir-los en fets positius.

El camí que hem de seguir és el de presentar Catalunya com una proposta de futur, sobretot per als fills i néts, de crear unes condicions socials, econòmiques i cíviques realment acollidores, etc. Però l'única política vàlida és la d'aconseguir compartir els valors bàsics de la societat catalana, el que assegura la consistèn-

cia, la continuïtat del país i la continuïtat de la societat.

I què són els valors bàsics? Atrevim-nos a fer una aproximació al tema: hi ha d'haver per part de tots els habitants de Catalunya una assumpció clara de drets i deures. Dels Drets Humans per començar. Hi ha d'haver el compromís o voluntat de crear una societat que permeti la promoció de les persones. Hi ha d'haver el respecte per les institucions del país i per les normes bàsiques de conducta que el país s'ha donat. Hi ha d'haver l'acceptació que tots plegats som a Catalunya i que Catalunya té el dret a assegurar la seva continuïtat històrica. Hi ha d'haver l'acceptació que la llengua catalana és un element bàsic de Catalunya i que cal que sigui apresada i parlada."

Per això el que us volem proposar en aquesta ponència no és pas una informació més o menys exhaustiva sobre els particularismes culturals d'uns o altres col·lectius estrangers amb presència a Catalunya, ni tan solament un seguit de respostes clares i operatives sobre com muntar les aules d'acollida, fer els plans d'acollida i integració o els plans educatius d'entorn, o sobre com garantir l'aprenentatge suficient del català. El que mirarem de fer és construir un marc d'anàlisi més ampli i crític de la realitat social, cultural i educativa del nostre país per escatir quins són els veritables reptes i el que ens hi juguem tots plegats, i propiciar així la realització pràctica de propostes, estratègies i recursos congruents i eficaços, que vagin en la bona di-

recció i evitin els efectes perversos o no desitjats generats, a vegades, per actuacions benintencionades, però poc contrastades i fonamentades.

Hem dividit l'article en tres grans apartats. En el primer, discutim alguns aspectes de la cohesió social, amb un èmfasi especial en el paper de l'educació. En el segon, abordem l'educació intercultural i les seves implicacions per al currículum escolar i la comunitat educativa. Finalment, tractem del paper de la llengua catalana i suggerim algunes recomanacions per a la pràctica educativa.

SOBRE LA COHESIÓ SOCIAL

Entenem la cohesió social com la possibilitat d'un projecte col·lectiu i compartit de futur on es pugui viure des d'una certa diferència. Certament, aquest plantejament implica valors i actituds compartits a més a més d'elements que puguin ser reconeguts pel conjunt de la comunitat. I, evidentment, això no és fàcil d'aconseguir, sobretot tenint en compte que la nostra tradició social i cultural ha fet de l'homogeneïtat un dels trets bàsics de la cohesió social. En aquest apartat reflexionem sobre aquestes qüestions.

Ètica i cohesió social

Carl Amery és un escriptor alemany que el 1998 va publicar un llibre titulat "Hitler com a precur-

ENTENEM LA COHESIÓ
SOCIAL COM LA POSSI-
BILITAT D'UN PROJECTE
COL·LECTIU I COMPARTIT
DE FUTUR ON ES
PUGUI VIURE DES D'UNA
CERTA DIFERÈNCIA



sor: Auschwitz, comença el segle XXI?”.⁵ El seu plantejament és el següent:

El III Reich formava part d'una tendència evolutiva, que neix amb la secularització, la industrialització i el científisme. La humanitat es plantejava i es planteja avui encara més les condicions per a la continuïtat de l'espècie en un planeta de recursos limitats: no n'hi ha prou per a tots! Hitler hi va donar una resposta a través del seu programa assassí: l'aniquilació de la cultura judeocristiana i el sotmetiment dels pobles a l'esclavitud. Seria ingenu pressuposar que aquest programa no tornarà mai més.

El programa de Hitler s'ocupa de la història humana des de la perspectiva de la història natural: la natura, per tal de garantir la sostenibilitat, actua seleccionant el millor, el més fort; i el millor és sempre una minoria. L'objectiu és, doncs, assegurar el poder de la raça superior ària en un món que opera segons els principis darwinians. No es pot actuar contra les lleis de la natura; aquesta desviació ha estat fomentada des de sempre per un bacil satànic, els jueus, que propugnen programes de defensa del més feble, mitjançant el pacifisme, l'humanisme, l'igualitarisme. El pla de Hitler, la Shoah, contemplava dues mesures principals: la reducció de les malalties hereditàries (a través de l'esterilització i de l'eutanàsia) i l'eliminació del judaisme (amb l'extermini).

El primer element que fa possible la fórmula hitleriana és una situació de crisi, que inclou

carestia material i desorientació existencial, i la pregunta essencial de Hitler es pot tornar a plantejar en qualsevol moment: hi ha recursos per a tots? En aquest sentit, Auschwitz seria l'anticipació d'una opció possible.

D'aquí la importància d'un plantejament ètic de fons. La cultura científica i el model de racionalitat nascuts de la Il·lustració estan en crisi: la idea d'un progrés il·limitat i lineal, la concepció positivista de fer ciència, l'afany civilitzador i colonitzador d'Occident “per ajudar a sortir de l'endarreriment els altres pobles i cultures” i imposar el propi model, la concepció homogènia del desenvolupament humà, que menysprea les diferències de sexe, ètnia i cultura, ja no es poden sostenir. El projecte il·lustrat partia del supòsit que és possible transformar la natura i promoure el progrés social per mitjà del coneixement científic i tecnològic, i de la seva aplicació a la vida econòmica i social (una expressió utòpica d'aquesta aspiració la trobaríem en el “Walden Dos”, de B. F. Skinner). I s'ha dut a terme, des dels seus inicis, en nom de l'emancipació, de l'alliberament de la humanitat de les supersticions, els mites i les religions, de les arbitrietats de la natura i del poder polític. Des dels inicis, però, aquest projecte ha tingut dues cares, una de positiva i una altra de negativa: si la prosperitat econòmica, la secularització, els estats del benestar, la democràcia parlamentària, el progrés científic i els avenços tecnològics, són fills de la Modernitat, també ho són les dues guerres mundials, l'holocaust, el desastre de Txernòbil, el racisme o les desigualtats Nord-Sud.

LA CULTURA CIENTÍFICA I EL MODEL DE RACIONALITAT NASCUTS DE LA IL·LUSTRACIÓ ESTAN EN CRISI

⁵ C. Amery, 2002, *Hitler como precursor: Auschwitz, ¿comienza el siglo XXI?*, Turner, Madrid

Avui sabem del cert que la proposta cultural il·lustrada estava impregnada d'etnocentrisme, de sexisme i de classisme, i que ha comportat, de fet, la discriminació i l'exclusió de nombrosos grups humans (dones, pobres, pagesos, pobles sencers...).

Tot plegat podria explicar l'auge del relativisme, la idea que totes les cultures tenen sentit i valor. En aquest marc, que emfatitza la diferència per damunt de la igualtat, el particular per damunt del col·lectiu, hi ha lloc per als valors universals? I s'expliquen també la irrupció de l'anomenat

Les contracultures del 1968, que vénen a representar la culminació dels discursos alliberadors i antiautoritaris, comporten la mort dels discursos de salvació, la fi de l'humanisme il·lustrat: ja no hi ha projectes col·lectius de salvació, en aquesta Terra o en l'altra, sinó únicament projectes personals; no és lògic supeditar la vida a un futur incert, vivim el present. Nietzsche seria el pare d'aquesta nova mentalitat, que hem anomenat *postmoderna*: en proclamar la mort de Déu, anuncia també la mort de l'home il·lustrat i de l'humanisme. I, si no hi ha cap fonament

PERTÀNYER A UNA COMUNITAT (ON APRENEM A SER PERSONES I ON ADOPTEM ELS VALORS QUE ORIENTEN LA NOSTRA VIDA COMUNITÀRIA) SIGNIFICA SOBRETOT SENTIR-SE RESPONSABLE DE LA SEVA CONTINUÏTAT I DE LA PRESERVACIÓ DELS SEUS VALORS.

pensament feble, conscient de la seva relativitat i contingència, i la pèrdua de fe en els grans relats de la modernitat (liberalisme, socialisme, cristianisme): no és tan clar que la història sigui un camí vers una meta predeterminada.

segur que guiï la vida de les persones i de la història humana, tot és possible. Desapareguts els fonaments clàssics dels valors i del comportament humà, s'han intensificat les crides a l'ètica en la vida personal i social.

Les certeses morals i científiques han perdut credibilitat.

El filòsof Josep Maria Terricabras⁶ aposta per un tarannà moral compartit, que resumeix en dos

⁶ J.M. Terricabras, 2002, *I a tu, què t'importa?*, La Campana, Barcelona

principis: l'evangèlic –“no facis als altres allò que no vols que et facin a tu”– i el kantian –“tracta els altres com un fi, mai com un mitjà”. Altres, a la vista de la crisi de l'ètica dels principis (la bondat de l'acció no depèn dels resultats sinó dels principis que la inspiren) i de l'ètica de les conseqüències (serien bones les accions de les quals es deriven conseqüències positives), proposen l'ètica dels procediments: el diàleg, la tolerància, la comprensió mútua, el consens, la negociació. Tot plegat significa que les persones i els grups humans hauran de construir de manera perma-

donar raó de les nostres accions, sinó sobretot assumir les conseqüències d'allò que es diu o es fa, perquè els nostres drets i deures afecten sempre els altres, tenen conseqüències públiques. La responsabilitat implica reciprocitat, que som garants dels drets personals i dels drets col·lectius i que no tan sols en som beneficiaris.

I és aquí on pren tot el seu sentit la pregunta radical de George Steiner: per què les tradicions humanistes i els models de conducta que els són propis van resultar ser una barrera tan



nent el sentit i la legitimitat de les seves pràctiques, ja que no disposem d'uns fonaments segurs.

En aquest nou marc de condicions val la pena fer referència a dos valors que prenen un relleu especial: la responsabilitat i la interculturalitat.

Sempre som responsables dels nostres actes lliures. Ser responsable no significa només saber

fràgil contra Auschwitz, que significa la crueltat sense límits? Com és possible que una cultura orientada tan clarament cap al progrés i la civilització, fonamentada en la raó, la llibertat i la dignitat humanes, no hagi pogut impedir que els éssers humans, capaços de plorar i d'emocionar-se pel sofriment de l'altre en la literatura, el teatre o la música, hagin reaccionat amb indiferència davant l'holocaust?

Potser és que la mateixa cultura moderna, l'humanisme il·lustrat, és portadora del mal i, des d'aquest punt de vista, l'holocaust no seria un accident de la civilització moderna, sinó que en seria una conseqüència, un producte genuí d'una cultura que ha entronitzat les actituds burocràtiques (d'obediència al comandament), la racionalitat instrumental (el fi justificaria els mitjans), la passivitat ciutadana enfront de la protecció dels drets dels altres.

Vist des d'aquesta òptica, el comunitarisme seria una resposta a aquesta desresponsabilització individualista: pertànyer a una comunitat (on aprenem a ser persones i on adoptem els valors que orienten la nostra vida comunitària) significa sobretot sentir-se responsable de la seva continuïtat i de la preservació dels seus valors.

Aquesta ètica la trobem en Lorenzo Milani, el mestre de Barbiana, en el lema "I care" (tot m'importa, tot m'interessa), que veiem reflectit en les paraules que va pronunciar el 1966 en el judici que se li va fer per haver defensat el delicte de l'objecció de consciència militar:⁷

"Si féssim cas dels teòrics de l'obediència i de certs tribunals alemanys, de l'assassinat de 6 milions de jueus n'hauria de respondre només Hitler. Però com que Hitler era irresponsable, perquè estava boig, aquell delicte no seria ja tal, perquè no tindria autor. Només hi ha una manera de sortir d'aquest macabre joc de paraules. Tenir el coratge de dir que tots som sobirans, que l'obediència no és ja una virtut,

sinó la més subtil de les temptacions; que no es pensin poder-se fer un escut amb l'obediència davant de Déu i davant dels homes; que és precis que cadascú se senti l'únic responsable de tot".

Aquest nou humanisme haurà de partir de l'*altre*, haurà de ser intercultural. Occident ha anat elaborant al llarg de la història una cultura de la identitat, però no una cultura de la diferència. Tots els *diferents* han estat sistemàticament marginats i reprimits, tant els de fora (colonialisme, esclavitud), com els de dins (heretges, pagans, discapacitats, gitanos...). Des de sempre la diferència ha estat vista com una amenaça sospitosa per a la pròpia identitat. Hem estat educats en una visió marcadament negativa de les diferències. Però, de fet, vivim ja en una societat multiètnica i plural des de molts punts de vista i en una cultura que té molt de planetària (del menjar al vestir, de la música al cinema, de l'anglès com a llengua franca a la CNN).

No es tracta pas de promoure les cultures particulars, sinó de reconèixer-les i de fer que tots els ciutadans participin activament i en condicions d'igualtat en l'elaboració d'un nou marc cultural que trenqui les barreres de la pròpia cultura particular, on els nous problemes de l'existència trobin vies de solució. La interculturalitat no emfatitza, doncs, el relativisme cultural, sinó que aspira a reconèixer i dessacralitzar totes les cultures, a comprendre la realitat des de diverses òptiques socials i culturals. Però mentre la nostra visió de l'altre passi pel sedàs particularista

CAL PROCLAMAR BEN
FORT QUE L'ESCOLA
CONTINUA ESSENT,
ENCARA AVUI,
L'INSTRUMENT MÉS
SEGUR I A L'ABAST PER
ESCAPAR D'UN FUTUR
DE MARGINACIÓ
I EXCLUSIÓ PER A TOTS
AQUELLS A QUI
ELS CONDICIONAMENTS
ECONÒMICS, SOCIALS
I CULTURALS D'ORIGEN
HAN COL·LOCAT
EN UNA POSICIÓ DE
PARTIDA DESIGUAL
I INJUSTA

⁷ L. Milani, 1995, *Dar la palabra a los pobres. Cartas de Lorenzo Milani*, Acción Cultural Cristiana, Madrid

(allò de “primer els de casa quan no n’hi ha per a tothom”, que ha estat de sempre el lema de Le Pen a França) o culturalista (allò de què hi ha col·lectius essencialment incompatibles, allò de considerar que les cultures són universos tancats i immodificables, cotilles que empresonen les persones), difícilment la nostra mirada podrà ser intercultural.

Caldrà prendre consciència que la pròpia visió del món no és pas compartida universalment, que cada persona interpreta el món des d’un marc particular de percepcions, de pensament i de condicionaments; que les perspectives personals estan determinades per factors com l’edat, el gènere, la classe, les creences, la llengua, l’ètnia, el marc geogràfic, la ideologia, la nacionalitat, etc.; i que tenir la capacitat de veure el món a través dels ulls dels altres pot ser enormement estimulant i ric.

Educació i cohesió social

El 1957, pocs dies després d’haver rebut el Premi Nobel de Literatura, Albert Camus⁸ escrigué els mots següents al senyor Germain, el seu antic mestre d’escola:

“Estimat monsieur Germain,
He deixat que s’apagués una mica el rebombori que m’ha envoltat durant tots aquests dies abans de parlar-vos amb tot el cor. Acaben de fer-me un honor massa alt, que jo ni he buscat ni he sol·licitat. Però quan en vaig tenir

notícia, el meu primer pensament, després de la meva mare, fou per a vós. Sense vós, sense aquesta mà afectuosa que vau parar a l’infant que jo era, sense el vostre ensenyament i el vostre exemple, res de tot això no hauria succeït. D’aquesta mena d’honors no en faig gaire cabal. Però aquest, si més no, em dóna ocasió per expressar-vos tot el que heu estat, sou i sempre sereu per a mi, i per assegurar-vos que els vostres esforços, el vostre treball i el cor generós que hi posàveu continuen ben vius en un dels vostres petits col·legials que, malgrat els anys, no ha deixat de ser el vostre alumne agraït. Us envio una abraçada ben forta.”

Això passava fa gairebé cinquanta anys. Llavors, la majoria dels europeus, i molt especialment les classes mitjanes i treballadores, confiaven en l’escola i la consideraven l’eina més preuada i eficaç per gaudir d’una vida més plena, d’una feina menys esclavitzadora, d’una ciutadania més lliure. Avui les circumstàncies han canviat extraordinàriament i ens hem tornat més escèptics, menys optimistes en relació amb l’escola, però cal proclamar ben fort que l’escola continua essent, encara avui, l’instrument més segur i a l’abast per escapar d’un futur de marginació i exclusió per a tots aquells a qui els condicionaments econòmics, socials i culturals d’origen han col·locat en una posició de partida desigual i injusta. L’escola ha estat sempre un projecte social de llibertat i de justícia; és un servei públic universal que ens hem donat perquè tothom pugui fruit d’una vida més humana i més digna.

L'ESCOLA CONTINUA
ESSENT TAMBÉ L'INSTRUMENT DE CREACIÓ
I ENFORTIMENT
DE LA IDENTITAT
NACIONAL I CIUTADANA,
DE SEDIMENTACIÓ
DE LES BASES QUE
HAN DE FER POSSIBLE
EL DIÀLEG, L'ENTESA
I EL RESPECTE. I, SI
AIXÒ ÉS AIXÍ ARREU,
HO ÉS MOLT MÉS
ENCARA EN EL CAS
DE LES NACIONS
SENSE ESTAT

⁸ A. Camus, 1994, *El primer home*, Empúries-Tusquets, Barcelona

HI HA DOS GRANS MODELS DE CONVIVÈNCIA EN LES SOCIETATS QUE S'ANOMENEN MULTICULTURALS, EL MULTICULTURALISTA I L'ASSIMILACIONISTA. LA INTERCULTURALITAT SERIA UN PUNT INDETERMINAT ENTRE AQUESTS DOS POLS

I de les criatures estrangeres, moltes es troben en aquesta tessitura: també per a elles l'escola és l'esperança més ferma d'un futur millor. Per això, de la mateixa manera que no discutim que l'hospital gastí molt més en un malalt de càncer que en un que només té una grip, tampoc no hauríem de qüestionar que es destinin més recursos de tota mena a compensar, en el camp educatiu, les desigualtats de partida.

En un altre sentit, l'escola (al costat, és clar, de la televisió i dels grans mitjans d'informació i comunicació) continua essent també l'instrument més contrastat i persistent de conformació de les consciències, d'adquisició d'hàbits i rutines, de legitimació de la cultura hegemònica i de la moralitat plausible, d'experimentació pràctica de la convivència i de gestió pacífica dels conflictes, de creació i enfortiment de la identitat nacional i ciutadana, de sedimentació de les bases que han de fer possible el diàleg, l'entesa i el respecte. I, si això és així arreu, ho és molt més encara en el cas de les nacions sense estat: en aquests casos, l'escola assumeix un paper d'extraordinari relleu en la definició d'aquesta identitat i en la vertebració d'una comunitat lliure i cohesionada.

Ara bé, el món escolar no és pas un món deslligat del seu entorn urbanístic i social. Si les zones on s'instal·len la bona part de les famílies immigrades són entorns marcats per la pobresa, la degradació i la segregació, és clar que aquest clima configura de moltes maneres la vida dels joves que hi habiten. D'altra banda, cada cop

més, els centres escolars apareixen com una de les dimensions més visibles de l'estratificació de l'espai (els uns destinats a les classes mitjanes i els altres a les classes populars). Aquesta diferenciació encara tendeix a reforçar-se amb les polítiques que enalteixen el dret a la lliure elecció de centre per part de les famílies: s'acaba configurant un veritable mercat en funció de la cotització dels centres, que prové fonamentalment de la seva ubicació en el territori i del tipus d'alumnat que acull (en aquest sentit, el percentatge d'alumnat d'origen estranger sol ser un dels indicadors més definitoris). Pensada com un instrument essencial d'igualació social, l'escola es pot convertir, de fet, en un espai de segregació social i cultural. La competència entre els mateixos centres públics per atreure els "millors" alumnes ha arribat a provocar fins i tot processos de segregació dins del propi centre, en les zones geogràfiques més difícils, i l'etnificació de les relacions escolars, com posa de manifest l'informe del Consell Econòmic i Social de França.⁹ D'aquí la importància que totes les escoles públiques i concertades d'un mateix municipi o zona siguin prou representatives de la diversitat social, econòmica i cultural dels pobles, barris o ciutats respectius i facilitin així un primer espai real de convivència, d'intercanvi i d'integració i evitin, alhora, l'existència de centres estigmatitzats en funció del tipus d'alumnat que escolaritzen.

