



Publicació
de Rosa Sensat

setembre 2009

P E R S P E C T I V A

E S C O L A R 3 3 7

Les llengües de l'escola

L'aigua, el tresor
del nostre món

Banc del temps escolar

L'aprenentatge
competencial



P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 3 3 7

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona
E-mail: pescolar@rosasensat.org
<http://rosasensat.org/pescolar>

Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech, Dolors Freixenet,
Quim Làzaro, Elena Noguera, Joan Pagès,
Vicent Pallarés, Antoni Poch, Aurora Reyes

Director: Miquel Àngel Essomba

Directora adjunta: Mercè Comas

Secretària de Redacció: Mercè Marlès

Disseny gràfic: Vilaseca/Altarriba

Coberta: Concepció Riera

Composició i muntatge: Concepció Riera, Inge Trowsky

Impressió: Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal: B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: Preu soci: 55 euros.
Preu no soci: 61 euros. P.V.P.: 6,90 euros.

Foto coberta: David Alfaro

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament a que qualsevol de les pàgines de *Perspectiva Escolar*, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa. Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posta a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines de *Perspectiva Escolar*, necessita una autorització que concedirà CE-DRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.»

Subscripció a càrrec de:



**Diputació
Barcelona**
xarxa de municipis
àrea d'educació

Amb el suport de:

Ajuntament de Barcelona
Institut d'Educació



Editorial

Tornem-hi, que no ha estat res! 1

Monogràfic

Les llengües de l'escola

Mapa de la diversitat lingüística a Catalunya
Carme Junyent 2

El català, llengua vehicular a l'escola?
Fèlix Martí 8

Didàctica de les llengües en entorns
multiculturals
Artur Noguerol 14

Anglès: Quan? Com? Qui?
Isabel Turón Balcells i Enric Calvet Tomàs 24

Què cal compartir per a un tractament
integrat de llengües a les escoles?
Olga Esteve 31

Escola, llengües i entorn multicultural
Carme Carbonell 41

Bibliografia complementària
Biblioteca Rosa Sensat 48

Escola

Experiència

«L'aigua, el tresor del nostre món»
Un projecte d'innovació educativa que també
s'explica al carrer
Teresa Masqué 52

Activitat tutorial

Programa d'acció tutorial: banc del temps
escolar

*Montserrat E. Pujol Panavera i
Xavier Cacho Labrador* 57

Competències bàsiques

L'aprenentatge competencial a través
del debat a l'aula
Roser Canals Cabau 62

Novetats

Ha de ploure cap amunt
Reflexions d'un mestre de plàstica
Jaume Cela 73

Altres novetats bibliogràfiques 75

Cartellera 77

Tornem-hi, que no ha estat res!

La presència del món educatiu en els grans mitjans de comunicació segurament que va batre algun rècord a l'alça durant el curs escolar passat. Com molts fets, aquest també mostra dues cares, una amb els aspectes positius, l'altra amb els negatius. Es parla de l'escola, de la implicació de tots els agents educatius, de la formació per a tota la vida, de les dificultats diverses que cal afrontar o de l'acció política i legislativa que ha de facilitar la igualtat d'oportunitats per a tothom. Tot això és bo: bé deu crear consciència cívica.

De vegades, però, la quantitat elevada d'informació fa possible que per algunes esquerdes del sistema penetrin opinions o parers poc argumentats, poc contrastats, allunyats del món dels aprenentatges escolars, fins i tot amb interessos carregats d'ambigüitat o oportunistes. Cal estar a l'aguait. Alguns intel·lectuals de vol curt, columnistes o tertulians mediàtics capaços de pontificar sobre tots els temes, personatges que no estan per les *minúcies* de les aules, poden difondre gratuïtament visions molt distorsionades i insultants del món educatiu escolar.

A les persones que manen, que es miren les coses des de dalt, com es diu, també sovint se'ls escapen aspectes de la realitat que són captats només pels que viuen arran de terra, en el tu a tu de l'acció educativa. Si el diàleg és possible, en pot sorgir una acció equilibrada i benefactora. Si alguna de les parts mostra una actitud arrogant, posseïdora de la veritat, no és arriscat pronosticar l'arribada de tempestes que poden arribar a fer mal.

La igualtat d'oportunitats per tenir veu en els mitjans de comunicació encara ha de recórrer un llarg camí; uns quants ho tenen fàcil i, a més a més, cobren, i d'altres, molts, ho tenen difícil i sovint han de pagar. Paradoxes de l'aprenentatge càndid de l'exercici democràtic. Aquest és el cas, per exemple, del manifest pedagògic **NO ÉS VERITAT**, promogut per la RED IRES (www.redires.net) i signat ja per centenars d'institucions de diversos territoris i milers de persones a títol individual, que des de fa uns mesos intenta difondre una visió alternativa rigorosa a certes mirades superficials i esbiaixades que troben terreny abonat en alguns mitjans.

Aquest manifest també creu que l'escola i la universitat necessiten un canvi i un canvi profund, però que no pot venir dels models tradicionals, com enyoren alguns, ni traslladant a l'escola els models neotecnològics i empresarials de planificació i control de qualitat, perquè les persones i la seva educació no són mercaderies i l'ensenyament i l'aprenentatge no són mers processos tècnics i productius.

En iniciar un nou curs, *Perspectiva escolar* us convida a la lectura atenta de l'esmentat manifest i dels deu principis orientadors de l'escola que defensa, la font dels quals es troba en aquelles idees i experiències que els moviments de renovació pedagògica valoren des de fa molts anys per la seva capacitat transformadora. Tornem-hi, que no ha estat res!

2 Les llengües de l'escola

L'autora exposa la diversitat lingüística a Catalunya; fa un inventari de les llengües segons la seva procedència geogràfica amb les dificultats de tenir un retrat nítid de la realitat lingüística. Suggereix que el futur dependrà del que es faci ara amb les llengües i en general amb la diversitat.

Mapa de la diversitat lingüística a Catalunya

Carme Junyent Des de fa uns quants anys, el Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades (GELA) inventaria les llengües que es parlen i se signen a Catalunya. La nostra hipòtesi de partida era que en podríem identificar unes 300 i actualment hem superat les 260, 250 d'orals i la resta de signes. No cal dir que aquest inventari ha anat canviant des que el vam iniciar, a vegades perquè «l'únic parlant» identificat d'una llengua ha marxat de Catalunya i, més sovint, perquè grups inicialment residuals han augmentat força en aquest curt període de temps. Malgrat tot, l'inventari és un instrument que pot ajudar força a la gestió de la diversitat lingüística a casa nostra, sobretot perquè ens permet conèixer els nostres veïns més enllà d'idees (i identitats) preconcebudes.

Ben segur que tothom ha sentit explicar l'anècdota del centre escolar que sol·licita un traductor d'àrab per a l'entrevista amb els pares d'un alumne marroquí; a l'hora de la veritat, resulta que la mare, parlant d'amazic, no pot entendre el traductor àrab i ha de ser l'alumne el que acabi fent d'interpret. Fets així no eren rars fa uns deu anys. Si els més coneguts són els referits a l'amazic és sens dubte perquè els marroquins són el grup d'immigrants més gran, però també ens hauria de fer pensar que, pel mateix motiu i si ens atenim als parlants de primera llengua, l'amazic és probablement la tercera llengua amb més parlants a Catalunya i, en conseqüència, no hauria de ser precisament

negligida. D'altra banda, cal tenir present que àrab i amazic són tan propers entre ells com ho puguin ser el català i el rus, per bé que el contacte hagi fet que comparteixin gran quantitat d'elements. Si ens fixem ara en el segon grup més nombrós, el de persones provinents de Romania, podríem creure que el romanès és la quarta llengua amb més parlants a Catalunya. Ara bé, si tenim en compte que Romania és un dels estats europeus amb més diversitat lingüística (segons l'*Ethnologue*, a Romania es parlen 15 llengües), seria ben estrany que tots els romanesos que han vingut aquí tinguessin el romanès com a primera llengua. De fet, entre els primers que van arribar hi havia un grup notable de parlants d'hongarès, sense oblidar la clara presència de gitanos parlants de romaní. Així, doncs, per més que l'ús de les dades de l'*Ethnologue* no es pugui fer sense tenir present que el Summer Institute of Linguistics és més partidari de la diversificació que de la diversitat, sembla evident que de Romania ens han arribat unes quantes llengües. Pel que fa a les persones provinents de l'Equador, n'hi ha moltes parlants de quítxua, i n'hem identificat algunes de shwar (jíbaros). També hi ha parlants de quítxua i aimara entre els immigrants provinents de Bolívia, un grup que ha augmentat de manera espectacular en els darrers anys fins a esdevenir el quart grup per nombre de persones –entre les quals segur que hi ha parlants d'altres llengües que encara no hem identificat. No tenim constància de la presència de llengües indígenes de Colòmbia, cinquè grup, i pel que fa als provinents d'Itàlia, podem presumir un resultat semblant al de Romania, atès que a Itàlia s'hi parlen una dotzena de llengües. Pel que fa a la Xina, és prou sabut que es parlen varietats sovint inintel·ligibles; també s'ha donat l'anècdota de sol·licitar l'ajut d'un xinès com a traductor amb el resultat que els suposats parlants de la mateixa llengua no s'hagin entès.