En un altre sentit, tal com assenyala X. Bonal,¹⁰ un dels elements clau en les relacions famílies-

⁹ Consell Econòmic i Social de França, 2002, *La inserció dels joves d'origen estranger*, Consell Econòmic i Social, París

¹⁰ X. Bonal, 2003, *Apropiacions escolars*, Octaedro, Barcelona

escola és l'alteritat familiar respecte a l'escola: veure l'escola com una entitat que els és aliena, distant, que no forma part del seu món, més enllà que la reconeixin com un mecanisme de mobilitat social ascendent i d'inserció laboral i que la respectin. Neutralitzar aquest distanciament no passa pas per transformar l'escola en un espai més proper a la cultura popular, sinó per explicar-se i actuar per tal que les famílies i els alumnes entenguin com i per què l'escola fa el que fa, actua com actua i reconèixer les geografies dels altres espais socials. Aquest acostament passa també per aprofitar allò que aquestes famílies i alumnes consideren més rellevant: la instrumentalitat del pas per l'escola, la funcionalitat dels aprenentatges escolars, la dimensió aplicada dels continguts escolars, menystinguda a vegades per determinades pedagogies més propenses als objectius expressius, a vegades per les urgències dels programes i les avaluacions externes.

Cohesió social i noves migracions

Sintetitzant, podríem dir que hi ha dos grans models de convivència en les societats que s'anomenen multiculturalistes, el multiculturalista i l'assimilacionista, que serien dos pols d'un eix imaginari de possibilitats. La interculturalitat seria un punt indeterminat entre aquests dos pols, una aspiració que miraria de conjugar els objectius d'aquelles dues lògiques, alhora que procuraria evitar els efectes perversos que se'n podrien derivar.



L'objectiu del model multiculturalista és que totes les persones i grups puguin viure amb la màxima llibertat i autenticitat, només amb les mínimes restriccions que facin possible l'exercici de la llibertat dels altres. Prioritza el reconeixement de la pròpia identitat, el dret a la diferència, per davant de la cohesió social. L'objectiu del model assimilacionista, en canvi, és garantir, per damunt de tot, la igualtat jurídica i la igualtat real de totes les persones (els grups, com a tals, no en tindrien, de drets). Prioritza la cohesió de la societat per damunt del reconeixement de les diferències, si més no en l'àmbit públic, ja que aquestes podrien posar en perill tant la igualtat dels individus com la cohesió social.

La lògica multiculturalista pot arribar a produir efectes enormement injustos i segregadors (des de la guetització de l'espai urbà fins al fonamentalisme diferencialista del nou racisme o l'existència de currículums paral·lels en l'educació bàsica), però també els pot produir la lògica assimilacionista (la imposició de les opcions del grup dominant, la prohibició de les diferències o la seva reducció a l'àmbit privat, el genocidi cultural).

La interculturalitat tindria la pretensió de reconèixer i respectar les identitats i les diferències i, alhora, construir una societat pluralista i cohesionada, com un projecte de futur compartit. En aquest model intercultural són imprescindibles la llibertat i la igualtat, el diàleg, la negociació i una democràcia que respecti les minories.

Integració és un concepte polisèmic, tant, que alguns especialistes han renunciat a utilitzar-lo: no tots volem dir el mateix quan el fem servir. En tot cas, pot anar bé recordar les nostres pròpies experiències d'integració per deduir algunes de les seves característiques. La integració és un procés, no pas una acció puntual, a vegades llarg, a vegades lent, que representa una adaptació a una situació nova, a un espai nou, a un ambient diferent, que implica gairebé sempre algunes renúncies a formes de fer i de viure ja consolidades. Implica el conjunt, el tot, i no només l'individu o una de les parts: tothom ha de fer esforços per recol·locar-se en aquesta nova realitat; tothom ha de fer adaptacions i renúncies: no tots les mateixes, ni de la mateixa intensitat, ni en la mateixa direcció, però la integració és sempre un procés de recomposició.

En aquest procés, qui té més poder (per història, coneixement, estatus, prestigi, situació econòmica...) és qui té més responsabilitat en els processos d'integració, és qui ha de fer el primer pas, el primer gest, qui ha de mostrar una actitud clara d'acolliment i acceptació, perquè el qui acaba d'arribar va més perdut, desconeix els codis i les normes de funcionament, les possibilitats i els límits, i està més a l'expectativa. Aquests processos solen estar farcits de dificultats i de conflictes, que són lògics i probablement necessaris, en la mesura que palesen que la integració es dona en un marc de democràcia, de llibertat i d'igualtat, que permet l'expressió lliure de les demandes i dels greuges.

LA REALITAT ÉS
QUE, QUAN ES PAR-
LA D'INTEGRACIÓ,
GAIREBÉ ES DÓNA
PER FET QUE QUI HA
DE CANVIAR, QUI HA
D'INTEGRAR-SE,
ÉS L'ALTRE I PROU,
EL NOUVINGUT

Aquests conflictes es poden abordar des de la imposició (de la força física o numèrica, de la superioritat cultural o legal), des d'una mena de romanticisme folklòric (que tendeix a obviar o negar les dificultats, perquè tots som bons) o des de la negociació entre persones iguals, radicalment iguals en drets i en deures. Negociar implica reconèixer la legitimitat i la racionalitat de l'altre, les seves bones intencions i els seus arguments; implica pactar acords provisionals, insatisfactoris i incomplets, demana temps i la possibilitat de mantenir aquells principis que es consideren irrenunciabls.

Ara bé, la realitat és, però, que quan es parla d'integració, gairebé es dona per fet que qui ha de canviar, qui ha d'integrar-se, és l'altre i prou, el nouvingut. Deixant de banda que encara hi ha un altre punt fosc: a què i on s'haurien d'integrar? A la societat catalana, és clar: com si aquesta fos homogènia, com si no hi hagués múltiples i variades maneres de formar part de Catalunya. I encara hi hauríem d'afegir que la integració té múltiples dimensions (social, econòmica, política, cultural...) i que no totes es produeixen simultàniament, ni totes són igualment exitoses.

Cultures i racisme

Encara hi ha qui pensa i diu que la societat catalana ha esdevingut multicultural arran de l'arribada d'immigrants estrangers. Tenen raó en una cosa: investigadors, polítics i mitjans de comuni-

cació hem començat a parlar d'interculturalitat/multiculturalitat després de detectar la presència entre nosaltres de persones provinents de països empobrits o més pobres que el nostre, i portadores d'alguns trets diferents dels que són majoritaris entre nosaltres (en alguns casos el color de la pell, en d'altres la forma de vestir, o la religió que sembla que practiquen, la llengua que parlen, les festes que celebren o les relacions familiars que mantenen). Però és clar que no és així.

El primer que cal dir és que alguns d'aquests trets pretesament culturals no en tenen res, de culturals: el color de la pell, la "raça" (si és que aquest concepte volgués dir alguna cosa fàcilment identificable entre els humans) és qüestió d'herència i no pas de cultura, que és sempre una cosa apresada.

En segon lloc, la cultura d'un país o d'una persona està feta de múltiples elements, alguns de més rellevants que altres. Un dels importants, ho sabem prou bé a Catalunya, és la llengua. Doncs bé, deu fer ja força dècades, per no dir segles, que es parlen llengües diferents a Catalunya (el català, el castellà i l'aranès, per no afegir-hi el francès, l'alemany o l'anglès, ben presents en determinats àmbits econòmics, geogràfics i culturals). Un altre deu ser la religió. Doncs també hem de concloure que fa dècades o segles que es practiquen religions diferents a Catalunya: podem parlar de catòlics, de protestants, de testimonis de Jehovà o de jueus; d'ateus i escèptics; i, dins del catolicisme, podríem distingir encara els practicants i els no

practicants, els de l'Opus Dei, els Legionaris de Crist, els Cristians pel Socialisme... Per no parlar de les maneres de vestir o de pentinar-se, de menjar o de viure en família, de les relacions amb la natura o de les visions de l'educació i l'escola. El que sí que podem afirmar és que la presència de persones d'origen estranger ens ha fet obrir els ulls a la diversitat interna de la societat catalana, que a vegades no hem tingut prou en compte; ha fet més gran i perceptible l'heterogeneïtat cultural que ja tenia la societat catalana.

El racisme, la justificació de la desigualtat per raons ètniques, culturals o "racials", la justificació de l'hegemonia i el domini d'Occident, la deshumanització de l'*altre*, són a la base de la cultura occidental, que impregna la nostra visió de les coses, de les persones i de l'univers, i condiciona els nostres comportaments i actituds. Durant segles, els no europeus han estat inferioritzats, explotats i sotmesos. Se'ls ha tractat de bàrbars, salvatges, infidels, monstres, esclaus... L'esclavitud és a les arrels de la cultura occidental i per a l'actual percepció europea foren clau els segles d'ocupació musulmana de la península Ibèrica, que es van interpretar com una amenaça estranya, estrangera, contra Europa i contra el món cristià. Parlem d'Occident, no només de Catalunya. Vegem-ho en un exemple francès:¹¹

"D'on ve aquest odi persistent d'un sector considerable de francesos envers els magribins que viuen a França o, en termes més generals

EL RACISME, LA JUSTIFICACIÓ DE LA DESIGUALTAT PER RAONS ÈTNiques, CULTURALS O "RACIALS", LA JUSTIFICACIÓ DE L'HEGEMONIA I EL DOMINI D'OCCIDENT, LA DESHUMANITZACIÓ DE L'ALTRE, SÓN A LA BASE DE LA CULTURA OCCIDENTAL

¹¹ A. Ruscio, 2004, *Los orígenes del racismo*, Le Monde Diplomatique, Edición Española

L'OBJECTE DE L'EDUCACIÓ INTER-CULTURAL ÉS TOT L'ALUMNAT, INDEPENDENTMENT DEL SEU ORIGEN I CONDICIÓ PERQUÈ DEL QUE ES TRACTA ÉS DE PREPARAR TOT L'ALUMNAT PER VIURE I TREBALLAR EN UN MÓN PLURAL

envers els musulmans? El racisme antiàrab ve de l'Edat Mitjana, de la Reconquesta i les Croades. No és simptomàtic que alguns elements constitutius de la cultura històrica dels francesos estiguin íntimament lligats a enfrontaments amb el món àrab-musulmà? Per ordre cronològic: Poitiers, Ronesvalls, les Croades... De la batalla de Poitiers en va escriure Chateaubriand: “És un dels grans esdeveniments de la Història: si haguessin triomfat els sarraïns, el món hauria estat mahometà”, la civilització va triomfar sobre la barbàrie. Poitiers és presentada a les generacions escolars com a constitutiva de la nació francesa. L'historiador H. Pirenne, en canvi, diu al respecte: “Aquesta batalla no té la importància que se li atribueix. Si Carles hagués estat vençut, simplement s'hauria produït un saqueig més considerable. En realitat no atura res.”

I el 1492 assenyala l'inici de la conquesta europea a gran escala, del tràfic d'esclaus i del colonialisme. En paraules de l'historiador i filòsof Ernesto Balducci:¹²

“El món modern, aquesta figura històrica global, assimilable a altres categories com Occident, Europa, el Nord, té com a acte constitutiu la conquesta d'Amèrica, que en la nostra memòria apareix neta amb l'eliminació de tota referència a l'extermini de 60-70 milions d'indis aniquilats de mil maneres. Occident ha nascut de la supressió de l'Altre.

Per això l'aparició de l'Altre provoca una veritable crisi de l'eurocentrisme, de la racionalitat científica, de la modernitat capitalista. Perquè la modernitat occidental és simplement una forma cultural, però no la forma humana per excel·lència enfront de totes les altres, considerades anteriors, salvatges, primitives, poc humanes.”

I referint-se en concret al cas espanyol T. A. van Dijk ha escrit:¹³

“Per comprendre el racisme a Espanya és de vital importància entendre la rellevància històrica de l'ocupació àrab de la península, la posterior reconquesta i l'expulsió dels jueus i els segles de colonització racista d'Amèrica. És imprescindible conèixer aquest marc històric per comprendre el racisme actual envers moros i sudaques. Una altra dimensió històrica notòria i constant és la discriminació del poble gitano i la seva problematització i marginació fins a l'actualitat.”

Posteriorment aquestes formes de domini foren justificades i legitimades per ideologies de tota mena: militars, polítiques, religioses i culturals. La supremacia blanca formava part del consens moral i cultural de l'època (I. Kant, K. Marx) i la van acabar d'adobar les ideologies racistes, fonamentades en la biologia i l'antropologia. Actualment aquestes pràctiques, actituds i percepcions també hi són, sovint en estat latent, i utilitzen estratègies més subtils: l'autorepresentació positiva d'allò que és nostre enfront d'allò que és

¹² E. Balducci, 2001, *El Otro. Un horizonte profético*, Acción Cultural Cristiana, Madrid

¹³ T. A. van Dijk, 2003, *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*, Gedisa, Barcelona



dels altres; l'exculpació i la negació del racisme propi (els actes racistes serien excepcions, el diferencialisme cultural no es considera racisme); la presentació negativa de l'altre, la culpabilització de la víctima; la inintegrabilitat de l'altre; etc. Només un exemple, aquest del camp artístic, de l'historiador de l'art G. G. Zerffi:¹⁴

“La facultat de raonar del negre és molt limitada i, la seva imaginació, molt lenta. El negre no pot crear bellesa, perquè es mostra indiferent a qualsevol concepció ideal... Devem exclusivament a l'home blanc l'art en el seu sentit més elevat... Ell supera els altres grups de la humanitat, no sols en habilitat tècnica, sinó també i de manera especial en inventiva i poder de raonar, discerniment crític i puresa del gust artístic. Només l'home blanc ha produït obres mestres idealitzades en escultura i pintura...”

L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL

A mitjan anys setanta del segle passat, el Consell d'Europa va promoure un canvi de perspectiva, una nova definició d'educació intercultural, amb significatives implicacions per a la pràctica educativa. Des d'aleshores és clar que l'objecte de l'educació intercultural és tot l'alumnat, independentment del seu origen i condició, perquè tots vivim, reproduïm i recreem una versió particular de la cultura ancestral; perquè tots compartim elements culturals comuns pel fet de viure en un món globalitzat, com alguns aspectes de la publicitat, el cinema, la música

popular; perquè es tracta de preparar tot l'alumnat per viure i treballar en un món plural des de molts punts de vista, complex i interrelacionat, en una societat que podem anomenar de moltes maneres (postmoderna, de la informació...), però que és substancialment diferent de la de trenta anys enrere.

En la pràctica, aquesta nova perspectiva es tradueix en un seguit de principis i criteris d'educació intercultural:

- a)** Una educació per a tothom: perquè tothom aprengui a viure conjuntament en societats multiculturals.
- b)** Repensar els propis coneixements i actituds, prendre consciència del propi bagatge cultural i reconstruir-lo sobre unes noves bases.
- c)** Reconèixer la relativitat de totes les cultures i promoure processos de dessacralització.
- d)** Conciliar el respecte a la identitat i a les diferències culturals, i la igualtat de les persones i la cohesió de l'escola i de la societat.
- e)** Partir de les necessitats, experiències, coneixements i interessos de tot l'alumnat, i acompanyar i potenciar-ne el desenvolupament personal. Afavorir una dimensió més del treball educatiu, que ha d'impregnar tota la vida escolar i cadascuna de les activitats quotidianes.

¹⁴ Dins: **F. G. Chalmers**, 2003, *Arte, educación y diversidad cultural*, Paidós, Barcelona

f) Millorar l'autoconcepte personal, cultural i acadèmic de tot l'alumnat: acceptar l'alumne de manera incondicional, com a persona; tenir cura de la seva seguretat socioafectiva.

g) Potenciar la igualtat d'oportunitats acadèmiques per a tot l'alumnat: buscar l'èxit escolar de tots i totes; manifestar expectatives positives envers les seves capacitats i possibilitats; planificar les adaptacions curriculars adients sense rebaixar els objectius educatius.

h) Promoure la relació, la comunicació, l'intercanvi, la cooperació i la convivència entre tot l'alumnat a través de les activitats escolars quotidianes: el treball de grup, l'aprenentatge cooperatiu, les dinàmiques de grup, els mètodes actius, les estratègies socioafectives, les de resolució de conflictes...

i) Conrear les actituds interculturals: respectar les diferents maneres d'entendre la vida; actituds obertes i de simpatia envers els altres; combatre els estereotips negatius i els prejudicis; potenciar el sentit crític envers totes les cultures, començant per la pròpia.

j) Examinar críticament la selecció cultural que conforma el currículum comú i fer-lo més inclusiu, més representatiu, més funcional, més universal.

k) Lluitar contra totes les formes de discriminació, també les de tipus xenòfob i racista, no

solament les de tipus conductual i actitudinal, sinó també les ideològiques i cognitives, que impregnen gran part de la cultura occidental.

CURRÍCULUM INTERCULTURAL

J. Vera i J.M. Esteve¹⁵ fan una veritable requisitòria a la cultura escolar, al currículum, des del punt de vista pedagògic. Afirmen que els continguts escolars són excessius en quantitat i irrelevants des del punt de vista formatiu; que molts d'aquests coneixements no són ni importants, ni útils, ni per a la vida quotidiana, ni per a la vida laboral; que molts continguts es justifiquen simplement per la tradició, però no per la seva actualitat, transferibilitat o aplicabilitat.

Uns quants anys abans, la Carta a una mestra, escrita l'any 1967 pels alumnes de l'escola de Barbiana,¹⁶ ja havia fet una crítica lúcida i radical al currículum escolar:

"Tota la vostra cultura és construïda així. Com si el món fóssiu vosaltres. L'escola és un hospital que cura els qui estan sans i rebutja els malalts. Esdevé un instrument de diferenciació cada vegada més irremeiable.

La veritable cultura, la que encara no ha posseït cap home, està feta de dues coses: pertànyer a la massa i dominar el llenguatge. Una escola que selecciona destrueix la cultura.

**MOLTS CONTINGUTS
ES JUSTIFIQUEN
SIMPLEMENT PER LA
TRADICIÓ, PERÒ NO
PER LA SEVA ACTUALITAT,
TRANSFERIBILITAT
O APLICABILITAT**

¹⁵ J. Vera - J.M. Esteve, 2001, *Un examen a la cultura escolar*, Octaedro, Barcelona

¹⁶ Alumnes de l'escola de Barbiana, 1998, *Carta a una mestra*, Eumo, Vic

Als pobres els priva del mitjà d'expressió. Als rics, els priva del coneixement de les coses. En Gianni és desgraciat perquè no se sap expressar; però té la sort de pertànyer al gran món. Germà de tot l'Àfrica, de l'Àsia, de l'Amèrica Llatina, coneixedor des de dins de les necessitats de la majoria, en Pierino té la sort de saber parlar. Però és un desgraciat perquè parla massa. Ell, que no té res important a dir; ell, que repeteix només coses llegides en els llibres, escrites per un altre com ell; ell, tancat en un grupet refinat, fora de l'àmbit de la història i de la geografia.

Cada poble té la seva cultura i cap poble no en té menys que un altre. La nostra és un do que us oferim. Una mica de vida enmig de l'aridesa dels vostres llibres escrits per gent que només ha llegit llibres.

Si es fulleja un llibre de text, tot són plantes, animals, estacions. Sembla que només l'hagi pogut escriure un pagès... Heu donat l'habilitació a ella (la mestra) i me la negueu a mi, que d'arbre no n'he fallat mai cap en la meua vida. Els conec un per un, pel seu nom. Conec també els sarments. Els he podats, els he recollits, els he fets servir per a coure el pa. Vostè, en un exercici, m'ha senyalat "sarments" com un error..."

Tota cultura és internament plural. Tota cultura, també la catalana, conté subcultures associades a grups concrets o, més en general, cada individu encarna una versió particular de la seva

cultura de referència. El currículum escolar és, en canvi, un relat que simplifica aquesta complexitat i pluralitat, que reelabora i legitima la versió dels grups amb poder, sense ànim de ser representatiu: és, de fet, una selecció cultural esbiaixada.

Com ha escrit J. Torres,¹⁷ hi ha veus absents o silenciades en el currículum: el món femení, la infància, la vellesa, les persones amb discapacitat, les homosexuals, les classes treballadores, els pobres, el món rural i el mariner, les nacions sense Estat, les ètnies sense poder, Àfrica, etc. A més, el biaix epistemològic que tenen els continguts és un altre aspecte subtil del currículum dominant que afecta la possibilitat de tenir percepcions plurals del món. A Occident, el model de racionalitat dominant és el tècnico-científic i, en presentar-se com a únic possible, es converteix en una veritable ideologia que afecta no només les maneres d'explicar i d'intervenir en el món, sinó també la mateixa concepció del món i la valoració de l'activitat humana. Enfront de la força d'aquest model, tant les tradicions culturals, les diferents cosmovisions, com les diverses maneres d'accedir al coneixement, són menystingudes.

Entenem que el currículum és la selecció de la cultura que els centres educatius tenen intenció d'ensenyar al seu alumnat, evidentment, però no únicament. El currículum és també la cultura realment viscuda i apresada, és a dir, el conjunt d'aprenentatges realitzats per l'alumnat pel sol fet d'haver romàs i treballat en les escoles,



¹⁷ J. Torres, 2001, *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Morata, Madrid

acompanyats de les seves mestres i els seus mestres. Canviar el currículum, doncs, no consistirà solament a canviar els temaris de les diverses disciplines, sinó també a canviar les condicions contextuals en què es desenvolupen aquestes pràctiques. I, amb això, ens volem referir tant als aspectes metodològics i organitzatius com a les condicions de treball dels professors i les professores i a les relacions que s'estableixin amb la comunitat.