A aquestes dificultats d'identificació hi cal afegir la transestatilitat de les llengües: per donar només dos exemples, el quítxua, amb més de 10 milions de parlants, es parla a diversos estats i el soninke, amb poc més d'un milió de parlants, es parla a la Costa d'Ivori, Gàmbia, Guinea, Guinea-Bissau, Mali, Mauritània i Senegal. I, per si no n'hi hagués prou, la diversitat de noms: el mateix soninke és conegut també com a sarakule, sarahule, etc., i l'àkan –llengua amb molts parlants a Osona– s'anomena també aixanti, akwapem twi, fante o twi, entre altres noms. No cal dir que ens podem trobar amb diversitat d'opinions pel que fa a si es tracta d'una o més llengües en casos com ara el romanès i el moldau, el jahanka i el mandinka, l'hindi i l'urdú, etc.

4 Les llengües de l'escola

Amb aquest rosari d'anècdotes i situacions diverses es fa evident que mai no tindrem un retrat nítid de la diversitat lingüística a Catalunya, però també és cert que estem més a prop de la realitat que si només tenim en compte les llengües oficials dels estats. La inclusió al nostre inventari de les llengües de signes ha permès palesar la diversitat en aquestes llengües, sovint inintel·ligibles entre elles. El següent pas és una aproximació a la diversitat més propera, és a dir, a quins llocs de Catalunya es parlen quines llengües. En aquest sentit, s'han fet alguns inventaris locals que reflecteixen si més no les llengües més parlades de cada lloc. Aquests inventaris donen força pistes sobre les pautes de poblament de la població immigrada. Per exemple, gràcies a l'inventari fet per Oriol Berenguer sabem que gairebé tots els nigerians de Lleida són parlants d'edo. Pel que fa a les persones provinents de l'Índia, un grup de destinació preferentment urbana, la majoria de les que viuen a Olot parlen panjabi i la majoria de les que viuen a Lloret parlen marathi. Un altre grup, amb destinació majoritària a Barcelona, és el dels filipins, unes 8.000 persones. Més del 80% viuen a ciutat, i hi hem conegut parlants d'unes vint llengües. Un moviment oposat seria el dels gambians, uns 15.000, dels quals no arriben a 300 els que viuen a Barcelona i, en canvi, tenen grups molt nombrosos al Vallès Oriental i Occidental, a la Selva, el Gironès, el Maresme i el Baix i l'Alt Empordà. Els senegalesos, que comparteixen llengües amb els gambians i són uns 16.000, són més nombrosos a Barcelona i, a més del Vallès Oriental i Occidental, el Maresme i l'Alt Empordà, viuen també al Tarragonès, on són el cinquè grup estranger després de marroquins, romanesos, colombians i argentins. Un altre grup que ha crescut vertiginosament en els darrers anys (el seu nombre s'ha multiplicat per 30 des de l'any 2000) és el dels paraguaians, molts dels quals tenen el guaraní com a primera llengua; a part del 30% que viu a Barcelona, els paraguaians estan escampats per tot el territori, per bé que preferentment a comarques properes al Barcelonès.

Com es reflecteix aquesta diversitat a l'escola? Naturalment, la diversitat lingüística a l'escola sempre és menor que a la societat, ni que només sigui perquè un infant escolaritzat implica una família i, per tant, el nombre de llengües i d'estats d'origen sempre és menor que el que trobem en la societat en el seu conjunt. Tot i això, a les escoles de Catalunya hi ha alumnes provinents de més de 160 estats. Malgrat que és difícil posar una frontera segons el nombre de parlants, segons les procedències trobem que hi ha 26 estats amb més de 1.000 alumnes



Foto: Escola La Sinya

a les escoles catalanes, 36 amb més de 500 i 58 amb més de 100. I no hi ha dubte que el repte més important al qual ens enfrontem ara és determinar quin paper han de jugar aquestes llengües a l'escola i a la societat.

Abans d'endegar aquesta reflexió, cal abordar-ne una altra prou significativa: el paper de l'espanyol o, més ben dit, el paper de les varietats de l'espanyol. Venim d'una tradició normativista que, tant en el castellà com en el català, ha prescrit allò que era bo i allò que no ho era, allò que era «correcte» i allò que no ho era. Aquesta ideologia ha prevalgut al marge que se'n ressentissin els parlants de varietats marcades, perquè hi havia una acceptació tàcita que les coses eren així. Però, de cop i volta, l'escola –la societat– s'ha trobat amb varietats d'Amèrica, clarament diferents de la peninsular, i les ha tractat com s'han tractat altres varietats dialectals, com fora de la norma, incorrectes, estranyes. I vet aquí que, tot suposant un model homogeni, s'ha desenvolupat un tracte exclouent de la varietat i, per tant, de la diversitat. La inclusió de les varietats de l'espanyol d'Amèrica és imprescindible si volem que molts alumnes que presumiblement no han de tenir problemes amb la llengua se sentin part de la comunitat educativa. Fins i tot ara que s'ha avançat molt en el tractament de la

6 Les llengües de l'escola

diversitat i es fa estrany marginalitzar llengües en el sistema escolar, es continuen negant o corregint les llengües que són considerades com una versió defectuosa d'una de les llengües oficials a Catalunya.

La negació de la varietat es manifesta també en l'exclusió de determinats sistemes d'escriptura. Encara que una persona no empri el sistema alfabètic, això no vol dir que no sàpiga escriure, sinó més aviat que sap fer-ho de maneres alternatives. Ignorar aquestes habilitats és també una manera de menystenir les aportacions de les cultures d'origen, i tancar una porta a l'intercanvi.

No cal dir que el futur immediat de la diversitat lingüística està molt lligat al tractament que en fem ara, i en aquest tractament no s'hauria de passar per alt el fet que estem creant el passat del nostre futur. D'aquí a molt pocs anys un percentatge notable de catalans tindrà llengües de tot el món en el seu passat familiar. Ben segur que com serà aquest futur depèn de què fem ara amb aquestes llengües i, en general, amb la diversitat. La història recent dels països europeus que ens han precedit en la recepció d'immigrants mostra clarament que la negació de les identitats acaba passant factura, i és que és obvi que és més fàcil sumar identitats que negar-les. Això ens porta a la conclusió que, si més no, cal que siguem receptius i que no obstaculitzem la manifestació de la diversitat. A partir d'aquí és evident que el futur de la diversitat lingüística a Catalunya és a les mans dels individus. Najat el Hachmi ha comentat alguna vegada que, per més que tenia la intenció de parlar en amazic al seu fill, el català ha esdevingut la seva llengua familiar. De casos com aquest n'hi ha a centenars, probablement com a confirmació d'aquell principi que diu que la primera llengua és la llengua materna si, a més, és la llengua de l'entorn. També hi ha qui creu que la preservació de la llengua d'origen porta a la creació de guetos, i segurament tenen raó quan les llengües alienes són estigmatitzades, perquè és l'estigma el que margina, no pas la llengua.

I naturalment no falten els que veuen en aquestes llengües una amenaça per al català. Per molt que busquem en la història de la mort de les llengües, no trobarem cap cas d'una llengua que hagi estat substituïda per diverses llengües. Ben al contrari, el pas previ a la decadència és la bilingüització de la comunitat. Per tant, el fet que Catalunya sigui una societat multilingüe més aviat afavoreix la super-

vivència de la llengua. El que sí que es podria donar, però, és que la negació de les llengües d'origen portés els seus parlants a aixoplugar-se en una altra llengua. Havent rebut el missatge implícit que hi ha llengües que no serveixen i que, per tant, se'n pot prescindir, quins arguments ens queden per aconseguir la participació en la llengua que els necessita per sobreviure? I és que l'aposta per la diversitat ha de ser coherent si no es vol caure en contradiccions contínues. Conviure sense renunciar a la diversitat no és fàcil, però és molt més engrescador que conviure amb tots els que han renunciat a allò que podien aportar. Al capdavall, o alimentem la renúncia i la submissió, o alimentem l'alegria de compartir.



8 Les llengües de l'escola

L'autor insisteix a crear les condicions per assegurar un futur digne per a totes les comunitats lingüístiques que ho desitgin i lluitar contra les modalitats del colonialisme lingüístic. Ressalta l'èxit de la immersió lingüística a l'escola a Catalunya i aconsella desactivar les agressions que pateix la llengua catalana.

El català, llengua vehicular a l'escola?

Fèlix Martí

President honorari
de Linguapax.
President honorari
del Centre UNESCO
de Catalunya

I. Perspectiva global

Els sociolingüistes estan alarmats. Les llengües de les comunitats petites i mitjanes sembla que no tenen futur. Podrien morir la majoria de les set mil llengües parlades actualment si no es poden aturar els processos de substitució lingüística que beneficien les llengües majoritàries. Aquest fenomen no té precedents en la història humana per una sèrie de raons. En primer lloc, els canvis tecnològics. A totes les poblacions de la geografia universal es produeix l'impacte de programes de televisió que utilitzen les llengües de les comunitats més poderoses. Per altra part, els desplaçaments de població per motius econòmics i polítics, facilitats per la millora dels sistemes de transport, han augmentat vertiginosament i han multiplicat els efectes negatius dels contactes interlingüístics. A les grans ciutats s'imposen les llengües oficials de cada estat i es dilueixen les minories lingüístiques. També s'ha de tenir en compte la importància creixent de les indústries culturals que condicionen l'ús de les llengües i que afavoreixen sobretot les comunitats lingüístiques més fortes des d'un punt de vista econòmic i polític. Reforçant l'efecte produït per les evolucions tecnològiques s'ha de mencionar la pervivència de les ideologies que legitimen el colonialisme lingüístic. Encara és vigent la creença de la superioritat d'algunes llengües i la convicció que les llengües minoritàries no

serveixen per a la ciència, la tecnologia i, en general, per a la modernitat cultural. Aquests prejudicis són falsos, però han servit per justificar les pràctiques de substitució lingüística i el menyspreu per l'educació multilingüe si no s'orienta exclusivament al coneixement de les llengües internacionals.



La defensa de la diversitat lingüística mundial s'està convertint en un dels objectius culturals prioritaris per construir un futur de respecte als drets humans, d'higiene democràtica i de celebració de la vida en la seva complexitat. La reducció de la diversitat lingüística, com la pèrdua de la diversitat de les espècies o com la por a la diversitat epistemològica, ètica i simbòlica empobreixen la qualitat de la vida humana i propicien sistemes de convivència repressius i totalitaris. La diversitat de les llengües és una expressió privilegiada del pluralisme de l'espècie humana. S'han de crear les condicions per assegurar un futur digne per a totes les comunitats lingüístiques que ho desitgin. S'ha de lluitar contra les antigues i les noves modalitats del colonialisme lingüístic i s'han d'instaurar polítiques que discriminin favorablement les comunitats lingüístiques més febles. Aquest combat forma part de les aspiracions a construir un món regit per criteris ètics que permetin controlar les desmesures dels poders econòmics, els autoritarismes polítics, els abusos ecològics i l'homogeneïtzació social.

II. El context català

Els països de llengua catalana formen una comunitat lingüística de mesures i característiques que la situen entre les deu primeres d'Europa. Als seus territoris els parlants de la llengua catalana no són una minoria. Ho són només si es comparen amb els parlants de la comunitat lingüística castellana o francesa o anglesa, però aquesta és la situació de la majoria de les llengües oficials d'Europa. A escala mundial el català es troba entre les 20 llengües més publicades o traduïdes i entre les 25 més utilitzades a Internet. Aparentment el català no està en perill, però viu afectat per tres fets que li compliquen el futur. En primer lloc, una història recent de repressió política molt dura. Durant el segle xx només ha gaudit de reconeixement oficial durant la Segona República Espanyola (1931-39) i a partir de la constitució espanyola de 1978. La llarga etapa de la dictadura del general Franco va ser molt agressiva amb la llengua catalana, prohibida totalment a la vida pública. En context democràtic les lleis de l'Estat encara afavoreixen clarament l'ús de la llengua castellana. En segon lloc, la fragmentació de la comunitat lingüística, imposada políticament, que es proposa convertir les variants catalana i valenciana en dues llengües diferents, i que té com a conseqüència el foment de l'ús de la llengua castellana a València. Encara actualment s'impedeix la recepció de la televisió catalana al territori valencià. En tercer lloc, l'arribada d'una immigració de grans proporcions, durant les dècades dels seixanta i dels noranta del segle xx, formada per persones d'altres comunitats lingüístiques i especialment per parlants de llengua castellana d'origen espanyol i llatinoamericà. Els immigrants tendeixen a considerar la llengua castellana com a llengua d'integració social perquè descobreixen les febleses que afecten la llengua catalana.

En aquestes circumstàncies no s'ha d'excloure un escenari de futur en el qual la comunitat lingüística catalana esdevingui una minoria als seus territoris com ja es constata a València i en part a les Illes. Les lleis de normalització lingüística s'han proposat recuperar per a la llengua catalana els espais perduts a causa dels tres fets mencionats i assegurar que el català funcioni com a llengua d'integració social. Aquest objectiu només es pot aconseguir amb un conjunt d'estratègies de tots els actors implicats en l'ús de la llengua. S'ha d'aconseguir que les lleis protegeixin més el català amb relació al castellà i al francès, que el català sigui necessari per al progrés econòmic i social, que la

llengua catalana disposi d'indústries culturals suficients, que es guanyi territori en els mitjans de comunicació, que l'ensenyament es decanti sense complexos a favor de la llengua catalana i, sobretot, que els catalanoparlants mantinguin actituds decidides en l'ús de la llengua i superin la temptació de deixar de lluitar a favor de la llengua pròpia. Encara és temps de militància lingüística. La moda d'utilitzar el castellà quan no és del tot necessari o, el que és equivalent, la indiferència lingüística dels que canvien de llengua com si fos un joc sense importància podrien portar el català a una minorització que podria ser letal.

III. L'èxit de la immersió lingüística

Des de 1978 la Generalitat de Catalunya va iniciar la metodologia de la immersió lingüística amb l'objectiu d'assegurar que les escoles practiquessin una educació lingüística basada en dos principis: no separar els alumnes en funció de la seva llengua familiar i assolir un bon coneixement del català i del castellà en acabar els estudis obligatoris. Els mètodes d'immersió es van experimentar inicialment a l'escola Lambert al Quebec, quan una part de la seva població reivindicava l'ús del francès en un context anglòfon dominant. Els professors Lambert i Tucker van publicar-ne l'any 1962 els resultats, explicats posteriorment per investigadors de la Universitat McGill del Canadà. La recerca es va convertir en internacional per les aportacions dels professors Mackey i Fishman. A Catalunya s'han fet contribucions serioses per part dels investigadors M. Siguan, J. M. Artigal, I. Vila, J. Arenas i J. Arnau. Fins i tot s'ha creat un Institut Europeu de Programes d'Immersion amb seu a Barcelona. Probablement l'institut més conegut internacionalment és l'American Council on Immersion Education del Centre de Recerca Avançada i Adquisició del Llenguatge (CARLA) de la Universitat de Minnesota. A Europa tenen programes d'immersió Finlàndia, País de Gal·les, Irlanda i Euskadi, entre altres. Totes les experiències i els estudis corresponents afirmen l'encert del mètode. Les dificultats que els mestres han de superar en els moments inicials es veuen compensades pel bon coneixement de les dues llengües que s'aconsegueix quan el català s'utilitza com a llengua vehicular des del primer dia de l'escola encara que una part notable dels alumnes procedeixin de famílies que parlen altres llengües. No solament no es produeix cap retard en el desenvolupament cognitiu de l'alumnat sinó que s'han constatat millors resultats en estudis com-

12 Les llengües de l'escola

paratius amb alumns que no han fet l'experiència de la immersió. A cada escola i a cada classe la immersió s'adapta a la composició de l'alumnat i al seu entorn. Evidentment la immersió s'aplica amb l'acord i la col·laboració dels pares i no suposa cap violació dels drets lingüístics de les famílies ni dels principis de la UNESCO sobre l'educació dels infants.