Un currículum intercultural ha de ser un currículum més just, més inclusiu, més representatiu. Un currículum culturalment esbiaixat genera en si mateix una situació de desigualtat, d'injustícia envers l'alumnat: als uns perquè es veuen ignorats o desqualificats i amb obstacles escolars afegits, als altres perquè els incapacita per comprendre el món. Per això ens cal construir el currículum comú sobre unes altres bases. El que no hem de fer de cap manera és relativitzar el currículum existent (perquè té continguts valuosos i, ahora, encarna el coneixement que la societat considera objectiu, necessari, imprescindible per poder ser una persona qualificada) i substituir-lo per diversos currículums paral·lels en funció dels interessos socials o culturals dels diversos grups (aquesta seria la lògica multiculturalista portada a l'extrem: a cada societat, a cada cultura, el seu currículum). Aquest nou currículum s'hauria de construir a partir de l'experiència i les perspectives dels més desafavorits, de la posició dels grups socials subordinats, dels interessos de les minories.¹⁸

EL TEMPS ESCOLAR
ÉS MANIFESTAMENT
INSUFICIENT PER ALS
ALUMNES AMB RISC DE
MARGINACIÓ, PER ALS
ALUMNES DE DETER-
MINADES MINORIES,
PER A TOTS AQUELLS
PER ALS QUALS L'ÚNIC
ENTORN INTENCIONAL-
MENT EDUCATIU ÉS
L'ESCOLA

¹⁸ R. W. Connell, 1997, *Escuelas y justicia social*, Morata, Madrid

No és una estratègia per invertir els beneficiaris i els perjudicats, sinó que és una manera de proporcionar experiències i informacions desconegudes pels grups dominants, de fer un currículum més representatiu i qualitativament i quantitativament millor. De fet, és el que ha fet el feminisme o el que ens proposen els defensors de l'escola rural o el que es deriva de l'assumpció de les intel·ligències múltiples de Gardner, en revalorar capacitats i competències sovint oblidades a les escoles. El primer principi per aconseguir aquesta democratització del currículum és, ja ho hem dit, partir dels interessos de les persones menys afavorides. El segon és la comprensivitat, l'escolarització comuna en el tram educatiu bàsic.

Elaborar unitats de programació des de l'òptica intercultural no significa inventar nous temes, ni afegir noves unitats al programa, sinó que vol dir essencialment problematitzar les unitats de programació ordinàries, aportar òptiques diversificades als continguts tradicionals. Totes les àrees del currículum poden, doncs, interculturalitzar-se.

Construir un currículum intercultural ens obliga també a recrear o a utilitzar noves estratègies didàctiques: des de la pedagogia de l'empatia fins a la narrativitat; de la pedagogia de la deconstrucció a l'autoregulació de l'aprenentatge; de la pedagogia dels gestos a l'ensenyament multinivell; de l'aprenentatge cooperatiu a l'enfocament socioafectiu...

EDUCACIÓ INTERCULTURAL, FAMÍLIA I TERRITORI

Ja ens hem referit als problemes educatius que planteja l'existència d'una triple xarxa escolar. I no ho tornarem a fer aquí. Però cal parlar de més coses.

El temps escolar és manifestament insuficient per als alumnes amb risc de marginació, per als alumnes de determinades minories, per a tots aquells per als quals l'únic entorn intencionalment educatiu és l'escola. La solució no passa per augmentar l'horari escolar, però sí per l'ampliació del temps educatiu.

El temps de lleure, per altra banda, és també un temps essencial per a l'educació integral de les persones. Tant l'esport com les activitats expressives o artístiques tenen un potencial educatiu i relacional extraordinari, però la insuficiència de l'oferta o la segregació pràctica que es produeix per motius diversos, fan que hi hagi sectors socials determinats que, de fet, se'n veuen exclosos. Podria molt ben passar que el poc que s'ha pogut construir a les escoles, en espais de convivència, es desfaci tan bon punt se'n traspassen les portes. També els caps de setmana o els períodes de vacances poden esdevenir per a molts nois i noies temps d'empobriment cultural i educatiu.

Pel que fa a les famílies, les d'origen estranger solen tenir actituds molt positives envers les escoles i el seu professorat. Totes les fonts coincideixen a afirmar que moltes d'elles ator-

guen molta importància a l'educació escolar com a via de promoció social; de fet, l'escola és una de les institucions més ben valorades per aquestes famílies. També valoren l'acollida i el tracte que es dona als seus fills i a les seves filles (que sovint contrasta amb el que ells mateixos reben al carrer o a la feina). Els professors són percebuts com a models de saviesa i de virtut, mereixedors de confiança i agraïment. L'atribució a l'escola, gairebé en exclusiva, de les tasques instructives, complica la participació que el nostre sistema educatiu atorga a les famílies, almenys nominalment. En tot cas, però, les resistències a acceptar les normes i obligacions que comporta l'escolarització són escasses.

El pes de la cultura de les famílies d'origen estranger en els processos d'escolarització dels seus fills i les seves filles sol ser molt menys determinant del que habitualment ens pensem. Solen pesar més altres tipus de factors: el nivell d'instrucció dels pares, l'estabilitat que dona una situació jurídica, laboral i residencial regularitzada, el clima d'afecte entre els membres de la família... més o menys els mateixos que esdevenen determinants per a la integració i l'èxit escolar dels nostres fills i filles.

Probablement, la integració de tots aquests aspectes en un mateix projecte educatiu comporta una de les eines més útils per aconseguir els objectius escolars. Es tracta, de coordinar els diferents agents educatius (escola, família i territori) per establir consensos i acords sobre

ES TRACTA DE COORDINAR ELS DIFERENTS AGENTS EDUCATIUS (ESCOLA, FAMÍLIA I TERRITORI) PER ESTABLIR CONSENSOS I ACORDS SOBRE L'EDUCACIÓ DELS INFANTS I ADOLESCENTS

EL DESIG D'UNA BONA PART DE LA POBLACIÓ DE CATALUNYA DE MANTENIR LA LLENGUA CATALANA NO FORMA PART D'UN DESIG FOLKLÒRIC, ÈTNIC O CONSERVACIONISTA, SINÓ D'EXERCIR LA CIUTADANIA DES DE LA PRÒPIA LLENGUA

l'educació dels infants i adolescents. En aquest sentit, els plans educatius d'entorn, iniciats durant el curs escolar 2004-2005 dins del Pla LIC, són una resposta a aquesta necessitat de portar l'educació més enllà de l'escola i, a la vegada, implicar altres agents educatius en el propi treball escolar. Igualment, els plans d'entorn poden servir perquè la llengua de l'escola en alguns pobles i barris estigui present també en altres activitats socials i consegüentment reforci el treball escolar sobre l'aprenentatge de la llengua.

LLENGUA, COHESIÓ SOCIAL I EDUCACIÓ ESCOLAR

Les qüestions lingüístiques no són específiques de casa nostra. Les característiques actuals de la immigració fan que la diversitat lingüística creixi enormement a les societats del món occidental. Així, cada vegada serà més important el nombre de criatures amb una llengua familiar diferent de la llengua de l'escola. No és una qüestió relacionada únicament amb la incorporació tardana, sinó probablement amb un fenomen que, any rere any, tindrà més importància. Ens referim al fet que cada vegada neixen a Catalunya, i al món occidental en general, més criatures que a la seva família utilitzen una llengua diferent de la llengua escolar.

Certament, a Catalunya tenim constància d'aquest fet des de fa molts anys i, per això, el sistema educatiu està organitzat segons els criteris de l'educació bilingüe amb l'objectiu de

tractar la diversitat lingüística en origen i aconseguir un bon domini de les dues llengües oficials, català i castellà. No obstant això, la situació amb què s'enfronta l'educació a Catalunya té trets diferents. En primer lloc, tenim la incorporació tardana, que es mantindrà amb més o menys importància durant els propers anys. Però, a més, la diversitat de llengües en el sistema educatiu no sols és un fenomen que s'expliqui per la incorporació tardana, sinó que també es produeix en relació amb les criatures nascudes a Catalunya, moltes de les quals tenen com a llengua familiar una llengua diferent del català o del castellà.

Avui dia no podem parlar únicament de dues llengües, català i castellà, sinó d'un enorme ventall que fa que, en algunes escoles, hi hagi, 15, 16, o 17 llengües i, en algunes aules, 5, 6 o 7 llengües. A més a més, aquesta tendència serà creixent en els propers anys, ja que les dades sociolingüístiques mostren que les famílies estrangeres acostumen, per diferents raons, a mantenir la seva llengua familiar.

Però, això que és comú, si parlem per exemple de l'Estat espanyol, als sistemes educatius d'Andalusia, de la Comunitat de Madrid o de la Regió de Múrcia, a Catalunya hi té una especificitat pròpia: la llengua catalana i el desig de la societat de defensar la seva existència. En aquest sentit, val la pena recordar Wallace Lambert¹⁹ que ja, el 1974, afirmava que, quan en una societat es parlen dues llengües i existeix el desig de mantenir-les, l'escola ha de donar prioritat a la llengua socialment més feble. No cal dir que

¹⁹ W. E. Lambert, 1974. Culture and language as factors in learning and education. Dins: A. F. Aboud i R. D. Meade (eds.). *Culture Factors in Learning*. Bellingham, Western Washington State College.

aquesta màxima, que és la que regeix l'educació bilingüe, ha significat a Catalunya que el català sigui la llengua de l'escola sense oblidar la presència del castellà.

Això ha estat així per una raó que té dos arguments o dues parts diferenciades respecte a la seva argumentació. En primer lloc, l'argumentació fa referència als drets lingüístics individuals i col·lectius. El desig d'una bona part de la població de Catalunya de mantenir la llengua catalana no forma part d'un desig folklòric, ètnic o conservacionista, sinó d'exercir la ciutadania des de la pròpia llengua. I això té una única traducció: poder viure plenament en català a Catalunya i, consegüentment, vol dir també que tota la població ha de conèixer la llengua catalana; altrament, la primera part de l'afirmació es fa impossible. Però, hi ha quelcom més. Els elements que conformen les col·lectivitats són molts i diversos, i el seu reconeixement determina, en bona part, la cohesió social. És evident que en moltes societats la llengua és un element important. Aquest és el cas de Catalunya, on la llengua forma part de manera significativa de la consciència col·lectiva i del desig d'existir de manera diferenciada, i a la vegada solidària, amb altres societats. La llengua no fa la cohesió social, però a Catalunya és un element important. És molt difícil, gairebé impossible, imaginar-se, ara per ara, una Catalunya cohesionada sense la llengua catalana plenament normalitzada.

La segona part de l'argumentació fa referència a l'evidència empírica que moltes persones a

Catalunya han d'aprendre el català com a segona llengua sense que, a més a més, sigui possible que ho puguin fer des del seu àmbit familiar o en el seu l'entorn social. Per això, si l'objectiu és que a mitjà o llarg termini a Catalunya tothom conegui la llengua catalana, això obliga l'escola a fer possible aquest aprenentatge. I, no cal insistir en el fet que les llengües s'aprenen fent-hi coses i, per tant, si el català s'ha d'aprendre a l'escola, això voldrà dir fer amb el català les coses que es fan a l'escola: ensenyar i aprendre. Donar prioritat a l'escola, tal com diu Lambert, a la llengua més feble socialment (aquella que no tothom pot aprendre des de les seves relacions socials) vol dir a Catalunya fer del català llengua d'ensenyament i d'aprenentatge i, per tant, llengua del sistema educatiu.



Des d'aquesta perspectiva, la discussió se centra en com fer possible que tothom, independentment de la seva llengua familiar o del moment

d'incorporació al sistema educatiu de Catalunya, desenvolupi les habilitats lingüístiques en la llengua de l'escola per poder fer les coses que l'escola proposa de fer. I, en aquest sentit, encara podem aprendre moltes coses de l'educació bilingüe.

EDUCACIÓ BILINGÜE I ESCOLARITZACIÓ DE LA INFÀNCIA ESTRANGERA

L'educació bilingüe sempre s'ha preocupat per promoure el bilingüisme additiu. És a dir, un bilingüisme individual que permeti a les persones l'enriquiment personal, cognitiu, acadèmic i social. Això significa nivells elevats de competència lingüística tant en la pròpia llengua com

en la segona llengua. I, per aconseguir-ho, s'ha basat en dues premisses: una de teòrica i una de pràctica.

La Hipòtesi d'Interdependència Lingüística

La premissa teòrica fa referència a la famosa Hipòtesi d'Interdependència Lingüística formulada per Jim Cummins,²⁰ un deixeble de Wallace Lambert, el 1979. Cummins intueix la gran diferència que existeix en les habilitats implicades en l'ús del llenguatge en situacions informals i en situacions formals.²¹ És a dir, no és el mateix ser capaç de fer coses amb la llengua en un àmbit

procediments lingüístics propis del locutor. En ambdós casos les habilitats són molt diferents. Definida aquesta distinció, Cummins proposa que les habilitats implicades en l'ús d'una llengua no són pròpies de les seves característiques o, en altres paraules, no depenen dels seus aspectes formals (morfologia, sintaxi, fonologia, etc.), sinó que abasten l'ús del llenguatge en general de manera que en l'ús que qualsevol locutor fa d'una llengua hi ha per sota una competència comuna.



conversacional cara a cara en el qual apareixen una gran quantitat de senyals no lingüístics, que permeten accedir al significat i al sentit de les produccions lingüístiques de l'interlocutor, que en un àmbit formal (per exemple, en activitats relacionades amb la lectura i l'escriptura) en què l'interlocutor no és present i únicament es pot accedir a les seves intencions mitjançant

Aquesta competència no és innata ni creix de la mateixa manera que als ocells els creixen les ales, sinó que és el resultat d'aprendre a usar una llengua determinada. O, el que és el mateix, en el desenvolupament del llenguatge no únicament s'incorporen els aspectes formals d'una llengua determinada, aquells que utilitzen els parlants/oients d'una mateixa comunitat lingüística, sinó

²⁰ J. Cummins. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, núm. 49, p. 222-251.

²¹ Aquesta intuïció no era nova, sinó que ja estava present en moltes de les reflexions que es feien des de la pràctica educativa al final dels anys vint i a l'inici dels anys trenta.

qualcom més important: es desenvolupen les habilitats implicades en saber utilitzar el llenguatge, és a dir, en saber fer-hi coses, que són comuns a tots els parlants/oients independentment de les marques formals que utilitzen. Vint-i-cinc anys després existeixen més de 150 investigacions que donen suport a la idea de l'existència d'una "competència subjacent comuna" a l'ús de les diferents llengües d'una persona bilingüe o plurilingüe i que aquesta competència és el resultat d'aprendre més i millor alguna de les llengües que pot ser transferida a l'altra o altres llengües sempre que s'hi tingui contacte i existeixi motivació per usar-les.

Així, el bilingüisme additiu és el resultat de desenvolupar, sigui des de la L1 (programes de manteniment de la llengua familiar), sigui des de la L2 (programes d'immersió lingüística), les habilitats implicades en l'ús del llenguatge en situacions formals, aquelles en les quals les habilitats no depenen del domini conversacional sinó que requereixen una important implicació cognitiva, mentre que el bilingüisme subtractiu, al contrari, implica que l'alumnat bilingüe no desenvolupa aquestes habilitats ni des de la L1, perquè no és present en el context escolar, ni des de la L2, perquè el programa de canvi de llengua llar-escola està mal dissenyat i no promou competència lingüística des de la llengua de l'escola (L2).

La conseqüència de la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística per a la nostra discussió remet a la importància del desenvolupament

conjunt de les llengües del bilingüe. Aquesta hipòtesi no diu res sobre quina és la millor llengua per iniciar la lectura i l'escriptura o sobre la quantitat de temps que s'ha d'invertir en cadascuna de les llengües en el context escolar. Únicament afirma que quan s'incorpora coneixement d'una llengua es desenvolupen habilitats que poden ser transferides a l'altra si existeixen condicions per fer-ho. En altres paraules, la infància estrangera, nascuda aquí o d'incorporació tardana, té competències relatives a l'ús del llenguatge desenvolupades des de la seva pròpia llengua que evidentment poden ser utilitzades per a l'aprenentatge d'una nova llengua i, a la vegada, si aprèn una nova llengua en el context escolar, desenvolupa habilitats que poden ser transferides a la seva pròpia llengua, de manera que el bilingüisme additiu s'aconsegueix quan es produeix un procés de doble direcció de transferència d'una llengua a l'altra, de la L1 a la L2 i de la L2 a la L1. Evidentment, perquè es doni han d'existir les condicions per poder fer servir ambdues llengües en relació amb els contextos en què les habilitats a transferir són pertinents.

Pràctica i educació bilingüe

L'altre pilar de l'educació bilingüe rau en la seva pràctica. D'acord amb la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística, el desenvolupament d'habilitats lingüístiques des de la llengua de l'escola resulta decisiu per al futur de les criatures bilingües i, per tant, una de les grans

L'ADQUISICIÓ DE LA SEGONA LLENGUA COMPORTA SEMPRE UN ESFORÇ PER NEGOCIAR CONJUNTAMENT, ALUMNAT I PROFESSORAT, ELS SIGNIFICATS IMPLÍCITS EN ALLÒ QUE ES FA I QUE ES DIU

EL DESENVOLUPAMENT DE LES HABILITATS CONVERSACIONALS IMPLICADES EN CON- TEXTOS INFORMALS ÉS UN LLARG TRAJECTE QUE FINALITZA CAP ALS 14-16 ANYS

preocupacions de l'educació bilingüe ha estat sempre el tractament metodològic de la diversitat lingüística de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola, especialment quan la llengua d'instrucció és la segona llengua de l'alumnat.

L'adquisició de la segona comporta sempre un esforç per negociar conjuntament, alumnat i professorat, els significats implícits en allò que es fa i que es diu. Certament, això no és propi únicament de l'educació bilingüe, sinó de l'educació en general, però no hi ha dubte que quan el professorat s'enfronta a un grup d'alumnes que inicialment no l'entenen (per exemple, a l'inici del parvulari en els programes d'immersió lingüística), està obligat a utilitzar estratègies pròpies i específiques per tal de fer-se entendre, la qual cosa fa més palesa la importància de la negociació dels significats implicats en l'activitat conjunta que construeixen professorat i alumnat a l'aula. Però, a més a més, això no acaba en els moments inicials de contacte de l'alumnat amb la segona llengua, ni tampoc al cap d'uns quants anys de contacte amb la segona llengua, sinó que forma part de la manera de fer de l'educació bilingüe al llarg de tota l'educació obligatòria.

Per què al llarg de tota l'educació obligatòria? Les habilitats lingüístiques implicades en el treball escolar, tal com explica Cummins, són habilitats específiques que requereixen un temps important per desenvolupar-se. A més a més, el seu desenvolupament recolza en les habilitats conversacionals prèviament adquirides.

Això significa un temps relativament important per a l'alumnat que té com a llengua pròpia la llengua de l'escola. De fet, és un llarg procés que abasta tot l'ensenyament obligatori. Sí això és així per a l'alumnat que té com a llengua habitual la llengua de l'escola, quant de temps cal per a l'alumnat que té una llengua diferent de la llengua de l'escola? El mateix, sempre que la metodologia emprada reconegui que hi ha un decalatge important entre les habilitats conversacionals respecte a la llengua de l'escola d'un i altre tipus d'alumnat. Les habilitats conversacionals es desenvolupen en contextos informals (la família, les amistats i la vida social en general), la qual cosa significa que per a l'alumnat que té com a llengua pròpia la llengua de l'escola existeix un context social que recolza permanentment el desenvolupament de les habilitats lingüístico-cognitives implicades en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Cosa que no és certa per a l'alumnat que té una llengua diferent de la llengua de l'escola. En aquest cas, és molt important que les activitats escolars permetin transferir les habilitats conversacionals desenvolupades des de la pròpia llengua fins a la llengua de l'escola, la qual cosa comporta temps i una manera específica de fer on hi ha implicada la negociació permanent dels significats del que es fa i el que es diu (un tipus de llenguatge adaptat al domini formal que l'alumnat té de la segona llengua, un llenguatge dirigit més individualment i menys cap al grup, un tipus d'activitats més cooperatives i menys individuals, una retroalimentació permanent en forma d'expansions del llenguatge de l'alumnat per part del professorat,

etc.). És a dir, una activitat lingüística conscient de part del professorat, independentment de la matèria que està ensenyant.