Els països de llengua catalana s'han convertit en una referència mundial en el camp de la immersió lingüística i els experts catalans ajuden a aplicar aquests mètodes a altres comunitats lingüístiques. Són constatacions habituals als congressos i seminaris de Linguapax internacional i en les col·laboracions de les universitats de l'àmbit lingüístic català amb altres universitats. Una de les més avançades aportacions de filosofia jurídica sobre els drets lingüístics es va promoure al congrés celebrat a Barcelona l'any 1996 amb la Declaració Universal dels Drets Lingüístics, promoguda pel Pen Club Internacional, el CIEMEN i seixanta organitzacions no governamentals amb la col·laboració d'experts de tots els continents amb una significativa presència catalana. La Declaració insisteix sobre els drets de les comunitats lingüístiques, que s'han d'entendre com a complementaris dels drets lingüístics individuals afirmats de manera massa unilateral pels que voldrien desacreditar els mètodes d'immersió. Els sociolingüistes més acreditats, els psicolingüistes i els defensors dels drets humans són partidaris de la immersió com a via per fer efectiu el dret de les comunitats lingüístiques febles a recuperar els espais conquerits amb les violències dels colonialismes. Els enemics de la immersió coincideixen sovint amb els partidaris del monolingüisme practicat pels membres de les cultures dominants o amb els que invoquen un cosmopolitisme que valora només les grans llengües internacionals sense cap empatia amb les comunitats lingüístiques minoritàries o minoritzades. No són reticents a mètodes d'immersió que facilitin l'aprenentatge del castellà, del francès o de l'anglès, però condemnen la immersió favorable a llengües que consideren inferiors.

IV. Perspectives de futur

Les tendències favorables a la protecció de la diversitat lingüística esdevenen majoritàries a tots els continents. Es produeixen mobilitzacions per promoure canvis substancials en les polítiques lingüístiques que afavorien només algunes llengües i marginaven o reprimien altres

comunitats lingüístiques. Amb l'extensió de les pràctiques democràtiques hi haurà noves oportunitats per protegir les llengües. La mateixa sensibilitat que obliga a preservar la diversitat de les espècies s'orientarà a la valoració de la pluralitat de llengües. Probablement s'imposarà una educació multilingüe que no suposi abandonar les llengües pròpies de les comunitats petites o mitjanes sinó la complementarietat del coneixement i de l'ús de tres o quatre llengües per part de tots els ciutadans del món. Sembla raonable esperar un futur on la celebració de la diversitat lingüística s'imposi sobre els models de la uniformitat lingüística i cultural. I no cal excloure d'aquest futur la permanència de comunitats lingüístiques molt petites. El que s'ha de desitjar és el desprestigi dels monolingüismes i el goig de la comunicació intercultural que implica la comunicació interlingüística.

En el cas dels països de llengua catalana assistim a reaccions agressives per part de polítics i institucions estatals que segueixen preferint els antics models de tipus colonial i que volen bloquejar els processos de normalització lingüística iniciats amb els canvis cap a la democràcia. Una de les seves obsessions és la defensa de la llengua castellana als territoris de la comunitat lingüística catalana. És una batalla contra un enemic inexistent perquè ningú no vol renunciar a la fluïdesa en llengua castellana. L'objectiu de la immersió és assegurar l'ús de la llengua catalana que s'afebleix per lleis que encara la discriminen, per una composició demogràfica que pot decantar l'ús social a favor de la llengua castellana com a llengua d'integració i per una voluntat de domini polític que no accepta el disseny d'un estat multinacional. La llengua catalana està sotmesa per tant a dues violències: la que comparteix amb moltes altres comunitats lingüístiques per l'impacte desmesurat de les grans llengües internacionals a les societats altament desenvolupades i la que pateix per la voluntat política espanyola d'assimilar les realitats nacionals i lingüístiques de la seva perifèria i que tan clarament es formula en el text de la constitució de 1978. S'hauran d'anar desactivant amb fermesa i bon humor les dues violències.

L'article tracta en primer lloc sobre la manera com tindrem en compte a l'aula el patrimoni lingüístic de l'alumnat o les llengües que hi ha en l'entorn escolar; a continuació mostra algunes de les bones pràctiques per treballar els continguts derivats d'aquesta diversitat, i acaba amb unes breus anotacions sobre el paper dels diferents components de la comunitat educativa.

Didàctica de les llengües en entorns multiculturals

Artur Noguerol
Professor de
Didàctica
de la Llengua
i la Literatura
de la UAB

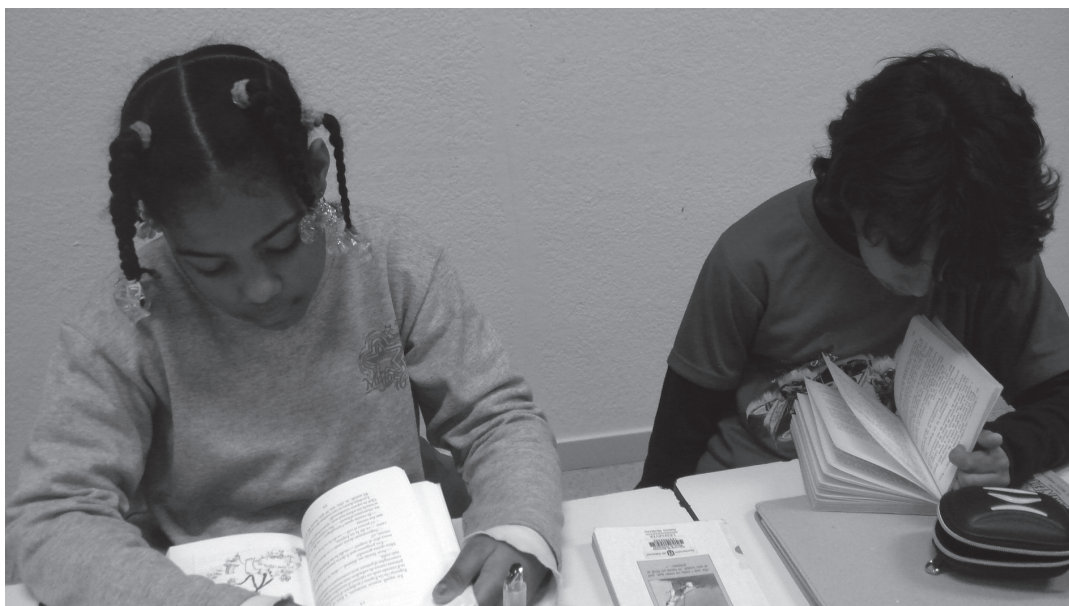
Aquest article va dirigit a un públic molt ampli i el seu tema és més global del que pot semblar a primer cop d'ull: un article dirigit a especialistes de les àrees lingüístiques i, de manera molt especial, als professionals de l'ensenyament de llengües que treballen en aules on hi ha presència majoritària o important d'alumnes procedents de la immigració. De cap manera. El tema és reflexionar sobre quina és la millor manera d'ensenyar i aprendre llengua i cultura, a totes les àrees del currículum, en la nostra societat actual, cosa que s'ha de plantejar sempre des de la pluralitat i la diversitat lingüística i cultural que la defineixen.

Per això, en l'article, primer de tot precisarem el significat del títol; després passarem a veure de quina manera tindrem en compte a l'aula el patrimoni lingüístic de l'alumnat o les llengües que hi ha en l'entorn escolar; a continuació mostrarem algunes de les bones pràctiques per treballar els continguts derivats d'aquesta diversitat; i acabarem amb unes breus anotacions sobre el paper dels diferents components de la comunitat educativa.

Quina llengua, quina cultura?

Precisem el significat del títol: quan es parla de didàctica de la llengua, no es tracta solament d'atendre el que es fa exclusivament a

les àrees curriculars de llengües,¹ sinó que cal considerar tots aquells aprenentatges lingüístics que es realitzen en totes les àrees i espais del centre escolar: es tracta, per tant, de considerar el centre com a globalitat, com a espai de comunicació i interacció. Com a conseqüència, mestres i membres de la comunitat educativa, és a dir, docents i no docents, han d'atendre la llengua que estructura els aprenentatges específics de la seva àrea, del seu camp del saber o del seu àmbit educatiu.



En segon lloc, hi ha qui en sentir termes com «multiculturalitat», «interculturalitat», «multilingüisme» i altres de semblants no se sent interpel·lat. Pensa: «Al meu centre no tenim a penes immigració, no tenim aquesta mena de problemes.» Problemes? No, si de cas el problema és no saber reconèixer la realitat en què som immersos. El problema rau a creure que hi ha entorns sense diversitat, monolingües i monoculturals (i que aquests són l'ideal al qual cal tendir); creure que hi ha llengües i cultures que ens són més properes i es poden atendre, però que d'altres, més llunyanes o estranyes, creen conflictes que cal

1. Aquest plantejament és el que apareix a les propostes globals i les concretes respecte a la llengua a *Debat curricular* (Noguerol *et al.*, 2005).

evitar; creure, en definitiva, que la immigració se circumscriu a les dificultats dels immigrants.²

Ben al contrari, els temes del plurilingüisme i la interculturalitat són el referent bàsic des d'on cal plantejar l'aprenentatge de la llengua i de la cultura, de tots els continguts curriculars, en la nostra societat actual, intercomunicada com mai, i per això diversa. Una societat pluricultural és el marc necessari per tal de comprendre quina mena d'entorn és el facilitador d'aquests aprenentatges i dels nous continguts que cal introduir. El tema no té a veure solament amb les situacions derivades de la immigració (potser seria més adequat parlar de la «migració»), sinó que és una situació resultat de les facilitats per a viatjar físicament, i resultat de la presència, cada cop més massiva, d'uns mitjans de comunicació, molt eficaços i en continu canvi, que faciliten les comunicacions virtuals. Els espais tancats que podien conservar llengües i cultures com a realitats aïllades han desaparegut i han donat pas a espais en què les unes i les altres viuen en contínua interacció amb les d'altres espais. En definitiva, no és qüestió de com «integrar-se» o com «acollir», sinó de com entre tots construïm la nova societat sense marginacions ni estereotips etnocèntrics occidentals i primermundistes (si se'ns permet l'expressió).

És a dir, aquest article no se centra en un tema educatiu més o menys important, sinó en el nus del nou currículum del Departament d'Educació i una de les preocupacions centrals de molts grups de recerca en didàctica de la llengua.³ Aquest és, en definitiva, el nucli de l'educació: el desenvolupament dels nostres nois i noies com a persones competents en la construcció de la societat plural, canviant i diversa que els ha tocat viure.

La diversitat lingüística i cultural com a eix del currículum

Un dels primers canvis que cal fer per trobar alternatives per a l'ensenyament en contextos multilingües i multiculturals és passar de

2. En F. Carbonell ja fa molt de temps que parla del fet que la immigració és una situació que afecta tant qui migra com qui acull.

3. El pla LIC del Departament d'Educació (<<http://www.xtec.cat/lic/>>) i el grup GREIP de la UAB n'és un exemple molt clar i il·lustratiu (<<http://greip.uab.cat/>>).

parlar de la diversitat lingüística i cultural com a «problema» a considerar-la una «riquesa». Contemplar aquesta riquesa dintre del currículum no significa introduir receptes estereotipades, com fer menjars interculturals o danses i cançons de diferents països, que poc o no res aporten al creixement personal de l'alumnat. Perquè aquest canvi de mirada sobre la diversitat es produeixi realment cal fer present a l'aula aquesta diversitat i que tothom en sigui conscient. Com diu C. Perre-gaux (1995), cal fer que l'escola sigui un espai plurilingüe.

Per fer-ho no es poden aplicar mecànicament solucions, no hi ha receptes. Cal fer-ho tenint en compte la realitat lingüística i sociolingüística de l'entorn del centre educatiu i de l'aula concreta. Per tal de precisar una mica més aquesta idea del treball en i per a la diversitat, considerarem dues situacions extremes:

- a) a l'aula o al centre hi ha presència reconeguda de persones que parlen diferents llengües i/o pertanyen a diferents cultures; i
- b) aules o centres que, d'entrada, es diria que són monolingües i/o monoculturals, si més no aquesta és la consciència dels qui en formen part.

En el primer cas, cal tenir en compte el patrimoni lingüístic i cultural present a l'aula o a l'entorn. I per a això és important aconseguir que tothom en prengui consciència. Si és així, tant si són llengües conegudes pel professorat com si no, caldrà fer-les presents de manera que l'alumnat, treballant sobre aspectes concrets, s'adoni de tot allò que aporta el seu coneixement.

Per exemple, sabent que al currículum de Catalunya, hi figuren a tot estirar cinc llengües, si hi ha una criatura que a casa seva en parla una altra de diferent, com seria una de les dels països de l'Est o del Sud-oest asiàtic, podem demanar que la mateixa criatura, o algun familiar seu, ens mostri com es diuen i escriuen els seus noms i la relació que tenen amb els dels altres nens i nenes. També poden intervenir i fer reflexions sobre els diferents noms que coneixen i els seus orígens (hi ha webs que ens poden ajudar aportant força informacions sobre el tema).

18 Les llengües de l'escola

Una altra possibilitat és fer la biografia lingüística dels nens i les nenes de l'aula.⁴ Aquesta activitat farà que es parli de la diversitat de llengües de l'aula. Si se situen les diferents llengües que van apareixent en un mapamundi, a través del coneixement del medi, apareixeran elements per a comprendre millor tot el que s'està dient a l'aula, cosa que, evidentment, supera l'àmbit estricte de les àrees lingüístiques.

En el segon cas, el d'aules on no hi ha evidència de diversitat, cal que els nens i les nenes de l'escola superin aquesta mena de prejudici. Això significa que per fer present la realitat plural caldrà portar a terme activitats que, a partir de la reflexió, els facin conscients de la situació real. Si prenem, per exemple, l'activitat de la biografia lingüística que abans hem esmentat, donat que en principi no hi ha llengües diverses a l'aula, haurem de modificar les consignes de l'activitat. I així, si, a més de les llengües que parlen, poden apuntar llengües que parla algú de la seva família i llengües que han sentit o vist escrites alguna vegada, a l'aula es farà present la diversitat, que en principi era oculta.⁵

I si prenem com a base aquest enfocament, quan es parla de les històries de vida de l'alumnat podem fer que demanin a casa quins membres de la família han estat, han viscut o viuen en altres països i que aportin a l'escola les seves experiències.

En una escola rural del País Basc⁶ es van plantejar obrir l'escola al món a través del projecte Lurbiran ('La Terra'). Tot i que no hi havia gaire diversitat aparent, van començar convidant les persones del restaurant xinès que hi havia a prop del centre. A partir de l'experiència que van aportar aquestes persones, van anar introduint noves propostes que tots plegats van identificar: el senegalès, Babà, que els volia vendre collarets a l'hora de dinar; el familiar que havia treballat a Alemanya; el parent d'un dels nens que vivia a Mèxic o el que vivia a Austràlia... L'escola, al cap d'un trimestre, estava plena d'ulls que

4. En aquest enllaç, <<http://dewey.uab.es/jaling/Suportdidresmodespdf.htm>>, hi podreu trobar l'activitat que hem descrit i tindreu els materials per al professorat i per a la classe, documents sonors inclosos.

5. Si consulteu aquest enllaç, <<http://www.amarauna-languages.com/orokorra/artikuluak.php?hizk=es>>, trobareu una informació més àmplia sobre aquest enfocament didàctic i, tot i que actualment s'ha avançat força més, hi trobareu les claus del que s'està fent en aquests moments.

6. El CEP San Andrés de Berrobi (Guipúscoa).

miraven al món i tots eren conscients del «privilegi» (és la paraula precisa utilitzada pels mateixos infants) que suposava viure en aquell poble. El tancament que es va fer de l'activitat va ser una exposició que els nens i les nenes van fer a tot el poble presentant tot el que havien après del món, a través dels ulls que havien acollit a l'escola.

Sigui quina sigui la situació i l'entorn del centre, un cop s'ha fet patent la diversitat lingüística i cultural, el que cal promoure des de totes les àrees i els espais educatius del centre és tenir-la en compte com a element sobre el qual reflexionar des de les especificitats de cada àmbit.



Foto: CEIP Riera de Ribes

Les llengües a l'aula

Actualment es comença a abandonar la idea segons la qual el millor professor és l'utòpic «parlant nadiu», ideal que ha estat durant molt de temps el referent de l'objectiu central de l'aprenentatge d'una segona llengua:⁷ el seu ple domini com ho fa un «nadiu». Amb aquest marc de referència, una llengua o se sap o no se sap. En queden fora tots aquells

7. Les propostes del Marc Europeu Comú de Referència són una clara alternativa d'aquesta visió utòpica i etnocèntrica del domini de llengües. C. Kramersch (2001) fa una bona argumentació en línia. Conclou el seu article dient: «En estos días de frecuentes cruces de fronteras, y de aulas de idiomas multilingües y multiculturales, es apropiado volver a estudiar la norma del hablante nativo monolingüe como objeto de la educación en idiomas extranjeros.»

Acaba dient que aquest parlant monolingüe s'extingirà, com a mite nacionalista que és, per donar pas al parlant intercultural.

20 Les llengües de l'escola

coneixements i habilitats que desenvolupen els parlants plurilingües, com adonar-se de la diversitat de llengües que hi ha en un context, de les semblances i diferències que hi ha entre elles, de la possibilitat d'entendre una llengua desconeguda o dels malentesos i conflictes que es poden produir, i com s'hauran de resoldre les mancances que es relacionen amb les múltiples relacions que estableixen els parlants quan es troben en contextos multilingües, els més freqüents arreu del planeta.

Justament el *Marc Europeu Comú de Referència* es planteja aquesta situació i ens proposa com a resposta que l'objectiu central de l'aprenentatge lingüístic sigui el desenvolupament de «*la competència plurilingüe i pluricultural*», la qual «es refereix a la capacitat d'utilitzar les llengües amb finalitats comunicatives i de prendre part en la interacció intercultural que té una persona que domina, en graus diversos, distintes llengües i posseeix experiència de diverses cultures» (MECR, cap. 8, pàg. 205). Si hi ha diferents graus de domini, això vol dir que es poden tenir diferents objectius que afavoreixin la interacció intercultural.