Es podria pensar que aquesta metodologia forma part únicament del parvulari i que després de tres anys de participar en un programa ben dissenyat de canvi de llengua de la llar a l'escola els problemes desapareixen. No és així per una raó fonamental. Nombrosos treballs sobre l'adquisició del llenguatge mostren que el desenvolupament de les habilitats conversacionals implicades en contextos informals és un llarg trajecte que finalitza cap als 14-16 anys. És a dir, si l'escola no té en compte aquest fet i dona per descomptat que les criatures amb una llengua diferent cap als 6-8 anys ja dominen sense problemes les habilitats conversacionals en la segona llengua per incorporar-se als usos lingüístics de l'activitat escolar, s'oblida que el context social en què viuen aquestes criatures no recolza el desenvolupament lingüístic en la segona llengua i, per tant, pot situar aquestes criatures en una situació de risc acadèmic. En definitiva, l'educació bilingüe té en compte aquest fet i al llarg de tota l'escolaritat es preocupa de garantir conscientment la negociació dels significats implicats en l'activitat escolar.

Infància estrangera i adquisició de la llengua de l'escola

En relació amb la infància estrangera apareixen dues situacions diferents respecte al que acabem

de formular. D'una part, l'alumnat d'incorporació tardana requereix molt temps per equiparar les seves habilitats lingüístiques respecte a la llengua de l'escola amb les habilitats que té l'alumnat autòcton. Hakuta i al. (2000)²² mostren que l'alumnat amb un coneixement limitat d'anglès tarda uns cinc anys a tenir un bon ús oral formal de la llengua i entre quatre i set anys per utilitzar adequadament l'anglès acadèmic. Igualment, Shohamy (1999)²³ informa que l'alumnat immigrant a Israel tarda entre set i nou anys a aconseguir un domini de la llengua de l'escola semblant als companys que la tenen com a pròpia. Aquestes dades són semblants a les trobades a casa nostra per Lluís Maruny i Mònica Molina,²⁴ els quals troben en una mostra de criatures magribines escolaritzades entre tercer d'educació primària i quart d'ESO que, independentment d'haver nascut a Catalunya o d'incorporar-se tardanament al sistema educatiu, tarden al voltant de tres anys per desenvolupar prou competència conversacional en la llengua de l'escola i cinc anys per mostrar una competència lectora acceptable i, en relació amb l'escriptura, cap subjecte de la mostra va obtenir una competència adequada. Aquests resultats estan àmpliament documentats en l'educació bilingüe des de l'extensió dels programes d'immersió lingüística al final dels anys setanta.²⁵ En altres paraules, la política d'aules-pont perquè en un temps més breu, no més d'un any, l'alumnat estranger incorpori la llengua de l'escola és d'una manca de realisme notable. De fet, desenvolupen unes determinades habilitats conversacionals en la segona llengua que encara són molt distants d'aquelles que utilitza l'alumnat

AIXÒ NO SIGNIFICA QUE UN DETERMINAT ALUMNAT D'INCORPORACIÓ TARDANA NO FACI PROGRESSOS ESPECTACULARS RESPECTE AL DOMINI DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA

²² K. Hakuta, Y. G. Butler i D. Witt, 2000, *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?*: University of California Linguistic Minority Research Institute, Santa Barbara, CA

²³ E. Shohamy, 1999, *Unity and Diversity in Language Policy*. Comunicació a l'AILA Conference. Tokio, agost

²⁴ L. Maruny i M. Molina, 2000, *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora*. Comunicació al Seminari Interculturalitat, educació i llengües. Comissions Obreres, Girona

²⁵ I. Vila i M. Siguan, 1998, *Bilingüisme i educació*. Proa, Barcelona

autòcton per desenvolupar les habilitats lingüístico-cognitives implicades en l'activitat escolar. Això no significa que un determinat alumnat d'incorporació tardana no faci progressos espectaculars respecte al domini de la llengua de l'escola. Per exemple, l'alumnat que ha tingut una bona escolarització prèvia i que, per tant, té habilitats notables lingüístico-cognitives desenvolupades des de la seva llengua, no tindrà massa problemes per transferir-les a la segona llengua si es donen les condicions per poder-ho fer.

De l'altra, les criatures estrangeres nascudes aquí amb una llengua pròpia diferent de la llengua de l'escola requereixen una metodologia específica des del començament de la seva escolarització que permeti el desenvolupament permanent de les habilitats lingüístiques implicades en el treball escolar. Aquesta metodologia està llargament desenvolupada des dels programes d'immersió lingüística i ha de ser un referent del treball escolar.

Ambdós aspectes plantegen des d'un punt de vista lingüístic una nova situació en el sistema educatiu de Catalunya. Històricament, l'organització bilingüe del nostre sistema educatiu permetia al conjunt de l'alumnat, independentment de la seva llengua d'origen, desenvolupar al llarg del parvulari i l'educació primària les habilitats lingüístico-cognitives implicades en les activitats escolars. El problema que es planteja ara és que això no és cert necessàriament per a tot l'alumnat. Així, la incorporació tardana, independentment del moment en què es fa, situa a les aules

un tipus d'alumnat que necessita una metodologia específica per poder transferir les habilitats conversacionals o lingüístico-cognitives, prèviament desenvolupades i, a la vegada, temps per continuar fent-ho durant la seva escolarització. És a dir, allò que és molt important en els programes d'immersió lingüística al llarg de la seva realització s'estén a tota l'educació obligatòria.

Els centres escolars i el tractament de la diversitat lingüística

Això significa que el tractament de la diversitat lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola d'una o altra manera s'imposarà per a una gran part del professorat de l'ensenyament obligatori independentment de l'assignatura, el cicle o l'etapa en què imparteix la seva docència. Aquesta constatació té diverses implicacions. En primer lloc, el tractament de la diversitat lingüística és una qüestió col·lectiva dels centres escolars, escoles i instituts, de manera que calen acords organitzatius i metodològics perquè els claustres l'afrontin. En segon lloc, cal també un esforç per part de l'Administració tant des del punt de vista dels recursos materials com humans per dur a terme aquesta tasca amb èxit i, en tercer lloc, cal un sistema d'acollida que faci possible la incorporació activa de l'alumnat d'incorporació tardana a l'activitat escolar.

Amb relació al tercer punt, cal fer referència a les aules d'acollida. Al nostre entendre, és un



inicial conversacional de la llengua de l'escola. Això és molt important, com hem explicat al llarg d'aquest text, tant des de la possibilitat d'incorporar-se a les relacions socials amb la resta de l'alumnat i el professorat, com de crear les bases per incorporar-se plenament a les activitats escolars. A més relacions socials, més possibilitats d'incorporar usos conversacionals de la llengua de l'escola i, a més usos conversacionals, més possibilitats d'incorporar-se activament a la negociació dels significats implicats en allò que es diu, es fa i es viu a les aules. En aquest sentit, les aules d'acollida s'han d'entendre com un recurs del centre per accelerar usos conversacionals de la llengua de l'escola i, per tant, han de formar part del pla d'acollida global del centre escolar i, a més a més, s'han d'assegurar les relacions entre els professionals que les porten i les tutores i els tutors de l'alumnat que hi assisteix. A l'últim, en alguns casos i moments, especialment amb l'alumnat d'incorporació tardana amb bones habilitats lingüístico-cognitives, les aules d'acollida poden ser també un suport per al treball que aquest alumnat fa a l'aula (per exemple, la comprensió lingüística d'enunciats matemàtics o la incorporació de determinat vocabulari científic per al treball de ciències naturals o ciències socials).

Ara bé, juntament amb les aules d'acollida, hem d'insistir una vegada més en la importància de la metodologia a les aules. Les aules d'acollida, com ja hem explicat, no permeten equiparar els usos de la llengua escolar entre l'alumnat nouvingut i l'alumnat de l'escola. Per això, cal

una metodologia que permeti a tot l'alumnat el progrés respecte al seu domini i el progrés acadèmic.

Ja hem dit que aquesta metodologia recolza en una activitat conscient d'una part del professorat per fer possible la negociació dels significats implicats fonamentalment en l'activitat lingüística de l'aula, la qual cosa implica que l'alumnat ha de poder parlar i, entre altres coses, ha de poder explicitar els seus dubtes, negociar el sentit del que diu, verbalitzar el que no entén. I, evidentment, això no ho ha de fer necessàriament sempre amb el professorat. El reconeixement d'una diversitat lingüística notable en les aules comporta decalatges lingüístics molt importants entre l'alumnat que hi participa i, per tant, les ajudes no han de ser únicament del professorat cap a l'alumnat, sinó que s'han de realitzar activitats que permetin l'ajuda i el suport mutu entre l'alumnat. En aquest sentit, la diversitat de tècniques i pràctiques educatives implicades en l'aprenentatge cooperatiu és una bona guia per a la seva realització. En definitiva, més intercanvis bidireccionals entre el professorat i l'alumnat i menys activitat unidireccional del professorat cap a l'alumnat, i més activitats cooperatives entre l'alumnat i menys activitat individual.

Per finalitzar, ens agradaria insistir en dos punts. D'una banda, la importància del treball en equip per encarar amb èxit els reptes de l'educació intercultural i el tractament de la diversitat lingüística. Ja hem insistit en la

importància dels acords col·lectius, dels acords dels claustres, però més enllà d'això cal que el professorat treballi en equip, que es planteji reptes conjunts, que hi hagi aprenentatges mutus, que a l'igual que el treball cooperatiu de l'alumnat cada vegada ha de ser més important, de la mateixa manera el treball del professorat no pot ser exclusivament individual, sinó que cal compartir-lo per donar i rebre ajudes per al propi treball individual. D'una altra, la necessitat imperiosa de la implicació de l'Administració en aquest projecte. No es tracta únicament d'oferir més recursos materials i humans, que també, sinó d'oferir orientacions teòriques i metodològiques, de tractar allò que és divers de manera diversa, de recolzar moralment i materialment l'activitat del professorat, d'organitzar una formació inicial i permanent del professorat efectiva per a les noves tasques del sistema educatiu, de fomentar i reconèixer xarxes que avancin propostes educatives, etc.

En definitiva, l'Administració, tant l'autonòmica com la municipal, ha de vetllar pel bon ús dels recursos invertits, però a la vegada ha de ser capaç d'engrescar tots els agents educatius en un projecte, clau per al futur de Catalunya, que faci de la interculturalitat i del domini de la llengua catalana dos elements cohesionadors de la nostra societat. ●





APRENDRE A PARLAR CIÈNCIES EN LA IMMERSIÓ: IMPLICACIONS EN LES ALTRES MATÈRIES



BERNARD LAPLANTE
Facultat d'Educació
Universitat de Regina, Canadà

Text de la conferència impartida
en les II Jornades de l'Institut
Europeu de Programes d'Immersion.
Universitat de Barcelona



LA IMPORTÀNCIA DE LA LLENGUA D'ENSENYAMENT EN LA IMMERSIÓ

Quan matèries com les matemàtiques, les ciències socials, les arts visuals i l'educació física són ensenyades en immersió, els alumnes s'enfronten contínuament a una doble tasca d'aprenentatge. En efecte, d'una banda s'han d'apropriar de coneixements propis d'aquestes matèries. D'una altra, com que nombrosos aspectes d'aquests coneixements són desenvolupats per mitjà del llenguatge, els alumnes han de dominar igualment els continguts lingüístics

que s'hi associen. Per aquest motiu Snow, Pone i Genesee (1989) han denominat "dimensió matèria" i "dimensió lingüística" l'ensenyament en la segona llengua.

La meua explicació es basa en dues activitats tretes de les arts visuals i de les ciències socials:

- Imaginem una activitat d'arts visuals on els alumnes exploren i utilitzen elements i principis de composició per expressar les seves idees i les seves emocions en el moment de la creació d'una obra d'art. Creant, els

alumnes desenvolupen aconseguint utilitzar correctament el llenguatge propi de les arts visuals per anomenar i descriure aquests elements, i connectar-los a les seves idees i emocions.

- Imaginem una altra activitat, en ciències socials aquesta vegada, una activitat on els alumnes, després d'haver llegit un curt text sobre l'assumpte, defineixen amb paraules seves què cal entendre per un «règim democràtic» i per un «règim totalitari». Més tard, comparen els diferents elements d'aquestes dues definicions.

En cada una d'aquestes dues activitats hi ha una «dimensió matèria», pròpia de la matèria ensenyada. En el primer cas, és qüestió d'elements i de principis de composició (dels conceptes propis de les arts visuals); en el segon cas, es tracta dels conceptes «règim democràtic» i «règim totalitari» (propis de les ciències socials).

Però existeix igualment una «dimensió lingüística» que és allà íntimament vinculada a la «dimensió matèria». En l'activitat d'arts visuals, aquesta dimensió comprèn no sols el vocabulari necessari per anomenar i descriure els elements i els principis de composició, sinó també el vocabulari i les estructures sintàctiques necessàries per unir aquests elements i els principis a les idees i/o les emocions que evoquen. Tornarem sobre aquesta activitat més endavant.

Semblantment, en l'activitat de ciències socials, la dimensió lingüística comprèn les estratègies de lectura necessàries per llegir i comprendre el text, el vocabulari i les estructures sintàctiques requerides per definir els dos conceptes i per arribar a comparar-los entre ells.

Aquesta doble tasca, a la qual els alumnes s'enfronten contínuament en immersió, és més difícil de complir com més difícil és la dimensió lingüística de les situacions d'aprenentatge proposades. Massa sovint aquesta dimensió és implícita o es limita, anant bé, a l'aportació d'un cert vocabulari. Sembla que molts ensenyants d'immersió tinguin més aviat tendència a ensenyar de manera «reactiva» (Laplanche, 2000).



És a dir, que no fan més que reaccionar a algunes de les necessitats lingüístiques immediates dels alumnes. Els proveeixen del vocabulari necessari i corregeixen de vegades alguns dels errors de llengua. Una mica és com si s'esperés que els alumnes aconseguissin dominar altres elements de la dimensió lingüística (entre altres, les estructures sintàctiques i les característiques discursives) sense que els fos indispensable d'ensenyar-les d'una manera o d'una altra. Sense voler minimitzar la importància del vocabulari, cal aconseguir que no constitueixi l'únic element de la «dimensió lingüística».

La meua experiència com a docent i investigador en immersió em porta a concloure que, si volem que els alumnes en immersió progressin en el seu aprenentatge de les matèries i de la llengua vehicular en què s'ensenyen, és essencial de fer possible l'ensenyament tant en la dimensió pròpia, en la matèria ensenyada, com en la dimensió lingüística. Cal per a això adoptar un tipus d'ensenyament «proactiu» (Laplanche, 2000). És a dir, que cal planificar-ne l'ensenyament, no només en funció de la matèria de les activitats d'aprenentatge proposades als alumnes, sinó també en funció de la dimensió lingüística d'aquestes activitats.

Cal, doncs, disposar d'un espai més o menys gran (segons les necessitats dels alumnes, però també segons la complexitat fins i tot de la tasca lingüística a complir) a la dimensió lingüística en l'ensenyament de les matèries en immersió. En la meua presentació, vull explorar diverses respostes a la pregunta següent:

Quin espai hem de donar a la dimensió lingüística en l'ensenyament de les matèries?

En primer lloc ho il·lustraré per mitjà de tres exemples extrets de l'ensenyament de les ciències per intentar explicar què vol dir «disposar d'un espai per a la dimensió lingüística en l'ensenyament de la matèria».

Després, explicitaré els elements teòrics del principi pedagògic en el qual es fonamenta aquest ensenyament.

Finalment, exploraré algunes de les implicacions de l'enfocament pedagògic en l'ensenyament i l'aprenentatge d'unes altres tres matèries en immersió: arts visuals, matemàtiques, i educació física.

APRENDRE CIÈNCIES VOL DIR «APRENDRE A PARLAR CIÈNCIES»

Hi ha investigadors (Lemke, 1990, 1996; Laplante 2000, 2001) que afirmen que aprendre ciències és «aprendre a parlar ciències». Així, l'alumne que aprèn ciències hauria de ser capaç, entre altres: de definir amb paraules seves un concepte, observar i descriure objectes; d'explicar fenòmens, plantejar un problema de tipus científic, formular hipòtesis, concebre i descriure el procediment d'una experiència; de formular una conclusió, fer l'informe d'una experiència o de

presentar una investigació documental (Laplante, 2000). Aquestes diferents maneres d'utilitzar la llengua en ciències corresponen a allò que es denomina correntment «funcions lingüístiques».

Però, com portar els alumnes a descriure de manera científica objectes com roques o ocells? Com arribar a fer-los explicar un fenomen tan complex com una reacció química? Com fer-los redactar l'informe d'una experiència? En altres paraules, com hem de fer que arribin a dominar aquestes diverses funcions lingüístiques i a apropiarse de mica en mica d'aquests elements del discurs científic?

Tres exemples extrets de l'ensenyament de les ciències ens permetran il·lustrar un enfocament pedagògic que ha estat desenvolupat amb professors de sisè any en immersió francesa i que permet d'aportar certs elements de resposta a aquestes qüestions.

OBSERVAR I DESCRUIRE EL FENOMEN CIENTÍFIC D'UNA «REACCIÓ QUÍMICA»

«Observar i descriure un fenomen científic» és una funció lingüística utilitzada sovint en ciències. Per ensenyar-lo, cal, en un primer moment (posada en situació) i abans fins i tot de la reacció química escollida (cremar sucre), demanar als alumnes que facin prediccions a fi d'orientar les seves observacions. Llavors, cal demanar-los que observin la reacció i deixar-los una mica de temps perquè puguin completar les seves observacions per escrit.

SI VOLEM QUE ELS ALUMNES EN IMMERSIÓ PROGRESSIN EN EL SEU APRENTATGE DE LES MATÈRIES I DE LA LLENGUA VEHICULAR EN QUÈ S'ENSENYEN, ÉS ESSENCIAL DE FER POSSIBLE L'ENSENYAMENT TANT EN LA MATÈRIA ENSENYADA, COM EN LA DIMENSIÓ LINGÜÍSTICA

En un segon temps (elaboració), demanar-los que comparteixin algunes de les seves observacions amb la classe. Escriure-les a la pissarra. Llavors, demanar-los que les observacions siguin tan precises i completes com puguin. Partint dels suggeriments dels alumnes i guiant-los, interactuar-hi i portar-los a millorar les seves observacions. Així, si un alumne diu: «Això put!», demanar-li que precisi què és allò que «put» i la naturalesa de l'olor per tal que pugui arribar a afirmar: «el sucre provoca una olor de cremat.»

En un tercer temps (l'objectivació), convidar els alumnes que s'aturin per tal que observin les característiques completes i precises. Així, haurien de constatar que les observacions, en enunciar-les, impliquen un subjecte precís, adjectius, un verb descriptiu i complements.

A més a més, en el cas de reaccions químiques, les observacions s'han de referir a indicis que estan justament connectats als canvis químics. És llavors quan és possible completar un mural resumint les característiques de les observacions completes (en el cas de reaccions químiques). Després de l'experiència, l'ensenyant pot demanar als alumnes, fent referència al mural o cartell, que apliquin allò que acaben d'aprendre tenint present la manera d'escriure les observacions completes (Laplante, 2000).

Aquest enfocament pedagògic es basa en un ensenyament de naturalesa interaccional. Hi ha un intercanvi continu entre l'ensenyant i els

Observacions del sucre que crema

- Al començament, el sucre és en forma de petits cristalls blancs.
- Des que es comença a escalfar-lo, es fa líquid, es fon ràpidament.
- Després es posa a bullir.
- Es rosseja i s'ennegreix.
- Fins que crema amb una flama groguenca produint un fum blanquinós i una olor de sucre cremat.
- Finalment, no queda res més que un pòsit negre de carboni.

(Adaptat de: <<http://uregina.ca/~laplantb/ACT.SCI/activites.niveaux/6annee/bruler.sucre.htm>>)

alumnes. També és un enfocament constructivista perquè sempre es treballa a partir dels coneixements dels alumnes (en ciències, des del punt de vista conceptual i processal) i del que poden fer amb la llengua. A més a més, és un ensenyament que adopta un pas en tres temps i que comprèn una posada en pràctica, una elaboració i una objectivació. És, doncs, un ensenyament que es fa primerament de manera implícita en el moment de l'elaboració, però que es fa també de manera explícita en el moment de l'objectivació.

HI HA UN INTERCANVI CONTINU ENTRE L'ENSENYANT I ELS ALUMNES. SEMPRE ES TREBALLA A PARTIR DELS CONEIXEMENTS DELS ALUMNES I DEL QUE PODEN FER AMB LA LLENGUA

«EXPLICAR UN FENOMEN CIENTÍFIC» ÉS UNA ALTRA FUNCIO LINGÜÍSTICA EN CIÈNCIES. DE MANERA GENERAL, S'EXPLICA UN FENOMEN CIENTÍFIC CONNECTANT ALGUNES DE LES OBSERVACIONS QUE EL CARACTERITZEN AMB ALTRES OBSERVACIONS O, FINS I TOT, AMB CAUSES POSSIBLES

EXPLICAR UN FENOMEN CIENTÍFIC: PER QUÈ CREMA EL SUCRE?

«Explicar un fenomen científic» és una altra funció lingüística en ciències. De manera general, s'explica un fenomen científic connectant algunes de les observacions que el caracteritzen amb altres observacions o, fins i tot, amb causes possibles. Una explicació científica ens remet sovint a elements de naturalesa teòrica. Es tracta de la dimensió ciència. Les observacions s'enllacen entre elles o amb les causes possibles a partir d'expressions com **«perquè»**, **«és causat per»** o **«com»**. Es tracta d'un aspecte essencial de la dimensió lingüística de l'explicació. Aquestes expressions permeten establir les relacions de «causa-efecte» entre les observacions (els efectes) i les causes possibles o probables.

Per ensenyar aquesta funció, i al principi (la posada en pràctica), la professora col·loca els alumnes en una situació de comunicació autèntica on, després d'haver observat i haver descrit un fenomen científic, intenten d'explicar-lo. En un segon temps (elaboració), i tenint en compte la naturalesa fins i tot del fenomen d'estudi, l'ensenyant interactua amb els alumnes per tal de desenvolupar la seva habilitat a explicar el fenomen. Així, dirigirà els alumnes en les tasques següents: comprendre més bé la naturalesa general d'una explicació, seleccionar les observacions i relacionar-les –a introduir les paraules o expressions clau o introduir els elements teòrics apropiats. En un tercer temps (objectivació), l'ensenyant incita els alumnes a

reflexionar sobre el que acaben de fer perquè prenguin consciència de les estructures sintàctiques i de les característiques discursives de l'explicació científica.

La descripció i l'explicació d'un fenomen científic corresponen a funcions lingüístiques simples. En aquest sentit, són relativament curtes i corresponen a tasques lingüístiques l'objectiu de les quals és més aviat limitat. Es poden completar generalment en una o dues frases fins i tot si necessiten emprar formes sintàctiques particulars (Kidd, 1996; Laplante, 2000; Lemke, 1990).

Per què crema el sucre?

Al començament, el sucre es fon perquè és exposat a la calor de l'espelma (una mica com el gel es fon amb el sol). Es tracta d'un simple canvi físic. El sucre es fon perquè les molècules s'exciten prou per trencar les relacions que les uneixen i passen de l'estat sòlid a l'estat líquid (element teòric important). Quan la temperatura del sucre assoleix un cert grau, es comença a rossejar, després s'ennegreix perquè s'oxida o crema. Es pot suposar que reacciona amb l'oxigen de l'aire perquè crema amb una flama tot desprenent gas (un fum blanquinós).

(Adaptat de: <<http://uregina.ca/~laplantb/ACT.SCI/activites.niveaux/6annee/bruler.sucre.htm>>)

REDACCIÓ D'UNA EXPERIÈNCIA

Fer l'informe d'una experiència correspon a una funció lingüística complexa composta de diverses funcions lingüístiques simples. No es pot fer, doncs, abans que els alumnes hagin assolit un cert domini de les funcions lingüístiques simples que la componen. Així, abans de poder redactar l'informe d'una experiència, els alumnes han de poder formular una hipòtesi, escriure el procediment d'una experiència, descriure i explicar un fenomen, arribar a una conclusió.

l'experiència, treballa amb els alumnes per tal de redactar l'informe de l'experiència. A mesura que el professor completa l'informe a la pissarra, els alumnes el transcriuen al quadern. Llavors, es porta els alumnes a reflexionar sobre el camí seguit i, en particular, sobre la naturalesa dels diferents elements que componen l'informe.

Una altra estratègia consisteix a facilitar als alumnes un model o exemple de treball a elaborar per incitar-los a comprendre, després d'un temps d'objectivació, la naturalesa de les informacions



Segons el nivell de desenvolupament lingüístic i conceptual dels alumnes, és possible acudir a diverses estratègies interaccionals per produir la funció lingüística determinada:

Partint dels suggeriments dels alumnes i interactuant entre ells, l'ensenyant completa a la pissarra el treball proposat. Així, una vegada acabada

presentades i la manera com s'organitzen. Llavors, els alumnes poden completar el seu propi treball tot tenint en compte allò que han discutit.

Una tercera estratègia consisteix a negociar amb els alumnes el que, segons ells, s'hauria d'incloure en un treball per arribar així a determinar el format i el contingut exacte. Una vegada es-

tableris els criteris, els alumnes es poden posar a treballar. Quan acaben el treball, el docent els proposa de tornar-lo a veure en funció d'aquests criteris.

Com qualsevol informe d'una investigació, l'informe d'una experiència comporta emprar unes funcions lingüístiques complexes l'objectiu de les quals és més vast que les funcions lingüístiques simples. Les funcions lingüístiques complexes no es poden aconseguir en unes poques frases, sinó que requereixen extensions de discursos més amplis. A més a més, requereixen sovint formes retòriques ben establertes (Kidd, 1996; Laplante, 2000; Lemke, 1990). Ensenyant així les funcions lingüístiques, els alumnes s'apropien, de mica en mica, d'elements característics del discurs científic. Arriben, així, a la seva manera i al seu nivell, a «parlar ciències», una mica com ho fan els científics (Laplante, 2000).

Elements teòrics de l'enfocament pedagògic

L'enfocament pedagògic adoptat per a l'ensenyament d'aquestes funcions lingüístiques (d'aquestes diferents maneres d'utilitzar la llengua) es basa en estratègies i mètodes emprats a l'ensenyament de la llengua i al de les ciències (Carbonneau i Lentz, 1993; Carrasquillo i Rodríguez, 1996; Laplante, 1997*b* i 2001; Rosenthal, 1996).

Aquest enfocament pedagògic es caracteritza per un ensenyament interaccional. El docent, partint

LA IDEA ÉS D'ACONSEGUIR LA LLENGUA: MÉS VISIBLE (PARLAR I ESCRIURE A LA PISARRA), MÉS COMPLEXA (MILLORAR-LA) I MÉS EXPLÍCITA (REFLEXIONAR I OBJECTIVAR)

del que els alumnes són capaços de fer amb la llengua (i del que coneixen en ciències), hi interactua per tal de guiar-los cap a un major domini de la funció lingüística ensenyada i del contingut científic. Es tracta, doncs, igualment d'un ensenyament constructivista (Laplante, 1997*b*).

A més a més és un ensenyament que adopta un procés en tres temps (Lentz, 1994; Skehan, 1996). Així, al principi, el docent posa els alumnes en una situació de comunicació autèntica per complir la funció lingüística a desenvolupar (la posada en pràctica). En un segon temps, hi interactua per tal de desenvolupar la seva habilitat per complir aquesta funció (l'elaboració). Aquest treball es pot fer oralment i per escrit a la pissarra. En un tercer temps, el docent porta els alumnes a reflexionar sobre el que acaben de fer a fi que prenguin consciència de les estructures sintàctiques i de les característiques discursives de la funció a estudiar (l'objectivació). Finalment, és un ensenyament que es fa primer de manera implícita en el moment de l'elaboració, però que es fa de manera explícita en el moment de l'objectivació; certs elements de la funció lingüística a què s'apunta són l'objecte d'un ensenyament directe. La idea és d'aconseguir la llengua: més visible (parlar i escriure a la pissarra), més complexa (millorar-la) i més explícita (reflexionar i objectivar). Seguint un ensenyament d'aquest tipus, que es pot desenvolupar fàcilment en el marc d'una classe, els alumnes hauran de poder aprofitar nombroses ocasions de pràctica abans d'arribar a un bon domini de la funció lingüística ensenyada.

PASSAR D'UN ENSENYAMENT REACTIU A UN ENSENYAMENT PROACTIU EN IMMERSIÓ

Organitzar l'ensenyament de les matèries d'acord amb les funcions lingüístiques, adoptant un procés en tres temps, permet a un professor que treballi en immersió de passar d'un tipus d'ensenyament reactiu (aplicat sovint en classe d'immersió) a un mode d'ensenyament proactiu.

En un ensenyament de tipus reactiu, el docent actua una mica com ho faria treballant en la llengua primera (sense tenir en compte de manera significativa la dimensió lingüística). En el límit, proveeix als alumnes de les paraules de vocabulari que desconeixen i corregeix alguns dels seus errors. La dimensió lingüística continua essent essencialment implícita. El professor només reacciona a les mancances o als errors dels alumnes. L'ensenyant no organitza l'ensenyament específicament en funció de les tasques lingüístiques relatives a l'activitat, sinó que són els alumnes qui els han d'efectuar. No incorpora a la seva llista d'objectius lingüístics específics (llevat d'un cert vocabulari). Espera potser que els mateixos alumnes descobriran com aconseguir «parlar ciències».

En canvi, en un ensenyament proactiu, l'ensenyant planifica i efectua el seu ensenyament d'acord amb les funcions lingüístiques que els alumnes han d'assolir. Incorpora en la seva llista d'objectius lingüístics específics (que van més enllà del vocabulari). Sobretot, certes funcions lingüístiques acadèmiques són objecte d'un ensenyament interaccional que adopta un procés en tres temps i

que es fa primerament de manera implícita i després de manera explícita. La proposta pedagògica descrita aquí integra un ensenyament «enfocat sobre la forma» que es desenvolupa en un context comunicatiu (Lyster, 1999; Nassaji, 1999).

És clar que aquest enfocament pedagògic exigeix que l'ensenyant domini tant la llengua ensenyada com la matèria. A més a més, l'ensenyant ha d'estar disposat a fer una anàlisi de la dimensió lingüística de l'activitat d'aprenentatge proposada als alumnes a fi d'extreure'n les funcions lingüístiques que implica i de comprendre'n els elements (el lèxic i també les estructures sintàctiques i les característiques discursives). L'ensenyant ha d'acceptar d'esdevenir tant un professor de la matèria ensenyada com de la llengua en la qual ensenya la matèria.

IMPLICACIONS PER A LES ALTRES MATÈRIES

La metodologia que he desenvolupat en el context de l'ensenyament de les ciències en immersió es pot aplicar fàcilment a l'ensenyament d'altres matèries en immersió, com ara les arts visuals, les matemàtiques, l'educació física i les ciències socials. Els contextos d'ensenyament, essent diferents d'un país a un altre, o fins i tot essent diferents els grups d'alumnes, fa que certament no sigui possible de descriure de manera detallada (i prescriptiva) com s'hauria de desenvolupar l'ensenyament en immersió d'una matèria.

En aquest sentit, proposem a cada professor que es formulï les preguntes següents:

AQUEST ENFOCAMENT
PEDAGÒGIC EXIGEIX
QUE L'ENSENYANT DO-
MINI TANT LA LLENGUA
ENSENYADA COM LA
MATÈRIA

- On em situo al llarg del *contínuum*: ensenyament reactiu / ensenyament proactiu?
- Com puc passar d'un ensenyament menys reactiu a un tipus d'ensenyament més proactiu?
- Quines són les funcions lingüístiques pròpies de les diferents matèries que ensenyo?
- Com puc integrar l'ensenyament d'aquestes funcions lingüístiques al meu ensenyament?
- Quins mètodes podrien enriquir la dimensió lingüística del meu ensenyament?
- Com desenvolupar guions d'ensenyament que portin al domini d'aquestes funcions?

Cada professor que treballa en immersió s'ha de considerar no sols com un professor de matèries, sinó també (i primer de tot) com un professor de la llengua en què ensenya aquestes matèries. Igualment, cada professor que fa immersió ha d'analitzar les activitats d'aprenentatge que presenta a la classe per poder dominar no sols la dimensió matèria, sinó igualment la dimensió lingüística. Finalment, cada professor s'ha d'apropriar dels mètodes que caracteritzen l'ensenyament de les segones llengües, i de manera natural ha d'afavorir l'aprenentatge lingüístic dels alumnes a les diferents matèries ensenyades.

Tanmateix, és possible explorar (encara que sigui de manera més aviat descriptiva que prescriptiva) certes implicacions que pot tenir l'adopció d'un enfocament pedagògic en l'ensenyament de les diferents matèries. Un pas en aquesta

direcció ens podria permetre de progressar d'un ensenyament reactiu a un de proactiu.

LA LLENGUA EN L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE DE LES ARTS VISUALS

La llengua vehicular (d'ensenyament de la matèria) en les matèries d'arts visuals té un paper molt més important que no es podria creure a primera vista. Així, a l'hora de les activitats d'aprenentatge en arts visuals, els alumnes podrien:

- utilitzar el llenguatge propi de les arts visuals per parlar de la manera com se serveixen dels elements i dels principis de composició per arribar a expressar algunes de les seves idees i les seves emocions en el moment de la creació d'una obra d'art (dimensió o perspectiva creació / producció), efectuar consultes sobre artistes visuals i fins i tot portar discussions entre ells i participar en debats sobre diferents aspectes relacionats amb les arts visuals (història / cultura),
- fer la crítica d'una obra d'art demanant que facin servir valoracions en cinc o sis etapes (dimensió crítica / apreciació).²⁶

Sense una anàlisi de la dimensió lingüística de cadascun d'aquests diversos usos de la llengua en arts visuals, és molt poc probable que l'ensenyant aconsegueixi treballar de manera proactiva amb els seus alumnes i donar-los accés, no solament al vocabulari, sinó també a les estructures sintàcti-

CADA PROFESSOR QUE TREBALLA EN IMMERSIÓ S'HA DE CONSIDERAR NO SOLS COM UN PROFESSOR DE MATÈRIES, SINÓ TAMBÉ (I PRIMER DE TOT) COM UN PROFESSOR DE LA LLENGUA EN QUÈ ENSENYA AQUESTES MATÈRIES

²⁶ Adaptat de: <<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/artsvis/>>

ques i a les característiques discursives necessàries per complir aquestes funcions lingüístiques.

MÚSICA, LÍNIES I EMOCIONS: EL LLENGUATGE DE LES ARTS VISUALS

Imaginem l'activitat següent en arts visuals:
Al principi (posada en situació), escoltant cinc obres curtes de música de gèneres diferents, es proposa als alumnes de dibuixar amb un llapis

fosques), i també els noms necessaris per designar/descriure les emocions evocades per la música (emocions com la por, la ràbia, la pau, la felicitat). A més a més, l'ensenyant pot induir els alumnes a utilitzar els verbs adaptats per lligar les línies a les emocions evocades (verbs com *evocar*, *em fan pensar*, *em recorden*, *em parlen*...).

Podem animar els alumnes a produir frases semblants a aquestes:

QUAN ELS ALUMNES HAN ADQUIRIT UN CERT DOMINI DEL LLENGUATGE PROPI DE LES ARTS VISUALS, PODEN SER INICIATS A LA CRÍTICA DE LES OBRES VISUALS

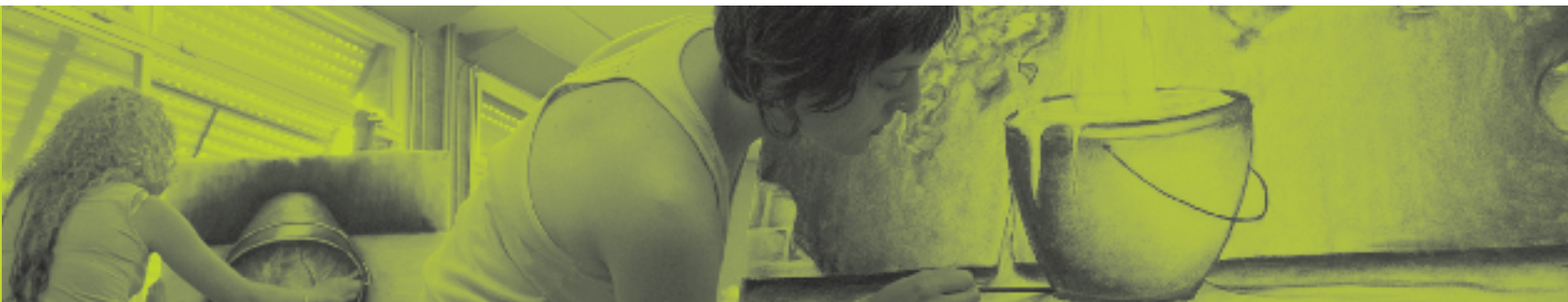
«Línies que segueixen la música». En un segon temps (elaboració), l'ensenyant hi interactua per veure com han expressat «en línies» les emocions evocades per la música.

En el moment d'aquesta discussió, l'ensenyant, emprant estratègies apropiades d'interacció lingüística, afavoreix l'ús per part dels alumnes de noms i d'adjectius precisos per descriure les línies (adjectius: curtes, dretes, corbes,

- línies curtes i rectes evoquen la por, la còlera i l'energia;
- línies corbes i suaus parlen de pau, de tranquil·litat i de felicitat;
- línies fosques i espesses em fan pensar en la força, la potència, la solidesa;
- línies verticals o horitzontals són com l'estabilitat, la confiança, la força.

En un tercer temps (objectivació), es proposa als alumnes que reflexionin sobre el vocabulari i les estructures sintàctiques necessàries per descriure les línies i lligar-ho a les impressions que els evocuen. Llavors poden completar els seus coneixements amb l'exploració d'altres elements i/o principis de composició a partir d'activitats semblants o de situacions a partir de veritables obres d'arts visuals.

Els alumnes poden llavors compartir les seves **primeres impressions**, fer la **descripció** i l'**anàlisi** d'una obra visual. Arriben així a descriure els elements del llenguatge visual, els principis de composició i les imatges de què se serveix l'artista per evocar les impressions que han sentit observant l'obra estudiada. En el moment de la interpretació, els alumnes poden trobar el tema de l'obra i la seva significació (aquesta etapa pot portar a una consulta d'**informacions generals** sobre l'artista i la seva obra). En el moment de l'última



CRÍTICA D'UNA OBRA VISUAL AMB L'AJUDA D'UN PROCÉS D'APRECIACIÓ

Quan els alumnes han adquirit un cert domini del llenguatge propi de les arts visuals, poden ser iniciats a la crítica de les obres visuals amb un procés d'apreciació en cinc o sis etapes com aquell proposat pel Ministeri de l'Aprenentatge a Saskatchewan.²⁷

etapa, el **judici après**, que és una mica com una recapitulació de tot el procediment d'apreciació, els alumnes poden tornar sobre les seves primeres impressions, i constatar com les han modificades (o no) al llarg del procediment d'apreciació.

Cadascuna de les etapes del procediment d'apreciació recorre a una manera diferent d'utilitzar la llengua i correspon a una funció lingüística

²⁷ Adaptat de: <<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/artsvis/>>

particular. Així, les etapes de la descripció i de l'anàlisi fan esment d'un llenguatge més aviat descriptiu i impersonal relatiu als elements i principis de composició. En canvi, les etapes de la interpretació i del judici après recorren al llenguatge personal de les emocions i de les impressions.

Totes aquestes funcions lingüístiques, aquestes diverses maneres d'utilitzar la llengua, poden ser desenvolupades fent esment del mateix enfocament pedagògic que havíem seguit per a l'ensenyament / aprenentatge de les ciències en immersió, és a dir, un enfocament pedagògic que es fonamenta en un ensenyament interaccional de la funció lingüística que es vol dominar, que adopta un pas en tres temps (la posada en situació, l'elaboració i l'objectivació), i que es fa primerament de manera implícita i després de manera explícita (en el moment de l'objectivació). Fins i tot, si sembla que concedim una importància particular a la dimensió lingüística, no hem de perdre de vista que la dimensió matèria (els objectius d'aprenentatge trets del programa d'estudis en arts visuals) continua al nucli de l'ensenyament. En aquest sentit, la lliçó d'arts segurament no s'hauria de transformar en lliçó de gramàtica. En canvi, cal remarcar que és mitjançant la llengua com a eina de comunicació i de cognició que es negocien i/o s'efectuen nombrosos aprenentatges relatius a la dimensió matèria.

LA LLENGUA EN L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE DE LES MATEMÀTIQUES

Parlem ara una mica de matemàtiques. Alguns només hi veuen nombres amb els quals s'efectuen certes operacions (com ara $23 + 47 = 70$). És clar, les matemàtiques no es limiten a l'aritmètica. Els nous programes d'estudis conceben les matemàtiques com una activitat que és essencialment de resolució de problemes.

En efecte, es recorre a les matemàtiques quan es vol:

- saber si es té prou temps per anar a visitar un amic abans de sopar,
- saber si es tenen prou diners per comprar un llibre de còmics,
- comptar i reagrupar els objectes (mapes, gorres, etcètera) d'una col·lecció,
- preparar una llista i comprar tot el que cal per celebrar un aniversari,
- comprar prou llavors i plantes per sembrar / plantar un jardí (Laplante, 1998).

I, en totes aquestes situacions, som davant de problemes matemàtics que hem de resoldre.