Sembla que com més llengües domini el professorat, més afavorirà els aprenentatges de l'alumnat, però no sempre és així ni és condició prèvia. Alhora, en la situació actual de les escoles del nostre país, és impensable pensar que hi pugui haver algú expert en totes les llengües de l'alumnat, fins i tot que simplement les conegui. És més, tenir a l'aula alumnes de diferents llengües, la majoria de les quals no coneix ni mínimament, és una dificultat important per al professorat, que sovint s'angoixa perquè no sap ben bé com afrontar aquesta situació. Cal insistir, però, que les bones pràctiques en aquest terreny han de considerar tant la situació complexa que s'acaba de descriure com la de l'aula en què només «són presents» les llengües del currículum. L'important no és el domini de llengües, sinó l'actitud positiva i oberta davant d'elles, la qual afavoreix el desenvolupament de les habilitats i els coneixements necessaris per tal d'interactuar en situacions multilingües i multiculturals.

Per això, un dels objectius primers que cal plantejar-se de manera especial és la superació dels prejudicis que molt sovint acompanyen les valoracions que es fan, i fem, de les llengües i els parlars. Valoracions respecte a la «fortalesa» de determinades llengües (són plurilingües els qui parlen l'anglès, però no ho són tant els parlants del romanès o del

mixe) o també les fetes respecte a determinats dialectes (com dir que qui parla l'andalús té més problemes per aprendre el català perquè parla malament l'espanyol). Cal que a l'aula es facin activitats sobre diferents llengües i les seves varietats perquè l'alumnat aprengui a valorar-les: totes les llengües haurien de ser considerades igualment potents i facilitadores de qualsevol aprenentatge, encara que la nostra societat en faci valoracions diferents.

Això cal fer-ho posant en crisi la visió etnocèntrica que tenim de la realitat. Una mena de «descentrament» (fent al·lusió al «centratge» de què parla Piaget quan descriu el pensament egocèntric dels infants). Per exemple, una activitat sobre el gènere gramatical, si es planteja reflexionant sobre diferents llengües, posa en crisi la visió simplista segons la qual el gènere és inherent als objectes als quals assenyalava el nom.⁸ De la mateixa manera, veure la base 10 com a «natural» i lògica queda qüestionada si es veu el que passa amb altres llengües, per exemple, la base 20 del «quatre-vingt» dels francesos, diferent del nostre «vuitanta», base 10, com ho fan els suïssos francòfons.⁹

Quin paper juga la comunitat educativa en el treball en i per a la diversitat lingüística i cultural?

En els apartats anteriors ja s'ha anat dibuixant un entorn clar del que suposa aquest plantejament de l'ensenyament i aprenentatge lingüístic i cultural. Ara, per tancar l'article, és oportú fer algunes anotacions sobre el paper que hi tenen els diferents actors de l'educació.

Primer, *el paper de l'entorn*: cal ser molt conscients que aquest treball escolar ha de tenir un suport clar i definit en la societat. Cal obrir l'escola al seu entorn i fer que, com es pot veure en l'exemple ja mencionat de l'escola del País Basc, les activitats siguin compartides per mares i pares, per veïns i veïnes, per tota la comunitat educativa, tot el poble. L'acceptació de la diversitat de llengües i cultures ha de

8. La unitat «fruites i llegums de tot gènere» del grup EOLE pot ser un bon exemple i una mostra de bones pràctiques.

9. Al número 290 de desembre de 2004 de *Perspectiva Escolar*, s'hi poden trobar exemples concrets d'aquestes bones pràctiques que han d'articular el currículum. És un nou enfocament didàctic de l'ensenyament i aprenentatge lingüístics que es treballa amb profunditat en un projecte del CELV de Graz: <http://www.ecml.at/mtp2/alc/html/ALC_F_mat.htm>.

22 Les llengües de l'escola

ser feta socialment, no és un tema escolar. Les nenes i els nens de l'escola han de sentir-se actors privilegiats d'aquesta pluralitat, però han de sentir que tota la comunitat es fa seves aquestes vivències, les comparteix i potencia. Cal una tasca persistent i tossuda per aconseguir la implicació de les associacions i entitats socials, sovint allunyades d'aquestes actituds i plantejaments.

Segon, *el paper de la família*: admesa la primera dimensió, és evident que cal ser molt curós perquè les mares i els pares del centre i de cada aula participin d'una manera molt activa en la vivència de les activitats relacionades amb aquesta temàtica. L'equip docent ha de ser conscient de la importància que té en el desenvolupament de la competència plurilingüe i intercultural de totes les nenes i els nens de l'aula el fet que les famílies aportin les seves vivències en aquest terreny. El professorat ha de saber sol·licitar la participació de les mares i els pares de tal manera que se sentin constructors de sentiments, habilitats i sabers que trenquen les barreres dels prejudicis. Això, a més, s'ha de fer sabent que sovint molts dels prejudicis dels infants tenen el seu origen en els dels entorns familiars. Per aquest motiu, cal que les demandes vagin acompanyades d'accions clares per al canvi de mentalitat que exigeix la nova realitat social i que aquest canvi demana temps i una pedagogia molt afinada i sensible perquè aquest sentiment de respecte i interès sigui compartit per tota la comunitat educativa.

Tercer, *el paper dels infants*: evidentment, les nenes i els nens, els nois i les noies són els actors principals d'aquests aprenentatges, ben entès que amb la guia de les mestres i els mestres. Per això cal que el professorat plantegi activitats i tasques escolars centrades en aquests temes, de manera que tot l'alumnat s'hi senti totalment implicat. Cal que aportin aquest punt de vista a altres activitats i àmbits de la vida del centre. En definitiva, la diversitat lingüística i cultural ha de ser un dels eixos de les seves reflexions.

I finalment,¹⁰ *el paper del professorat i del personal no docent del centre*. Si el professorat i els altres educadors han de ser model de llengua, és evident que del que s'ha explicat fins ara es dedueix que

10. Agraïxo els comentaris de l'À. Prat i els de la D. Masats, i especialment el seu suggeriment d'aquest darrer punt.

l'important és superar la por al desconegut, a entrar en llengües que no es coneixen. Ja no cal saber-ho tot, perquè no es tracta de transmetre sabers, sinó de construir plegats els coneixements, les habilitats i les actituds. El professorat és el primer que ha de superar els estereotips i prejudicis sobre aquests temes, i no cal dir que ha de ser clarament plurilingüe, rebutjant el monolingüisme castellà, sovint dissimulat i disfressat. Aquest aspecte cal tenir-lo molt present també en el personal no docent, també clau en la construcció del model d'ús de llengües.

Tot plegat demana un projecte lingüístic del centre consensuat al màxim i rigorós, única garantia d'aconseguir que la nostra escola catalana plurilingüe i pluricultural compleixi la seva finalitat educativa. No és una opció. Si volem un món millor, més humà, cal que els nostres nens i nenes siguin crítics davant de les valoracions que es fan de les llengües i cultures, cal que vencin els estereotips i prejudicis i que desenvolupin la seva competència comunicativa plurilingüe i intercultural requerida per a afrontar els reptes de la societat del segle XXI.

Bibliografia citada

- NOGUEROL, A. (coord.). «Ensenyar llengua en una societat multilingüe». Dins *Perspectiva Escolar*, núm. 290 (desembre de 2004, monogràfic).
- NOGUEROL, A. *et al.* «Ensenyar i aprendre llengua i comunicació en una societat multilingüe i multicultural». Dins *Debat curricular: reflexions i propostes*. 2005. <<http://www.gencat.cat/educacio/debatcurricular/>>
- NOGUEROL, A. «El programa Eulang en sociedades bilingües, el ejemplo de Catalunya». Dins *Munduko hizkuntzen amarauna*. <<http://www.amarau-na-languages.com/orokorra/artikuluak.php?hizk=es>> [Consultat el mes de maig de 2009.]
- PERREGAUD, C. «L'école, espace plurilingüe». Dins *LIDIL*, 11, p. 125-140. 1995.
- KRAMSCH, C. «El privilegio del hablante intercultural». Dins BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

Ensenyar anglès –que al nostre país significa aprendre una tercera llengua– és una activitat complexa que requereix una proposta didàctica ben definida i unes circumstàncies favorables. Així, doncs, abans de posar en marxa un projecte com aquest cal una reflexió prèvia per tal d'assegurar la màxima qualitat i els millors resultats.

Anglès: Quan? Com? Qui?