A més, les matemàtiques constitueixen un llenguatge. Sense entrar en els detalls, diem que el llenguatge matemàtic permet comunicar idees i pensaments relatius a certes propietats dels

ÉS MITJANÇANT LA LLENGUA COM A EINA DE COMUNICACIÓ I DE COGNICIÓ QUE ES NEGOCIEN I/O S'EFFECTUEN NOMBROSOS APRENTATGES RELATIUS A LA DIMENSIÓ MATÈRIA

MITJANÇANT LA COMUNICACIÓ, ELS ALUMNES PODEN ESTABLIR LA RELACIÓ ENTRE LES NOCIONS INFORMALS O INTUÏTIVES QUE DESENVOLUPEN I EL LENGUATGE ABSTRACTE I SIMBÒLIC DE LES MATEMÀTIQUES

objectes (el nombre, la grandària, l'ordre, la forma) i a les relacions entre quantitats (Carrasquillo i Rodríguez, 1996). A més a més, és altament simbòlic, concís, compacte, estalviador de signes i evita la redundància (Plante, 1993). Com les llengües d'ús, el llenguatge matemàtic posseeix un vocabulari, una sintaxi, una semàntica a partir dels quals és possible elaborar i comprendre textos matemàtics.

Troblem el llenguatge matemàtic en «textos matemàtics» com:

- les «històries» que els alumnes es contenen quan efectuen una operació,
- els problemes escrits que els alumnes han de resoldre,
- els anuncis de les grans revistes i els catàlegs de joguines,
- els quadres de dades i els gràfics de ciències,
- els mapes geogràfics i les línies de temps en ciències humanes,
- els horaris (curs de la setmana, pràctica de música, activitats esportives), i,
- certs llibres de literatura per als joves (Laplane, 1998).

En aquest context, un entorn favorable a l'aprenentatge de les matemàtiques tindria essencialment les mateixes característiques que un entorn favorable al desenvolupament d'una llengua. Es podria fins i tot qualificar l'aproximació adop-

tada en l'ensenyament de les matemàtiques d'«enfocament» matemàtic (càlcul de l'expressió «enfocament» lingüístic).

En una classe on l'ensenyant adopta aquest enfocament, les activitats d'aprenentatge s'inscriuen en un context significatiu i autèntic. Aquestes activitats s'organitzen a partir de l'explotació d'unitats temàtiques que permeten als alumnes explorar i assolir els èxits i els objectius del programa de matemàtiques. Els temes d'aquestes unitats són trets de la vida quotidiana. Es pensa aquí en temes com les estacions, les festes, els jocs, les loteries, la classe, l'escola, el barri, les col·leccions, els diaris, els esports, i els restaurants.

Aquestes activitats d'aprenentatge recorren a mètodes associats des de fa molt de temps a l'ensenyament de les matemàtiques com les activitats de manipulació de material de numeració (a la base 10), les lliçons formals i els centres d'aprenentatge. D'altres activitats, com els projectes d'exploració i d'investigació matemàtics a partir de material autèntic, la lectura compartida de llibres de literatura per a nens, la creació col·lectiva o individual de textos matemàtics recorren a mètodes més innovadors (Hope, Small i Connelly, 1995; Schiro, 1996).

Preses en el seu conjunt, aquestes activitats, centrades al voltant d'un tema, porten els alumnes a «parlar matemàtiques». Il·lustren de manera autèntica què és fer matemàtiques. Exigeixen un ensenyament experimental a còpia de recursos autèntics que recorren als mètodes on

la interacció social i la comunicació tenen un paper essencial. Porten els participants a funcionar com una veritable comunitat d'aprenents (Laplante, 1998). Així, hi ha una col·laboració evident i decidida entre els estudiants i l'ensenyant que sosté i anima els alumnes al llarg del seu aprenentatge. L'ensenyant serveix de model, «parla matemàtiques» tenint recursos d'estratègies i tècniques d'interacció lingüística per ajudar els alumnes a apropiarse d'aquest llenguatge. En immersió, la pedagogia ha de ser exemplar.

IMPORTÀNCIA DE LA COMUNICACIÓ EN L'APRENTATGE DE LES MATEMÀTIQUES

La comunicació té, doncs, un paper essencial dins la classe d'un ensenyant que adopta un «enfocament matemàtic». Mitjançant la comunicació, els alumnes poden establir la relació entre les nocions informals o intuïtives que desenvolupen i el llenguatge abstracte i simbòlic de les matemàtiques. Amb la discussió entre ells i amb el professor els alumnes aconsegueixen enllaçar el que saben i el que són capaços de fer amb les noves experiències que els presenta.

Escoltant l'ensenyant i expressant-se ells mateixos, oralment i per escrit, els alumnes clarifiquen les seves idees i arriben a comprendre i dominar el llenguatge matemàtic (Corwin, 1996; Hope, Small i Connolly, 1995, p. 32; Lilburn i Rawson, 1994).

El paper essencial de la comunicació entre l'ensenyament i l'aprenentatge de les matemàtiques

col·loca l'ensenyant d'una classe d'immersió davant una situació difícil. Ha d'elaborar un entorn favorable al desenvolupament lingüístic dels alumnes tot dirigint-los a dominar el llenguatge matemàtic. Es tracta aquí d'un doble llenguatge i d'una doble tasca tant per a ell com per als alumnes!

Al principi, l'ensenyant ha d'intentar, doncs, crear condicions favorables al desenvolupament d'una segona llengua durant la classe de matemàtiques. Entre altres, ha d'explotar activitats d'aprenentatge que tenen un sentit i que són interessants amb vista a crear un desig i una necessitat de comunicar amb els alumnes. Ha de contextualitzar el seu discurs en l'instant i el lloc presents. Ha de produir una abundància d'*inputs* comprensibles i fomentar la producció d'*outputs* rics i variats per part dels alumnes deixant-los el control del contingut semàntic de les seves intervencions. Ha de col·laborar-hi per precisar el sentit d'enriquir i d'elaborar les seves intervencions. Finalment, ha de preveure nombroses ocasions de pràctica lliure i poc estructurada (Laplante, 1993).

En altres paraules, ha de fer funcionar les mesures necessàries per assegurar:

- la producció d'un *input* comprensible ric i variat
- la interacció en la comunicació amb els alumnes, i
- la producció d'un *output* per part dels alumnes comprensible igualment ric i variat.

En un segon pas, l'ensenyant ha de promoure l'adquisició i el domini del llenguatge matemàtic aplicant les condicions que acabem d'enunciar sobre activitats i un discurs de tipus matemàtic. És a dir, l'ensenyant, utilitzant les estratègies i tècniques d'interacció lingüística apropiades, ha de dirigir els alumnes a compartir llurs idees, llurs explicacions, llurs descobriments, llurs estratègies de resolució de problemes, i això, oralment o per escrit, col·lectivament, en petits grups o individualment. El treball escrit dels alumnes es pot fer al seu quadern de treball, al seu diari de matemàtiques, en fulls mòbils, al taulell d'anuncis, a grans llibres, etcètera.

L'ensenyant ha d'assegurar que els alumnes adquireixin i dominin el vocabulari matemàtic. Les paraules (com «ordena», «resta», «factor», «producte») han de ser presentades de manera informal als alumnes en el context de converses. Els alumnes han de tenir l'ocasió d'utilitzar-les moltes vegades en contextos diferents. Més tard, haurien de poder elaborar ells mateixos o interactuant amb l'ensenyant les definicions acceptables d'aquestes paraules. L'ensenyant ha d'assegurar-se igualment que els alumnes adquireixin i aconsegueixin un domini cada vegada més gran del simbolisme matemàtic (Hope, Small i Connolly, 1995).

Com es veu, l'ensenyament de les matemàtiques en immersió demana:

- una comprensió aprofundida de la naturalesa de la matèria ensenyada,

- la posada en marxa de mètodes i estratègies d'ensenyament apropiades a la naturalesa de les matemàtiques i al nivell de desenvolupament cognitiu dels alumnes,
- una anàlisi de la dimensió lingüística de les activitats d'aprenentatge,
- la posada en marxa de mètodes característics de l'ensenyament de la llengua,
- una reflexió que permeti d'integrar la dimensió lingüística en la dimensió matèria.

En altres paraules, una pedagogia de les matemàtiques en immersió ha de ser exemplar. L'èxit dels alumnes no es pot assegurar si no és per l'aplicació d'una pedagogia que es fonamenta en els mètodes i estratègies d'ensenyament apropiades, tant a la matèria com al nivell de desenvolupament dels alumnes i que concedeix una importància particular a la comunicació.

LA LLENGUA EN L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE DE L'EDUCACIÓ FÍSICA

Des de fa molt de temps, els programes d'educació física cerquen que l'alumne sigui capaç de «demostrar competència en nombroses activitats físiques i de l'habilitat en cada una d'elles». És el que es podria qualificar de «perspectiva moviment o activitat» que promou activitats com el ball, la gimnàstica, l'aire lliure, les activitats aquàtiques i el condicionament físic.²⁸

L'ÈXIT DELS ALUMNES NO ES POT ASSEGURAR SI NO ÉS PER L'APLICACIÓ D'UNA PEDAGOGIA QUE ES FONA-MENTA EN ELS MÈTODES I ESTRATÈGIES D'ENSENYAMENT APROPIADES, TANT A LA MATÈRIA COM AL NIVELL DE DESENVOLUPAMENT DELS ALUMNES I QUE CONCEDEIX UNA IMPORTÀNCIA PARTICULAR A LA COMUNICACIÓ

²⁸ Programa d'educació física - Aprenentatge Saskatchewan
<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/edphysique/elem/pers.html#p8>

És relativament fàcil concebre la manera d'utilitzar la llengua quan es vol, per exemple, donar directrius als alumnes per dirigir-los a explorar diverses maneres de projectar o rebre un objecte qualsevol. Se'ls poden explicar fàcilment les grans línies de l'activitat amb l'ajuda d'una demostració. Se'ls pot, fins i tot, demanar potser que la repeteixin. Després d'un cert temps de pràctica, és possible portar-los a descriure la seva exploració d'aquests dos esquemes de moviment. Semblantment, és fàcil concebre com utilitzar la llengua per portar els alumnes a executar passos de dansa seguint les indicacions del conductor de ball, o encara, de dirigir-los a descriure els passos de dansa que han creat inspirant-se en un fragment de música.

Però els programes moderns d'educació física adopten igualment altres perspectives, una de les quals és una perspectiva «vida activa» i l'altra és una perspectiva «personal i sociocultural».

Així, l'alumne que «està educat físicament» hauria de ser capaç d'arribar a «portar una vida físicament activa» i buscar a «atènyer i mantenir un nivell de forma física bo per a la salut». És el que es podria qualificar de perspectiva «vida activa». A més, hauria de ser capaç de «comportar-se de manera responsable, individualment i socialment, en el marc d'activitats físiques», de «comprendre i respectar les diferències que existeixen entre els individus en el marc d'activitats físiques», i de «comprendre que l'activitat física és font de satisfacció, de desafiaments, d'afirmació de si mateix, d'interacció social, de treball

i de lleures». És el que es podria qualificar de perspectiva «personal i sociocultural».²⁹

El desenvolupament d'aquestes perspectives recorre als sabers (coneixements al nivell conceptual, però també saber fer i saber ser) característics de l'educació física (la «dimensió matèria». Però l'adquisició, el desenvolupament o l'adopció d'alguns d'aquests sabers es fonamenta sobre habilitats en comunicació i en raonament crític on la llengua té un paper absolutament essencial (la «dimensió lingüística»). És fàcil comprendre que si es vol dirigir l'alumne a desenvolupar certs “saber fer” i adoptar alguns “saber ser” característics, entre altres, de la perspectiva «vida activa», «personal» o «sociocultural», cal desenvolupar de manera particular la dimensió lingüística de les activitats d'aprenentatge.

COMPORTAR-SE DE MANERA RESPONSABLE EN EL MARC D'ACTIVITATS FÍSQUES

En efecte, per dirigir l'alumne a comportar-se de manera responsable, individualment i socialment, en el marc d'activitats físiques, no n'hi ha prou simplement de dirigir-lo a fer activitats físiques esperant que es comporti de manera responsable. Caldrà, segurament, en certs moments clau, intervenir, controlar el desenvolupament d'aquestes activitats i recórrer a la discussió, l'argumentació i la persuasió.

COMPORTAMENTS DELS ALUMNES I NIVELLS DE DESENVOLUPAMENT AFECTIU (HELLISON, 1985)

NIVELL 0

IRRESPONSABILITAT

- **A casa:**
censura els seus germans i germanes en cas de problema.
- **Al pati:**
insulta els companys.
- **A classe:**
xerra amb els altres mentre la professora parla.
- **Durant l'educació física:**
es baralla amb els altres en el moment d'escollir material.

NIVELL 1

DOMINI DE SI MATEIX

- **A casa:**
es conté de pegar el seu germà o germana fins i tot quan està molt enfadat.
- **Al pati:**
mira com els altres juguen.
- **A classe:**
espera el torn de paraula per parlar amb els companys.
- **Durant l'educació física:**
participa sense cap problema en les activitats.

²⁹ Programa d'educació física - Aprenentatge Saskatchewan <<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/edphysique/elem/pers.html#p8>>

Adaptat de: <<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/edphysique/elem/pge42.html>>

NIVELL 2

COMPROMÍS

- **A casa:**
ajuda a rentar els plats, passa l'aspirador.
- **Al pati:**
juga amb els altres.
- **A classe:**
escolta i fa la seva feina.
- **Durant l'educació física:**
intenta alguna cosa nova i no diu sentir-se'n incapaç.

NIVELL 3

AUTONOMIA

- **A casa:**
endreça la seva habitació sense que ningú li ho demani.
- **Al pati:**
endreça el material després de l'esbarjo.
- **A classe:**
realitza un projecte de ciències que no li ha estat imposat.
- **Durant l'educació física:**
intenta adquirir una nova tècnica o practicar una activitat.

NIVELL 4

PREOCUPACIÓ PELS ALTRES

- **A casa:**
ajuda a tenir cura d'un animal domèstic o d'un infant.
- **Al pati:**
convida els altres (no sols els amics) a afegir-se al joc.
- **A classe:**
ajuda un company de classe amb un projecte d'investigació o un treball.
- **Durant l'educació física:**
no li fa res treballar amb qualsevol al gimnàs.

EN L'ENSENYAMENT DE LES MATÈRIES EN IMMERSIÓ, NO CAL INTENTAR «EVITAR» LA LLENGUA OBJECTIU, CAL MÉS AVIAT «BUSCAR-LA» I ENSENYAR-LA CONVERTINT-LA EN MÉS VISIBLE, MÉS COMPLEXA I MÉS EXPLÍCITA

Així, per conduir els alumnes «a engrandir i assumir la responsabilitat dels seus actes» desenvolupant la dimensió afectiva, es pot utilitzar el model d'Hellison (1985). Aquest model implica quatre nivells de desenvolupament afectiu: Nivell 0 - irresponsabilitat; Nivell 1 - domini de si mateix; Nivell 2 - compromís; Nivell 3 - autonomia; Nivell 4 - preocupació pels altres.³⁰

Per facilitar el treball de l'ensenyant, és possible desenvolupar un cartell que il·lustri els comportaments característics en cadascun d'aquests nivells de desenvolupament afectiu. L'ensenyant hi pot fer llavors referència mentre els alumnes són al gimnàs o juguen a l'exterior. Cada lliçó pot implicar un objectiu particular al nivell afectiu. És possible, llavors, preguntar als alumnes com es comportaria una persona al nivell 0, 1, 2, 3, o 4 quan s'acosta el temps d'escollir el material, exercir-se en una nova habilitat, practicar un esport, treballar o jugar amb d'altres.

L'ensenyant pot igualment fer referència al cartell quan un alumne:

- «Ve a queixar-se que un company l'insulta» (preguntar-li a quin nivell sembla situar-se el culpable; explicar-li que un alumne del nivell 0 tendeix sovint a rebaixar al seu nivell els alumnes de nivell 2 o 3; demanar-li llavors si vol rebaixar-se ell mateix a aquest nivell).
- «Es queixa que un company no s'implica en el seu grup» (escoltar-lo i demanar-li que expliqui el problema tal com ell el veu; explicar-li que no sempre és fàcil treballar amb els altres; referir-

se al cartell per suggerir pistes de cooperació possibles; explicar que és important que cadascú prengui la seva part de responsabilitat i contribueixi a la missió comuna del grup).

- «És dispers a classe i destorba als altres d'aprendre» (– demanar-li d'asseure's al passadís, – preguntar-li de quin nivell és el seu comportament o fer-li comprendre que el seu comportament és del nivell 0, – demanar-li si se sent capaç de treballar almenys al nivell 1, – una vegada que respongui afirmativament, permetre-li de tornar-se a reunir amb els seus companys).³¹

És igualment fàcil comprendre que si es vol dirigir l'alumne a adoptar certs saber fer i saber ser característics de la perspectiva «sociocultural», caldrà tenir una cura particular de la dimensió lingüística de les activitats d'aprenentatge. En efecte, com es podria arribar a: «construir a classe un clima que desanimi la denigració d'alumnes motivada per arguments racistes (...), o per arguments d'ordre cultural o ètnic» i «tractar de manera constructiva els incidents de caràcter racista, quan n'hi hagi»?³²

Aquests pocs exemples extrets d'activitats d'educació física, il·lustren bé que sense una anàlisi atenta tant de la dimensió matèria com de la dimensió lingüística de les activitats d'aprenentatge proposades als alumnes, aspectes essencials de les diferents perspectives a desenvolupar poden fàcilment ser deixats de costat o perduts de vista, i això, en detriment del desenvolupament dels alumnes. És clar, cal procedir a una tria assenyalada d'activitats i de recursos, contro-

³⁰ Hellison, 1985, citada a: <<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/edphysique/elem/thum>>

³¹ Adaptat de: <<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/edphysique/elem/pers.html#thum>>

³² Extret de: <<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/edphysique/elem/comp.html#c6>>

lar-ne el desenvolupament i intervenir en cas de necessitat. Cal igualment saber prendre el temps necessari i apel·lar als mètodes d'ensenyament adaptats per desenvolupar la dimensió lingüística i apel·lar a la discussió, l'argumentació i la persuasió. És sens dubte l'única manera de desenvolupar certs aspectes essencials de les perspectives «vida activa», «personal» i «sociocultural».

RECAPITULACIÓ DE LES IMPLICACIONS PER A L'ENSENYAMENT DE LES ALTRES MATÈRIES EN IMMERSIÓ

En resum, les implicacions de les meves investigacions en la didàctica de les ciències per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les altres matèries en immersió es resumeixen essencialment en això:

- Constatar que en immersió, els alumnes han de fer front a una doble tasca d'aprenentatge que correspon tant a la matèria ensenyada com a la llengua en la qual és ensenyada. És allò que hem anomenat la «dimensió matèria» i la «dimensió lingüística».
- Familiaritzar-se amb el programa d'estudis i analitzar bé la naturalesa de la matèria ensenyada. Assegurar-se de posar en marxa mètodes d'ensenyament característics d'una didàctica adaptada a la matèria ensenyada i apropiada al nivell de desenvolupament cognitiu dels alumnes (establir una pedagogia apropiada i exemplar).

- Concedir un lloc important en el seu ensenyament tant a la dimensió pròpia de la matèria ensenyada com a la dimensió lingüística per tal de passar d'un mode d'ensenyament essencialment reactiu a un mode proactiu.
- Constatar que essencialment per mitjà de la «dimensió lingüística» es negocien / s'efectuen nombrosos aprenentatges que són relatius a la «dimensió matèria» (aprendre és «aprendre a parlar ciències», és «aprendre a parlar arts»).
- Analitzar la dimensió lingüística de la matèria ensenyada. Fer-ne l'anàlisi, no únicament en termes de «vocabulari», sinó també en termes de «funcions lingüístiques» (vocabulari, expressions, estructures sintàctiques i característiques discursives).
- Dedicar, igualment, el temps necessari per ensenyar aquesta dimensió posant en marxa mètodes d'ensenyament característics d'un ensenyament de la llengua.
- Posar en marxa les estratègies d'interacció lingüística necessàries per assegurar:
 - La producció, per l'ensenyant, d'un *input* comprensible ric i variat
 - La interacció en la comunicació amb els alumnes
 - La producció per part dels alumnes d'una sortida comprensible igualment rica i variada.
 - Ensenyar les funcions lingüístiques adoptant un enfocament pedagògic fonamentat en un

ensenyament de naturalesa interaccional que adopta un procés en tres temps (la posada en situació, l'elaboració i l'objectivació).

- No perdre de vista per què la immersió funciona, per què els alumnes aconseguixen desenvolupar la seva competència de comunicació en la llengua d'ensenyament de les matèries. Parlar una altra llengua que la llengua objecte d'aprenentatge tant perquè les coses són massa difícils d'explicar com perquè els alumnes estan cansats, no afavoreix el desenvolupament d'aquesta llengua objecte d'aprenentatge.

Tot això es podria resumir en algunes paraules: en l'ensenyament de les matèries en immersió, no cal intentar «evitar» la llengua objectiu, cal més aviat «buscar-la» i ensenyar-la convertint-la en més visible, més complexa i més explícita.