**Isabel Turón
Balcells**

Mestra d'anglès
a Infantil,
CEIP Antoni Brusi
(Barcelona)

**Enric Calvet
Tomàs**

Mestre d'anglès
a Primària,
CEIP Pau Vila
(Esparreguera)

Són moltes les escoles que han començat a oferir la llengua anglesa a Educació Infantil; algunes amb projectes definits i consensuats en el Claustre, els quals garanteixen una continuïtat, mentre que d'altres només han optat per «satisfer» la demanda dels pares i les mares, amb espais de joc i cançons com a simple introducció de la llengua estrangera. Fins i tot, algunes llars d'infants s'han apuntat a l'oferta com a reclam, en molts casos, d'una clientela sensibilitzada pel fet multilingüe o per la importància que té l'anglès en la nostra societat actual.

Començar a «ensenyar» anglès s'ha convertit darrerament en una qüestió de «quan» iniciar aquest aprenentatge, molt més que de «com» i en quines condicions s'hauria de fer.

Però hem d'anar amb compte. No tot el que es fa «serveix» per a aprendre anglès i menys en edats tan primerenques. El fet de pintar fitxes amb el color «blue» o repetir cançons i cantarelles descontextualitzades no vol dir que els nens i les nenes d'Educació Infantil tinguin garantit un millor aprenentatge de la llengua en un futur.

Ensenyar anglès –que al nostre país significa aprendre una tercera llengua– és una activitat complexa que requereix una proposta didàctica ben definida i unes circumstàncies favorables. Així, doncs, abans de

posar en marxa un projecte com aquest cal una reflexió prèvia per tal d'assegurar la màxima qualitat i els millors resultats.

A tenir en compte

D'una banda, no és gaire difícil convèncer-nos que avançar l'aprenentatge de l'anglès ofereix uns avantatges difícils d'igualar en altres etapes del nostre sistema educatiu.

- Els nens i les nenes estan molt motivats per a l'aprenentatge de la llengua.
- S'ho passen molt bé aprenent: pregunten, participen i experimenten amb la llengua.
- Aprenen molt ràpidament i són molt receptius.
- Desenvolupen una bona pronúncia i no tenen cap vergonya a l'hora de parlar i reproduir el que senten a l'aula.
- La comprensió és altíssima. Mentre que alguns nens i nenes són capaços de produir missatges i comunicar-se, d'altres només escolten i van incorporant elements de la nova llengua, però, tanmateix, en aquests períodes de «silenci», desenvolupen unes estratègies de comprensió que els seran molt útils en els seus aprenentatges futurs.
- Aquesta llengua nova els ajuda a desvetllar l'interès per d'altres llengües i cultures.

Cal destacar també que la introducció d'una llengua nova ajuda moltíssim els nouvinguts i les novingudes. A l'aula d'anglès es troben en una situació de comprensió similar a la resta d'infants i la seva motivació i participació són molt altes. Poden establir relacions entre més llengües i fan connexions molt interessants. Això fa que augmenti la seva autoestima i els anima a superar-se al llarg de tota la seva escolarització.

Però també hem de ser conscients i reconèixer alguns inconvenients que no s'han de desestimar.

- La capacitat d'atenció dels nens i les nenes d'aquestes edats és molt curta i cal fer activitats molt variades.
- Obliden fàcilment el que han après, si no es recicla sovint.
- S'ha de valorar el context sociocultural, la mobilitat dels alumnes del

centre, la qualitat lingüística de la L1 i la L2, els recursos humans i materials de l'escola i d'altres aspectes que poden aconsellar iniciar l'aprenentatge de l'anglès a Cicle Inicial, tot reforçant la llengua catalana a Educació Infantil i revisant els plans d'immersió.

- S'han de tenir en compte també els ritmes i horaris d'Educació Infantil. En aquesta etapa el temps és diferent. Els nens i les nenes poden estar engrescats en una activitat i quan entra l'especialista d'anglès s'ha de reorganitzar tot per tal de començar la sessió. Conceptes com «flexibilitat horària» o «agrupaments flexibles» són cabdals, encara que també siguin difícils de gestionar.
- Qui serà el mestre que farà anglès a Infantil?

Especialista d'anglès o mestre d'Infantil? La gran qüestió

S'hauria de poder comptar amb mestres que hagin treballat prèviament en aquesta franja d'edat. Els nens i les nenes estan desenvolupant la seva personalitat; estan aprenent a relacionar-se amb els altres i amb el món que els envolta. Experimenten, s'expressen de diverses maneres, aprenen a acceptar el torn de paraula, comencen a jugar en grup i necessiten conèixer els límits del jo i l'altre, és a dir, s'estan socialitzant. L'aprenentatge de la llengua anglesa pot ser un aprenentatge costós, ja sigui per la seva tímida o perquè els costi relacionar-se o parlar davant dels altres. El mestre n'ha de ser conscient i ha de saber gestionar les petites o grans aportacions que cada nen fa.

Els nens i les nenes necessiten sentir-se segurs, estimats i motivats i és el mestre qui crea un ambient favorable perquè cada nen i nena tingui el seu espai, respectant els seus ritmes i els seus interessos.

Els mestres d'anglès haurien de tenir un bon coneixement de la llengua i de la cultura anglesa per poder transmetre i compartir aspectes tant lingüístics com culturals. Aprenre una llengua va més enllà d'aprenre paraules i cançons. Al darrere hi ha tota una cultura, unes tradicions, una literatura, unes ciutats, uns paisatges... Els infants han de conèixer i respectar els països que parlen aquesta llengua. Tothom té un tiet o una cosina que ha anat a Londres o a Nova York, i si els nens i nenes porten objectes a classe com un barret de «bobby», un autobús de dos pisos o postals, el mestre ha de saber canalitzar i

conduir aquestes aportacions. Així, doncs, el mestre ha de ser un bon coneixedor del món de l'Educació Infantil.

La formació de l'especialista d'anglès

No volem deixar passar l'oportunitat de reclamar una formació inicial més completa. Els mestres de Llengua, de qualsevol llengua, tenim actualment l'oportunitat i el repte, com diu Michael Byram, de «desenvolupar i potenciar, en els nostres alumnes, actituds de recerca, de comunicació, de participació i de responsabilitat, tot creant enllaços entre els seus aprenentatges a l'aula i les activitats que es desenvolupin a l'escola, al barri o a qualsevol part del món».

Això significa avançar en una formació basada en les competències pluriculturals, la competència plurilingüe i el compromís amb la ciutadania. Els professors universitaris, els responsables de pràctiques i els tutors a les escoles han d'entendre que «estem passant d'ensenyar llengües per a la comunicació a ensenyar llengües per a la comunicació intercultural» (Paloma Castro).

Aquesta formació hauria d'incloure tres o quatre períodes de pràctiques al llarg de tota la carrera, amb un bon tutor tant a la universitat com a l'escola, i una pràctica obligatòria en una escola de parla anglesa o un Erasmus. En aquest sentit, s'haurien de facilitar els intercanvis internacionals (Sòcrates, Leonardo...) i impartir algunes matèries en anglès durant la carrera per tal d'assolir un domini molt bo de la llengua, especialment oral (nivell A2 o A1 del CEFR),¹ sense oblidar la formació tant metodològica com lingüística de l'anglès en *totes* les especialitats del Magisteri.

Caldria també un canvi metodològic en algunes de les classes a la universitat. Treballar per projectes tal com ho fem a les escoles, utilitzar les tecnologies de l'aprenentatge i del coneixement, utilitzar el «portafolis» com una eina reflexiva, un espai per fer visibles els aprenentatges i les bones pràctiques, que serveixi tant de creixement professional com de creixement personal...

1. CEFR: Common European Framework of Reference. Council of Europe, 2001.

Escola i família

Les escoles, com a baròmetres hipersensibles a tots els canvis que es produeixen a la nostra societat, han estat les primeres a detectar i abordar els problemes derivats de la pluriculturalitat i dels canvis sociolingüístics. És necessari que tot l'equip educador de l'escola desenvolupi un Projecte Lingüístic coherent i integrador de l'anglès amb la resta de llengües presents a l'escola.

Quantitat i continuïtat són dos dels aspectes que s'haurien de tenir en compte: mínim d'hores setmanals, possibilitat de desdoblar grups per facilitar la interacció, la parla i les diferents modalitats d'expressió, decidir els espais (aula d'anglès o la mateixa aula), continuïtat del projecte (Infantil-Primària-Secundària), coordinació de tots els mestres de llengua per tal d'establir criteris i estratègies comunes, establir mecanismes de reciclatge de la llengua i dels temes...

També és important implicar les famílies en tots els nivells, potenciar el contacte amb l'escola i fer-les coneixedores dels aprenentatges dels seus fills i filles en l'àrea d'anglès. Aquest lligam, el creiem indispensable: els nens i les nenes frisen per ensenyar els seus coneixements d'anglès als pares, als avis... Podem fer que s'enduguin un titella d'anglès a casa o una capsula amb contes, el CD de les cançons que es treballen a l'aula, un DVD en anglès, filmacions de les seves intervencions a l'aula, demanar que llegeixin o escriguin comentaris en una llibreta especial...