El funcionament d'un enfocament pedagògic en l'ensenyament de les diverses matèries condueix l'ensenyant a passar d'un mode d'ensenyament més aviat reactiu a un mode d'ensenyament proactiu. Així li és possible aconseguir elaborar a classe un espai comunicatiu on les dimensions acadèmiques de la llengua són explotades i són desenvolupades.

Rest a l'ensenyant saber explorar aquestes matèries, i d'altres encara, per tal que les dimensions socials i afectives de la llengua siguin igualment abordades, explotades i aprofundides. ●

BIBLIOGRAFIA

**CARBONNEAU, A.;
LENTZ, F.** (1993).

Biologie et langue en immersion au cycle secondaire: exemples d'activités intégratrices. Winnipeg, MA: Éducation et formation professionnelle.

**CARRASQUILLO, A. L.;
RODRIGUEZ, V.** (1996).

Language minority students in the mainstream classroom. Clevedon: Multilingual Matters.

CORWIN, R. R. (1996).

Talking mathematics: Supporting Children's Voice. Portsmouth, NH: Heinemann.

HELLISON, D. R. (1985).

Goals and Strategies for Teaching Physical Education. Champaign, IL: Human Kinetics.

**HOPE, J.; SMALL, M.;
CONNELLY, R.** (1995).

Interactions: Info-guide 5. Montréal, QC: La Chenelière.

KIDD, R. (1996).

«Teaching academic language functions at the secondary level». *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, núm. 52, p. 285-307.

LAPLANTE, B. (2001).

«Des élèves de sixième année apprennent à parler des réactions chimiques». Dins D. Masny, *La culture de l'écrit: les défis à l'école et au foyer* (p. 105-141). Montréal, QC: Éditions Logiques.

LAPLANTE, B. (2000).

«Apprendre en sciences, c'est apprendre à parler sciences: des élèves de sixième année de l'immersion parlent des réactions chimiques». *Revue canadienne des langues vivantes*, núm. 57 (2), p. 245-271.

LAPLANTE, B. (1998).

Apprendre en mathématiques, c'est apprendre à «parler mathématiques». Conférence présentée lors du 22e Congrès de l'Association canadienne des professeurs d'immersion tenu à Ottawa, ON (5, 6 et 7 novembre 1998).

LAPLANTE, B. (1997a).

Teaching Science to Language Minority Students in Elementary Classrooms. *New York State Association for Bilingual Education Journal*.

LAPLANTE, B. (1997b).

Le constructivisme en didactique des sciences-dilemmes et défis. *Éducation et francophonie*, núm. XXV, p. 156-170.

LAPLANTE, B. (1993).

«Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion française: le cas d'une enseignante». *La Revue canadienne des langues vivantes*, núm. 49 (3), p. 567-587.

LEMKE, J. L. (1990).

Talking science: Language, learning and values. Norwood: Oxford University Press.

LENTZ, F. (1994).

«Enseigner / apprendre les sciences le la langue au secondaire: deux facettes indissociables». *Le Journal de l'immersion*, núm. 17 (2), p. 47-52.

LENTZ, F. (1994).

Enseigner / apprendre les sciences et la langue Lilburn, P. et RAWSON, P. (1994). *Let's Talk Math: Encouraging Children to Explore Ideas.* Portsmouth, NH: Heinemann

LYSTER, R. (1999).

«La négociation de la forme: la suite... mais pas la fin». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, núm. 5.

NASSAJI, H. (1999).

«Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction in second language classroom: Some pedagogical possibilities». *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, núm. 5.

PLANTE, R. (1993).

«Langue seconde et mathématiques au secondaire». *Le Journal de l'immersion*, núm. 16 (2), p. 39-41.

ROSENTHAL, J. W. (1996).

Teaching science to language minority students. Clevedon: Multilingual Matters.

SASKATCHEWAN LEARNING

(Apprentissage Saskatchewan) (1999). Éducation physique 1e à 5e année: Programme d'études. Regina, SK: Apprentissage Saskatchewan. Disponible a: <<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/edphysique/elem/index.html>>

SASKATCHEWAN LEARNING

(Apprentissage Saskatchewan) (1996). Éducation artistique: Arts visuels: Niveau intermédiaire (Programmes Fransaskois). Regina, SK: Apprentissage Saskatchewan. Disponible a: <<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/artsvis/index.html>>

SASKATCHEWAN LEARNING

(Apprentissage Saskatchewan) (1993). *Sciences: programme d'études pour l'intermédiaire.* Regina, SK: Saskatchewan Education.

SCHIRO, M. (1996).

Integrating Children's Literature and Mathematics in the Classroom. New York: Teachers College Press.

SKEHAN, P. (1996).

«A framework for the implementation of task-based instruction». *Applied Linguistics*, núm. 17 (1), p. 38-62.

**SNOW, M. A.; MET, M.;
GENESE, F.** (1989).

«A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction». *TESOL Quarterly*, núm. 23, p. 201-217.

SWAIN, M. (1996).

«Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, núm. 52, p. 529-549.





ESCOLA I ENTORN



JOAN SUBIRATS

Universitat Autònoma de Barcelona
Institut de Govern i Polítiques Públiques

Text de la conferència
impartida en la Jornada sobre
“Plans educatius d’entorn”



CALDRIA SITUAR LA REFLEXIÓ ENTORN DEL BINOMI ESCOLA-ENTORN EN UN CONTEXT AMPLI. L'ANÀLISI DEL PAPER DE L'ESCOLA NO ES POT DESLLIGAR DEL DEBAT MÉS AMPLI SOBRE EL SENTIT DE L'EDUCACIÓ EN UN MÓN EN TRANSFORMACIÓ. I EL DEBAT DEL QUE ÉS L'ENTORN PER A L'ESCOLA TAMPOC NO ES POT FER SENSE CONSIDERAR ELS GRANS CANVIS QUE OBSERVEM I PATIM PEL QUE FA A LES CONDICIONS DE PRODUCCIÓ, VIDA, CONVIVÈNCIA SOCIAL I FAMILIAR. COMENCEM PER AQUÍ

ELS CANVIS SOCIALS I ELS IMPACTES EN L'ESTRUCTURA D'OPORTUNITATS

La nostra societat, sotmesa en els darrers temps a grans canvis en múltiples esferes, se'ns presenta alhora com a generadora de noves oportunitats, que poden permetre trencar la rigidesa estable de les divisòries socials característiques de la societat industrial, i, al mateix temps, com a impulsora de noves formes de desigualtat i de desequilibri que colpegen sectors tradicionalment sotmesos a aquests processos, però també

noves capes, sectors i individus que no acostumaven a veure-s'hi implicats. Podríem identificar algunes dinàmiques que operen com a determinants de l'exclusió social:

- L'impacte sobre el mercat laboral, l'ocupació i les relacions laborals de la transició cap al model de capitalisme informacional amb esquemes de producció que ja no són els tradicionals del "fordisme". Tot plegat provoca desocupació juvenil de nous tipus, agreuja l'atur de caràcter estructural i l'atur d'adults

LES FUNCIONS TRADICIONALS ASSIGNADES AL SISTEMA EDUCATIU ES VEUEN ARA QÜESTIONADES PER AQUEST CONJUNT DE TRANSFORMACIONS CARACTERÍSTIQUES DE LES SOCIETATS POST-INDUSTRIALS

de llarga durada; provoca la proliferació de treballs de baixa qualitat sense vessant formatiu.

- La complexificació de l'estructura social es pot concretar en, almenys, els nivells següents: diversificació ètnica derivada d'emigracions dels països més pobres; pluralitat creixent de formes familiars amb increment de la monomarentalitat en capes mitjanes i populars; i una alteració significativa de la piràmide d'edats amb gran increment de les taxes de dependència demogràfica, sovint lligades a estats de dependència física.
- L'aparició del que podríem anomenar *fractures de ciutadania* a partir dels problemes que genera el que passa en relació amb les polítiques de benestar clàssiques. Per exemple, l'exclusió de la seguretat social de grups amb una vinculació insuficient amb el mecanisme contributiu, o l'exclusió de sectors molt vulnerables al fracàs escolar en l'ensenyament públic de masses.
- El caràcter poc integrador d'algunes polítiques de benestar amb una presència pública estructuralment feble: per exemple, els mercats del sòl i l'habitatge. Fet que provoca no sols l'exclusió de l'accés a l'habitatge, sinó també l'aparició o l'empitjorament de les condicions de vida en els anomenats "barris en crisi".

L'educació com a marc de noves pressions i...

A partir d'aquí entendrem que les funcions tradicionals assignades al sistema educatiu es veegin ara qüestionades per aquest conjunt de transformacions característiques de les societats post-industrials. El sistema educatiu de les societats occidentals contemporànies es basava en un seguit de paràmetres que han anat veient-se modificats significativament. La globalització econòmica ha posat clarament en qüestió la capacitat i el poder de control de les nacions-estat. La burocratització i la segmentació professional que va proveir desenvolupament industrial eficient (fordisme) i serveis públics (funcionaris) per a les grans masses de població al llarg del segle xx, avui s'han anat considerant més i més com maneres de fer obsoletes i ineficients. I al mateix temps, està cada cop més qüestionada la idea que existeix una base cultural comuna i uniformitzadora, que fonamenta la nostra solidaritat i cohesió social, mentre es reclama més i més respecte per les diversitats culturals, religioses o sexuals.

Les successives crisis dels anys setanta i vuitanta van provocar reaccions de tota mena que van afectar també les concepcions educatives predominants. Una de les idees centrals va ser que el nivell d'intervenció dels poders públics havia anat massa enllà, i que les formes de gestió vinculades a les grans burocràcies públiques eren clarament ineficients. El mercat, i les dinàmiques de competició que li són pròpies, reapa-

reixia com a gran mecanisme eficient d'assignació de recursos i de provisió de serveis, en un context de canvi tecnològic i d'innovació en els sistemes productius en el qual sembla haver-hi un nou i internacional consens que reconeix en l'educació una importància decisiva en la prosperitat futura de les persones i de les nacions.

Així, mentre que el sistema educatiu sorgit del consens socialdemòcrata-democr cristià de la postguerra de la Segona Guerra Mundial es va anar blasmant com un dels elements causants de la manca d'empenta econòmica i de la burocratització general a partir de la crisi dels setanta, mai no es va arribar a qüestionar la capacitat de l'educació de transformar i formar les elits necessàries per als nous temps. Al contrari, a hores d'ara, sembla haver-hi una gran coincidència en tot l'espectre polític entorn de l'educació com un element clau per a la futura prosperitat econòmica.

Es va consolidant la idea que educació i treball estaran cada cop més lligats, plantejant la subordinació dels aspectes educatius (formatius, vocacionals...) a l'estricta utilitat econòmica. S'assenyala que la "terciarització" econòmica genera clarament una demanda més clara d'habilitats i coneixements que només un increment en la càrrega educativa pot aconseguir, però, per altra banda, res no fa suposar que aquest augment generalitzat dels nivells educatius acabi generant més seguretat laboral. De fet, cada cop es pot parlar menys que existeixi una clara correlació entre nivell d'estudis i estabilitat i progrés en el lloc de treball. Podríem dir que cada cop hi ha

CADA COP ES POT
PARLAR MENYS D'UNA
CLARA CORRELACIÓ
ENTRE NIVELL
D'ESTUDIS I ESTABI-
LITAT I PROGRÉS EN
EL LLOC DE TREBALL

menys gent segura i estable en el mercat laboral, sigui quin sigui el seu nivell d'estudis o el tipus de feina que desenvolupa. Al costat de processos de reconversió industrial que han afectat molts dels segments clàssics del treballadors de "coll blau", cada cop són més freqüents els impactes dels processos de reenginyeria organitzacional que afecten fortament també els "colls blancs". D'alguna manera podríem dir que els grans impactes de la globalització econòmica i del canvi tecnològic provoquen, al mateix temps, en relació amb el mercat laboral, tendències a l'augment de les habilitats, tendències al canvi d'habilitats i tendències també a reduir la necessitat d'habilitats (en el cas de les "feines escombraries").

No podem caure tampoc en el parany de relacionar directament el nivell de titulació amb la productivitat laboral o l'estabilitat en el lloc de treball. Com és ben sabut, les titulacions són recursos de posició en l'estructura social i en el mercat laboral, que pretenen facilitar i reduir la complexitat en els processos de selecció de personal. Si es va produint una gran extensió d'aquestes credencials en la societat, el seu valor posicional es redueix, i per tant hi ha la tendència de diversificar les titulacions per diferenciar-les i a augmentar l'escala disponible per continuar disposant del valor que dona tenir una titulació poc difosa. Malgrat tot, la demanda per titulacions ha crescut i es pot entendre com una manifestació de les pressions de les classes mitjanes per assegurar un futur millor per als seus fills, en moments d'incertesa laboral

i quan s'han trencat les relacions clàssiques i funcionals entre anys d'estudi i posició en el mercat laboral. L'expansió d'estudis superiors així ho indica, i pot anar provocant problemes en el futur de sobretitulació i de frustració de sectors significatius de la població laboral.

Com més augmenta la idea que l'eficiència organitzacional depèn de la capacitat de relació i de comunicació interpersonal, de les habilitats negociadores i de treballar en grup, més sembla que el sistema educatiu es refugia en la vella certesa burocràtica de coneixements que interessen més als professors que a la societat i als alumnes. Per molt que creixi el nombre de gent amb titulació, els qui contracten continuen pensant que aquestes acreditacions els diuen molt poc sobre les capacitats reals dels aspirants a treballar en la seva organització, sobre les seves habilitats socials i de vàlua personal. Per això, segurament es produeix un allunyament significatiu entre la classificació i la matriu de coneixements, habilitats i pràctiques que s'usen en el sistema educatiu i la que valoren bona part dels empleats més ben situats en un mercat insegur i volàtil.

Les formes individualitzades de qualificació, i la dificultat d'establir paràmetres d'èxit i de mesurar elements més propis de la sociabilitat i treball en equip, no s'haurien tampoc de menystenir. Curiosament, aquests elements de sociabilitat, empatia i "coneixements febles" acostumen a anar lligats a les versions més actuals de l'educació compensatòria, i es fan servir



per tractar de "salvar" aquells que no semblen disposar d'unes capacitats que per a molts fills de les classes mitjanes són vistes com a *naturals* i procedents de la seva educació informal i familiar, o del que alguns han anomenat el seu "capital cultural".

En els darrers vint anys s'ha pogut constatar que les estructures familiars s'han anat fent més inestables i, com ja hem anat dient, el treball s'ha fet també més insegur. Per tant, dos dels instruments clàssics de socialització i control s'han afeblit significativament. I, pel que fa a l'educació, en canvi, hem vist com el seu rol es feia més intensiu i extensiu. L'educació ha anat estenent la seva influència i presència d'una concentració inicial en un espai (l'escola) i un moment temporal molt específic (els primers anys de vida), cap a tots els racons de l'activitat social i cap a totes les fases de la trajectòria vital. S'ha anat passant de la formació inicial i concreta, per a l'accés a una feina, a la formació entesa com a palanca permanent d'ocupabilitat al llarg de tota la vida. Aquest canvi no ha pogut deixar d'afectar les expectatives de la gent en relació amb el sistema educatiu. Si de primer es buscava essencialment l'adquisició de coneixements com a valor de canvi, ara es busca també una mena de "currículum" menys explícit, mitjançant el qual el sistema educatiu ha de ser capaç de formar gent que estigui sempre preparada per al canvi, per gestionar de manera eficient la seva trajectòria vital, i que reforci la seva capacitat emprenedora. En definitiva, que sigui capaç d'actualitzar els seus coneixements a partir de les múltiples fonts

d'informació que la societat li ofereix i que tingui la iniciativa personal per fer-ho.

L'educació ha vist, doncs, estendre la seva influència molt més enllà del que era habitual, però això implica, per una banda, seguir el camí cap a això que s'ha anat anomenant la “societat del coneixement”, en què tots els aspectes vitals i les activitats socials tenen components formatius i acaben generant coneixement (amb les conseqüències que això comporta per generar la sensació que qualsevol aspecte vital pot ser objecte d'aprenentatge formal i de superació d'incompetència). I per altra banda, la idea que ja que tota carència personal o social acaba tenint alguna connexió amb una real o potencial activitat formativa, tot és “culpa” de l'educació, que acaba així convertint-se en una gran mena de contenidor on abocar tot el que no funciona. Però, pot fer-ho tot, l'escola sola?

...I CONFLICTES SOCIALS

En els darrers anys observem també un nou eix de conflicte, derivat de la voluntat creixent d'exclusió dins els àmbits educatius, exercida per part del sector dominant de classes mitjanes urbanes, que semblen considerar aquests àmbits educatius com a propis. Ja hem comentat l'augment de la sensació d'incertesa i d'inseguretat tant personal com social, derivada dels processos de reestructuració econòmica, d'estancament o crisi de les posicions burocràtiques tradicionals i dels riscos de mobilitat descendent que apareixen de manera clara en

ESTEM EN PLE PROCÉS DE REESTRUCTURACIÓ EDUCATIVA. ÉS UN PROCÉS QUE PODRÍEM CONSIDERAR GENERAL, DE REESTRUCTURACIÓ ECONÒMICA, SOCIAL I FAMILIAR

una situació econòmica cada cop més volàtil, dins un context globalitzat i inestable. Aquest conjunt de factors ha anat generant posicions més tancades de les classes mitjanes i les classes emergents, que miren de defensar i protegir els seus avantatges. Això ha provocat reaccions per part d'aquest sector social en contra de la pressió fiscal, entenent que és el que suporta majoritàriament la despesa pública, que després acaba servint per mantenir i oferir certes quotes de benestar a “qui menys s'ho mereix”. En el camp educatiu, aquest conjunt d'incerteses comporta que es plantegi de manera més crua la competència per mantenir l'estatus mitjançant l'adquisició de credencials formatives. Això ha volgut dir més pressió per escollir el lloc on portar els fills i filles, deixant molts cops en segon terme la idea de la igualtat d'oportunitats per a tothom. En molts països això ha comportat que la tessitura es plantegi de la manera següent: o bé se'ns assegura el nostre dret a triar el que creiem millor per als nostres fills i filles dins del sistema educatiu públic, o abandonem aquest sistema, que quedarà aleshores com a refugi exclusiu dels qui no tenen cap altra opció.

Després de tot el que hem dit, no pot resultar estrany afirmar que estem en ple procés de reestructuració educativa. És un procés que podríem considerar general, com general és el procés de reestructuració econòmica, social i familiar dels darrers vint anys. Hem de recordar que un dels elements característics dels neoconservadors és la idea que la igualtat d'oportunitats és un simple problema d'igualtat aparent d'accés i no té res

SI PARTIM DE LA IDEA QUE ALLÒ QUE ENS PREOCUPA, EL QUE ENS HAURIA D'INTERESSAR, ÉS COM MILLOREM LA QUALITAT DEL SISTEMA EDUCATIU A CATALUNYA, MANTENINT A MÉS A MÉS ELS LLIGAMS I LA COHESIÓ SOCIAL I COMUNITÀRIA, ALESHORES EL BINOMI ESCOLA-ENTORN HA D'ENCARAR-SE D'UNA MANERA DECIDIDA

a veure amb els resultats finals. Que una persona acabi aprofitant, més o menys, aquestes oportunitats que se li donen dependrà de les seves capacitats individuals, i per tant serà un “guanyador” o un “perdedor”, depenent de les seves habilitats, i sense que els poders públics que ja han actuat assegurant l'accés al sistema puguin demanar mecanismes compensatoris. Des d'aquesta perspectiva, cal assegurar que els alumnes entenguin que el seu èxit o fracàs futur depèn del seu esforç i de la seva capacitat d'aprofitar els recursos que la societat els ofereix. Si són capaços de rendibilitzar aquesta inversió social, i aconsegueixen forjar una capacitat emprenedora i una forta iniciativa individual, tot els serà possible, altrament deixaran de tenir accés als millors llocs socials. La mercantilització educativa acaba així materialitzant-se en el sistema i en la pròpia concepció educativa.

I L'ENTORN?

Fins ara hem vist que les coses han canviat molt, que la pressió sobre l'educació i els centres escolars ha augmentat, i que també tendeix a fer-se més clar el conflicte social i ideològic en el funcionament del propi sistema educatiu. Quin paper té l'entorn en tot aquest escenari i fins on és important tenir-lo en compte a l'hora de promoure un sistema d'igualtat d'oportunitats millor en la política educativa catalana?

Si partim de la idea que allò que ens preocupa, el que ens hauria d'interessar, és com millorem

la qualitat del sistema educatiu a Catalunya, com preparem millor les futures generacions per sortir-se'n dels grans reptes plantejats i, des d'una perspectiva progressista, com ho fem mantenint a més a més els lligams i la cohesió social i comunitària, aleshores el binomi escola-entorn ha d'encarar-se d'una manera decidida.

D'entrada hauríem de prestar atenció a la importància del factor proximitat en la millora de la qualitat de les polítiques de serveis personals, en general, i en la política educativa en concret. En els darrers anys hem anat passant d'una concepció de les polítiques de benestar que incidien bàsicament en l'accés universal als serveis, a concepcions que, partint d'aquest accés, es preocupen de la qualitat de les respostes, centrant-les en la capacitat d'atendre de manera no rígida demandes heterogènies i específiques. D'altra banda, cada vegada es fa més evident que la realitat social presenta fenòmens i riscos d'exclusió que requereixen perspectives de resposta transversal i integral. Tot plegat exigeix reforçar els aspectes de disseny de les polítiques i de capacitat de formular projectes concrets, específics i amb atribució clara de responsabilitats. I en aquesta tasca, fer-ho des de l'entorn i amb l'entorn resulta un factor essencial.

El major pluralisme social i les noves concepcions en les polítiques públiques apunten cap a un increment de la interacció entre actors públics i no públics, tant en la seva formulació com en la seva posada en pràctica. La política educativa comparteix aquests mateixos elements, però

augmenta la seva visibilitat i augmenta la pressió social a què estan sotmesos els diversos agents educatius, en convertir-se, com ja hem avançat, en un element central de la capacitat individual i col·lectiva per afrontar les dinàmiques accelerades de canvis en les esferes productiva, social i familiar.

Des del nostre punt de vista, els grups primaris, com la família, però també d'alguna manera altres àmbits tradicionals de socialització com l'escola i la feina, continuen essent les realitats vertebradores de l'experiència diària de la gent, i són per tant els seus àmbits de quotidianitat, els àmbits en què acaben definint-se les necessitats i les respostes considerades satisfactòries per cadascú. Contra l'atomització i la compartició que caracteritza les ciutats o altres grans agregats socials, podem mirar de facilitar l'aparició d'esquemes de solidaritat vells i nous. Contra la degradació de la qualitat de vida necessitem generar convivència. Davant la irresponsabilitat i l'egocentrisme que pot anar generant una societat que només privilegia la llibertat i la diferència, hi caldria buscar nous referents morals, nous valors cívics. Allò que se'n diu *identitat comunitària* tindria aquest sentit. Seria una manera de denominar aquesta identificació, aquesta implicació responsable amb una realitat entesa com a natural i pròpia. Les relacions que es van generant en aquells nivells, les xarxes que es creen generen solidesa, generen regles de confiança i vincles basats en reciprocitats que acaben construint sentiment de pertinença i voluntat de participació en la

recerca de solucions als problemes propis i col·lectius. Més enllà de les definicions d'enciclopèdia d'un concepte com "comunitat", ens agradaria remarcar la càrrega de relacions conscients, de dependències mútues. Creiem que no pot acceptar-se la comunitat com una realitat que vagi més enllà dels membres que la componen i que s'hi relacionen. La comunitat existeix si la gent que la compon pensa que existeix. I, per tant, la multiplicitat de relacions formals i informals de la gent pot generar i genera multitud de comunitats reals o potencials, que existiran més o menys realment en funció de la implicació dels seus components, de l'ús, de la vida que li injectin, fins que acabin sentint-se'n part.

En aquesta línia, de fet, podem sentir-nos part (potencial o real) de molts diversos tipus de comunitat. Hi ha comunitats més vinculades al territori, en les quals la proximitat, el veïnatge, serà decisiva. D'altres poden ésser comunitats sense proximitat, on el que prevaldrà seran interessos compartits. Però tant en un cas com en l'altre, la vida d'aquestes comunitats ha d'entendre's com a més vinculada a processos d'intercanvi natural entre els seus components que al resultat racional d'una espècie d'organisme jeràrquicament superior. En aquest context defensem que el municipi, el barri, el territori dotat d'una certa especificitat, poden ésser, des d'un punt de vista sociològic i psicosocial, àmbits territorials favorables al desenvolupament de processos comunitaris i, per tant, espais privilegiats per a la potenciació de noves vies de participació i

EL MAJOR PLURALISME SOCIAL I LES NOVES CONCEPCIONS EN LES POLÍTIQUES PÚBLIQUES APUNTEN CAP A UN INCREMENT DE LA INTERACCIÓ ENTRE ACTORS PÚBLICS I NO PÚBLICS, TANT EN LA SEVA FORMULACIÓ COM EN LA SEVA POSADA EN PRÀCTICA

LA COMUNITAT ESCOLAR NO POT QUEDAR REDUÏDA A UNA INSTITUCIÓ REPRODUCTORA DE CONEIXEMENTS I CAPACITATS. HA D'ÉSSER ENTESA COM UN LLOC EN QUÈ ES TREBALLEN MODELS CULTURALS, VALORS, NORMES I MANERES DE CONVIURE I RELACIONAR-SE

d'implicació ciutadana en assumptes col·lectius, i per tant també en les polítiques educatives.

Com ja hem anat veient, el concepte de comunitat ens trasllada a una realitat situada entre l'àmbit més general de la societat i el més particular de grup o família. Entre els diversos tipus de lligam que explicarien l'existència d'una comunitat determinada (lloc de naixement, veïnat, interessos comuns...), l'escola com a institució genera una xarxa de relacions i interessos prou específica i intensa per poder usar la nostra "metàfora" de comunitat sense gaires problemes. De fet, ja és habitual referir-se, sovint de manera retòrica, a la "comunitat educativa" o a la "comunitat escolar", entesa com una agrupació de mestres, alumnes, pares i personal de servei que comparteixen certs objectius i vincles (encara que, de fet, l'expressió acostuma a remarcar més els aspectes educatius comuns que no pas els més específicament comunitaris). L'escola no té probablement els forts lligams afectius d'una família o d'un altre tipus de grup primari amb forta densitat de relacions i vincles, però l'especificitat i la intensitat de la tasca que es desenvolupa als centres escolars (durada en el temps, moment vital especialment significatiu, lligams afectius molt presents...) generen una trama d'interessos comuns que pot produir forts processos d'integració.

L'escola té límits clars en la seva configuració (fronteres d'edat, plans d'estudi...), té tradicions i valors específics. Al seu interior trobem grups i xarxes de grups que connecten amb altres grups

i xarxes d'altres escoles (i que així mateix tenen punts d'entrecreuament amb altres xarxes comunitàries presents en la societat). Existeixen, doncs, tots els ingredients del que hem anomenat *comunitat*. I a partir d'aquesta concepció podem configurar de manera diferent les tasques i les maneres d'entendre l'escola i la seva relació amb l'entorn.

La comunitat escolar no pot quedar reduïda a una institució reproductora de coneixements i capacitats. Ha d'ésser entesa com un lloc en què es treballen models culturals, valors, normes i maneres de conviure i relacionar-se. És un lloc en què conviuen generacions diverses, en què trobem continuïtat de tradicions i cultures, i és, així mateix, un espai per al canvi. La comunitat escola i la comunitat local han d'entendre's, creiem, com a àmbits d'interdependència i d'influència recíproca, ja que, com hem avançat, individus, grups i xarxes que són presents a l'escola ho són també en la comunitat local, i no s'entén una cosa sense l'altra.

Els models utilitzats a l'interior de la comunitat escolar, sigui per afrontar temes específicament escolars, sigui per abordar problemes de convivència, han d'ésser entesos des de lògiques de context que ens traslladen al territori local, i que pensem que no poden ser afrontats des de lògiques estrictament institucionals i educatives. Però també des de la comunitat escolar és possible i ha de posar-se en qüestió com es poden abordar aquests problemes en l'àmbit de la comunitat local, en una relació que és inevitable,

però que no s'ha d'entendre des de posicions jeràrquiques o d'especialització temàtica estricta. Des de l'escola es pot fer cultura, civisme, territori, i des de la comunitat local es fa educació, i es pot discutir d'ensenyament i de continguts i valors educatius.

El comportament dels individus a l'escola, des d'aquesta concepció comunitària, haurà d'entendre's a partir de les interdependències existents entre factors ambientals i factors personals. El comportament individual té, doncs, forts components grupals. Les actituds considerades “desviades” d'un alumne o d'un professor hauran de ser interpretades en el context dels lligams i vincles existents amb la comunitat local. La manera de “tractar” el cas serà una oportunitat per canviar, per buscar col·lectivament formes i maneres, no de solucionar (en el sentit d'acabar o de “normalitzar”, tornar a la pauta) el cas, sinó de refer el trencaclosques de persones, valors, models i estructures de poder, buscant noves formes de relació, d'evolució. Si la manera d'afrontar aquests temes és assumida pel col·lectiu, per la comunitat, es converteix, així mateix, en un valor també fora de la comunitat escolar. Tothom és responsable del cas, ningú no és acusat o acusador, tothom té (poc o molt) poder per canviar, tothom és cridat a passar de la passivitat a la recerca de noves vies d'equilibri.

Les repercussions d'aquestes idees a la comunitat local són evidents. L'aprenentatge de l'assumpció de responsabilitats, el respecte a la diversitat, el pluralisme d'idees, la capacitat de

crítica a l'autoritat i al poder són una conseqüència d'això. I per això és bàsic canviar els models de relació vertical (professors-alumnes; savis-illecs), horitzontal (alumnes-alumnes; professors-professors) i intercomunitària (escola-comunitat local).

LES RELACIONS ESCOLA-TERRITORI I ELS PROJECTES EDUCATIUS DE CIUTAT

Ja hem esmentat el fet que el futur de les ciutats depèn cada vegada més del futur de la seva gent, dels seus ciutadans, i aquest futur està cada vegada més marcat per l'esforç i la qualitat formativa de les diverses comunitats urbanes. En alguns municipis s'han començat a prendre iniciatives sobre això, potenciant reflexions socials tan àmplies com és possible sobre el binomi ciutat-educació. Les ciutats necessiten un sistema formatiu que eduqui en els valors cívics que avui dia són considerats imprescindibles per a la convivència i la cohesió social: pluralisme, dret i respecte vers la diferència, solidaritat, compatibilitat entre localisme i universalisme, educació en la flexibilitat i adaptació, compatibilitat i complementarietat entre humanisme i ciència. Per la seva banda, el sistema educatiu de qualsevol ciutat necessita disposar i considerar l'entorn urbà i els seus habitants com una cosa no aliena al fet escolar. La ciutat-escola i l'escola-ciutat constitueixen un binomi inseparable per a una formació cívica completa, entenent el civisme com una veritable virtut privada d'innegable utilitat pública.

LES CIUTATS NECES-
SITEN UN SISTEMA
FORMATIU QUE EDUQUI
EN ELS VALORS CÍVICS
QUE AVUI DIA SÓN
CONSIDERATS
IMPRESCINDIBLES
PER A LA CONVIVÈNCIA
I LA COHESIÓ SOCIAL

Precisament en aquest context alguns municipis han llançat propostes que, sota diverses denominacions, plantegen establir o traçar projectes educatius de ciutat. Aquests projectes educatius de ciutat s'entendrien com un compromís per potenciar, impulsar i fer créixer aquelles iniciatives que trenquin les fronteres entre educació i escola, entre escola i ciutat, entre la comunitat educativa i les comunitats ciutadanes. No pot ésser entès, doncs, com una cosa dirigida des de

formativa, aprofitant les grans potencialitats educadores de l'entorn local i comunitari, i coresponsabilitzant-se els uns i els altres dels problemes comuns i de les seves possibles solucions. Creiem que ja no pot entendre's el futur de cap ciutat sense tenir en compte l'educació, sense tenir en compte els seus centres educatius, ni podrà treballar-se en el futur de l'escola separant-lo del futur de les comunitats locals en què s'insereix.



les institucions públiques, sinó com l'enfilada d'una pluralitat d'actors implicats en el futur de la ciutat. La ciutat troba en l'escola una col·laboració essencial per preparar i educar els seus conciutadans en els valors cívics i en les capacitats intel·lectuals necessàries per afrontar les noves exigències productives i culturals. I l'escola (juntament amb la resta d'agents formatius) ha de poder trobar en la comunitat local, en la ciutat, el marc essencial per integrar-hi el seu treball, projectar-hi tota la seva potència

Un plantejament d'aquest tipus no pot quedar circumscrit a la institució escolar. Parlar avui d'educació i de formació exigeix referir-se a una trama d'institucions i actors que desborden l'estricta marc escolar. Així, quan parlem de relació comunitat-escola, ho fem amb la convicció que en l'àmbit comunitari no solament existeixen recursos formatius per a l'escola, sinó que també existeixen espais i actors protagonistes d'accions formatives específiques. Un dels trets distintius del que hem anomenat "projectes educatius" de

ciutat resideix en la redefinició de les relacions entre educació i territori, entre escola i entorn, partint del que avui és aquesta relació, i en la incorporació del conjunt de pràctiques formatives, existents o potencials, que tinguin o puguin tenir incidència en el procés de desenvolupament i socialització.

potenciar. Doncs bé, tota comunitat requereix una certa capacitat de reconèixer-se com a tal i d'ésser, així mateix, reconeguda externament. Tenir una identitat té a veure amb el fet de tenir una història, té a veure amb el fet de poder col·locar la pròpia realitat entre passat i futur, integrant en la realitat aquesta història i aquest nou projecte. Podríem afirmar que, si no s'és conscient de quina és la pròpia identitat, difícilment es podrà determinar què és

L'ESCOLA REPRESENTA UNA CERTA FORMA DE COMUNITAT, QUE ES LLIGA I S'ENTRECREUA AMB ALTRES COMUNITATS PRESENTS AL TERRITORI, I FORMEN UNA MALLA QUE SEMBLA POSITIU DESENVOLUPAR I POTENCIAR

L'ESCOLA COMUNITAT

A partir d'aquest conjunt de reflexions, creiem que podem avançar les nostres hipòtesis, unes hipòtesis que ens han guiat en algunes investigacions empíriques que hem dut a terme. La nostra aposta fins aquí ha estat considerar que l'escola representa una certa forma de comunitat, que es lliga i s'entrecrueix amb altres comunitats presents al territori, i formen una malla que sembla positiu desenvolupar i

allò desitjable i allò rebutjable. La construcció d'aquesta identitat col·lectiva d'una escola no pot derivar-se d'una mera reflexió individual o singular d'un o uns membres escollits o designats d'alguna manera per realitzar aquesta tasca (sobretot si ens referim a centres finançats amb recursos públics). Aquesta espècie d'identitat social només es construeix en i des de la xarxa de relacions i fluxos d'informació entre els membres d'aquesta comunitat escolar i en relació amb altres comunitats. Evidentment,

un dels elements centrals d'aquesta identitat el constitueix el conjunt compartit de valors, de normes, de maneres específiques d'afrontar i tractar de resoldre els problemes quotidians. Podríem dir, així, que hi ha una correlació positiva entre identitat i sentit de comunitat.

Un dels primers recursos d'una comunitat és la capacitat de reconèixer les pròpies necessitats. I és necessari després disposar de capacitats per afrontar-lo i per satisfer aquestes necessitats si això és possible. Sovint, i l'escola és un bon exemple d'això, es pensa que la determinació de les necessitats d'una comunitat és un assumpte que ha de reservar-se als experts. Però cada vegada és més evident que no hi ha ningú millor que la comunitat per determinar el que és desitjable per a aquesta mateixa comunitat. Per fer això cal tenir competències, però no circumscriure aquestes competències a coneixements tècnics o científics. Tenir competències vol dir tenir capacitat de coneixement dels problemes, ésser capaç de prioritzar, d'escollir les vies i gestionar els recursos per afrontar-los. Quan parlem de poder ens referim a la capacitat de fer que passin coses. Els recursos, les competències que la comunitat pugui tenir, necessiten una certa capacitat de poder perquè es puguin desplegar amb efectivitat. Si reclamem responsabilitat de la mateixa comunitat cap als seus problemes, cal que aquest grau de coresponsabilitat vagi acompanyat d'una capacitat de fer, tant pel que fa als problemes interns d'aquesta comunitat com, sobretot, pel que fa als externs. Poder, en aquest sentit, vol dir capacitat de

UNA ESCOLA I UNA COMUNITAT MÉS CAPAÇ D'ENCARAR AMB ÈXIT ELS REPTES DE FUTUR QUE TENEN PLANTEJATS LES NOSTRES SOCIETATS

controlar, capacitat de determinar la pròpia realitat i d'impulsar els canvis necessaris. No parlem de poder en abstracte. Entenem el poder com el resultat de la capacitat de participació social en el context general i institucional en què s'insereix la comunitat. Si volem comunitats més responsables, hauríem de tenir comunitats més participatives. Desenvolupar la comunitat haurà de voler dir també desenvolupar la participació i la cultura de la participació. Però, perquè aquesta participació no es vegi ràpidament frustrada o engabiada (com ha passat moltes vegades amb els mecanismes participatius previstos en l'entorn escolar), cal que la capacitat de decisió, les coses sobre les quals es debati i s'arribi a acords siguin significatives per a la comunitat, i això vol dir tenir poder, poder per distribuir recursos, poder per canviar.

Ens referim també a l'autoestima. I ho fem perquè és un concepte que d'alguna manera resumeix altres coses ja vistes. Una comunitat amb recursos i amb sensació de poder decidir sobre els seus problemes és, en principi, una comunitat amb una autoestima alta. Si la comunitat té una autoestima baixa, probablement la conseqüència serà una certa tendència a la paràlisi. S'esperarà que les solucions vinguin de fora o es tindrà una posició crítica però poc activa, poc disposada al canvi. Evidentment, aquest és un concepte que també està molt vinculat a la percepció externa que es tingui d'aquesta comunitat. Si la imatge que d'una determinada comunitat a l'exterior és negativa, podem suposar que l'autoestima d'aquesta comunitat serà baixa i



necessitarà molts incentius per treballar-hi o invertir-hi. És aquest, doncs, un aspecte important i que s'haurà de tractar amb delicadesa, ja que sovint es justifica la intervenció en una certa comunitat pels greus problemes que s'hi presenten, i precisament aquesta intervenció externa pot reforçar la sensació difusa d'incapacitat o d'impotència, i generar mecanismes de defensa negatius. Ésser conscients d'aquest fet és, doncs, important en el moment de pensar en les formes d'intervenció.

A partir de tots aquests elements, entenem que la comunitat escola no pot reduir-se a una institució reproductora de coneixements i capacitats, i que ha d'ésser entesa com un lloc en què es treballin models culturals, valors, normes i formes de conviure i relacionar-se. En aquesta perspectiva, comunitat escolar i comunitat local s'entenen com àmbits d'interdependència i d'influència recíproca. Podríem, doncs, anomenar *escola comunitat* aquells centres caracteritzats tant per una forta implantació al territori i per una activa acceptació de la diversitat social d'aquest mateix territori, com per una forta identificació dels seus components amb un projecte de centre ben definit. Entenem que aquest tipus de centres garanteixen el servei a la comunitat a la qual s'integren, i alhora, projecten la seva activitat en aquest territori, en aquella xarxa de comunitats. Pensem que aquest és un tipus d'escola que, a partir de la seva bona implantació al territori, acaba essent punt de referència no sols per als seus usuaris, sinó que és valorada també per la comunitat local com un nus de-

cisiu a la xarxa social. La seva forta identitat li permetrà probablement utilitzar els seus propis recursos i els recursos aliens que tingui a la seva disposició, i que trobi la manera de relacionar-se amb la realitat exterior, sense por de canviar les coses. Aquest conjunt de factors pot permetre que s'estigui disposat a assumir més protagonisme i responsabilitat a partir d'una concepció participativa dels mecanismes de decisió, i que tingui, per tant, una autoestima elevada i una dependència menor. Tot això configura una escola i una comunitat més capaç d'encarar amb èxit els reptes de futur que tenen plantejats les nostres societats. El fort sentit de comunitat es combina amb una alta capacitat de convivència i d'acceptació de la diversitat. ●





COL·LECCIÓ CAIXA D'EINES

01. Recull d'eines teòriques

EN PREPARACIÓ

- El centre educatiu acollidor
- L'aula d'acollida
- El teatre: un bon recurs educatiu
- La cultura gitana al centre educatiu
- L'educació intercultural
- Els usos lingüístics al centre educatiu



Caixa d'eines 01

Caixa d'eines és una col·lecció de documents breus, que té com a principal destinatari el professorat de l'ensenyament obligatori, però també altres professionals de l'educació en un sentit ampli.

Caixa d'eines té com a àmbits temàtics preferents la didàctica i l'ús de les llengües, l'educació intercultural i la cohesió social.

Caixa d'eines es proposa aportar, com el seu nom indica, eines metodològiques –tant de clarificació conceptual com d'intervenció professional– que representin una ajuda en la tasca de reduir l'exclusió, i també en la d'educar ciutadans autònoms i crítics, però solidaris i respectuosos amb les heterogènies manifestacions de la diversitat humana.

Caixa d'eines vol estar present a tots els centres educatius, de manera que estigui a l'abast del professorat que necessiti aquestes eines, tant a títol individual com per utilitzar-les en sessions de debat, de reflexió o de formació permanent dels equips docents o dels claustres.



Caixa d'eines 01