A més a més, en aquests moments les escoles gaudim d'una gran riquesa i varietat cultural i lingüística i des de l'aula d'anglès ho podem aprofitar tot convidant pares i mares a explicar-nos algun conte del seu país d'origen, una recepta senzilla de cuina o alguna curiositat del seu país. Això ens pot permetre lligar cultures, llengües, costums i comunicació, en un espai d'aprenentatge d'una «altra» llengua.

Metodologia a seguir

A les escoles de Primària i Secundària, els nens i les nenes hi haurien d'aprendre la llengua utilitzant-la, pensant en la llengua i sobre la llengua, amb uns plantejaments «constructivistes», basats en l'ús comunicatiu de la llengua.



Foto: Sílvia Majoral

En aquests moments, arreu d'Europa s'està parlant molt de la metodologia CLIL/AICLE (Aprentatge Integrat de Contingut i Llengua Estrangera), amb la qual els alumnes aprenen llengua i contingut alhora, cosa que dona oportunitats efectives d'ús de la llengua i obre les portes a una gran diversitat d'aprenents. Això implica, però, un treball conjunt dels mestres de l'escola i un replantejament del currículum.

Hi ha moltes escoles a Catalunya que ja estan duent a terme el CLIL i aquest podria ser un model a seguir. Però s'ha de tenir en compte el tipus d'escola, els mestres amb què comptem i, especialment, la metodologia que duem a terme. Treball cooperatiu, projectes, experimentació, recerca, presentacions... Hem de tenir molt clar que «tots els mestres som mestres de llengua» i que tots hi estem implicats.

El CEFR ens convida a utilitzar el portafolis europeu de les llengües (PEL), per tal de fomentar un ensenyament i un aprenentatge més reflexiu i afavorir l'autoavaluació en la identificació de les llengües adquirides. L'alumne, a més, reflexiona sobre la seva identitat com a parlant i com a aprenent de llengües i valora el fet multilingüe en una societat cada cop més plural. Cada escola ha d'adaptar el PEL a la seva realitat i etapa educativa, però és interessant que l'alumne sigui conscient del seu progrés en l'aprenentatge de llengües i valori la seva llengua materna.

Finalment, no podem oblidar l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació en la pràctica pedagògica: recerca d'informació, creació de materials, àudio, vídeo, intercanvis entre escoles... El mestre ha d'acompanyar els alumnes en l'aprenentatge de les noves tecnologies i en la recerca, la selecció i l'elaboració autònoma de la informació, tot creant diferents llenguatges, amb diferents eines tecnològiques, i construint conjuntament el coneixement.

Per a acabar, tant si ens decidim per un avançament de la llengua a Educació Infantil com si mantenim la seva introducció al Cicle Inicial, el que és important és fer-ho amb qualitat, amb uns entorns rics d'experiències, vivències, i sobretot tenint en compte que cada nen o nena té el seu ritme i aprèn de maneres diferents. Diversificar les activitats, aplicar diferents metodologies i contextualitzar al màxim la llengua en entorns pluriculturals, és la millor manera de fer la llengua útil i oferir als nostres alumnes els espais i les eines per poder expressar-se, interaccionar i aprendre.

Els aprenentatges que el nen o la nena fa a l'escola són molt diversos, però tant si és llengua oral o escrita, catalana o anglesa, com expressió plàstica o musical, matemàtiques o ciències..., relacionar-se i conèixer els uns amb els altres és el primer. Tal com deia Loris Malaguzzi, l'infant té cent llengües. Procurem treballar-les, potenciar-les i parlar-les totes.

Bibliografia

- BYRAM, Michael. «Foreign language and citizenship education: CLIL in the foreign language classroom». [Conferència pronunciada en el simposi *Nous reptes en l'ensenyament de llengües estrangeres: Aprenentatge integrat de continguts curriculars i llengües estrangeres (CLIL) i educació lingüística intercultural*. Universitat de Lleida, 18-20 octubre 2007.]
- CASTRO, Paloma. «La dimensió intercultural en la ensenyança de llengües: desafis y necesidades formativas». [Conferència pronunciada en el simposi *Nous reptes en l'ensenyament de llengües estrangeres: Aprenentatge integrat de continguts curriculars i llengües estrangeres (CLIL) i educació lingüística intercultural*. Universitat de Lleida, 18-20 octubre 2007.]
- COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference*. 2001. <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf>
- El meu portfolio europeu de les llengües*. <<http://www.xtec.cat/crle/02/portfolio/>>

En aquest article, l'autora dona resposta a les següents preguntes: què entén el professorat per domini d'usos lingüístics? Què entén el professorat per reflexió metalingüística i què pensa de la necessitat de desenvolupar-la a l'aula i com? Quina actitud té el professorat envers la diversitat lingüística?

Què cal compartir per a un tractament integrat de llengües a les escoles?

1. Introducció

Olga Esteve

Universitat Pompeu Fabra
(Barcelona)

El fet que actualment el Tractament Integrat de Llengües hagi esdevingut centre d'interès per a una part de les institucions, i també una preocupació de les escoles, sembla ser la conseqüència d'una realitat social i de les exigències que se'n deriven quant a l'ensenyament de llengües. Tot i que això és cert, penso que a més hi ha un altre factor que també ha contribuït a l'interès creixent per aquest plantejament: l'extensió dels resultats de les recerques sobre l'aprenentatge de llengües recollides en publicacions diverses. En aquest sentit, el Marc Europeu Comú de Referència (MECR) es refereix no només al que han de ser capaços de fer els i les aprenents de llengües, sinó també –i això és molt important– a com s'aprenen les llengües. I així ara hem de parlar, a més de la competència comunicativa com a objectiu d'aprenentatge, de la competència plurilingüe: aquesta fa referència als mecanismes mentals que les persones (sobretot les multilingües) posseïm i posem en marxa a l'hora d'enfrontar-nos a l'aprenentatge de les llengües altres que la materna o les maternes i que permeten optimitzar-ne l'aprenentatge.

Partint d'aquests pensaments, considero que per establir una base sòlida per a un tractament integrat de llengües a les escoles, s'ha de

promoure en el si dels centres un debat i una reflexió al voltant d'unes preguntes bàsiques que presento a continuació:

1. *Què entén el professorat per domini d'usos lingüístics?* Aquesta pregunta fa referència al «concepte de llengua» que impregna la manera d'ensenyar Llengua.
2. *Què entén el professorat per reflexió metalingüística i què pensa de la necessitat de desenvolupar-la a l'aula i com?* Aquesta segona pregunta està relacionada amb els mecanismes d'apropiació que activen les persones quan aprenen altres llengües i, per tant, en la coneixença i l'acceptació dels resultats de la recerca en els processos d'apropiació de noves llengües.
3. *Quina actitud té el professorat envers la diversitat lingüística?* Té a veure amb les experiències lingüístiques i professionals personals del professorat.

En aquest article intentaré donar resposta a totes tres per tal d'especificar els eixos vertebradors de la reflexió interna en aquells centres que volen incorporar un plantejament d'aquest tipus.

2. Què entenem per domini d'usos lingüístics? A partir de quin concepte de llengua treballem?

En altres publicacions (Esteve & Cañada, 2004; Esteve & Arumí, 2006), he insistit en la necessitat de partir d'un concepte holístic de llengua. S'entén per concepte holístic de llengua (Halliday, 1985; Larsen-Freeman, 1991) aquell que accepta:

- a) Que la llengua té tres dimensions estretament lligades entre si: el component formal, el significat de les formes i les condicions pragmàtiques que en determinen l'ús.
- b) Que aquestes tres dimensions se situen al mateix nivell de tal manera que qualsevol canvi en un dels components té repercussions directes en els altres dos. Si volem aplicar aquest model de llengua, caldrà que ens plantegem tres preguntes prèvies: com es forma la unitat lingüística?; què significa?, i, com, quan i per què s'utilitza?
- c) Que aquesta visió és justament la que ajuda a establir les bases per treballar diferents llengües de forma contrastiva i ajuda d'aquesta manera a activar estratègies de transferència interlingüística.



Foto: CEIP Riera de Ribes

Un exemple concret per a l'ensenyament de l'anglès, el francès o l'alemany al mateix temps que el català o el castellà, seria canviar l'ensenyament dels números cardinals en les diferents llengües per l'ensenyament i l'aprenentatge global interllengües de *l'expressió de quantitat*,¹ i això a partir de preguntes tan senzilles com ara: *com s'expressa quantitat» en les diferents llengües?* Els exemples poden ser diversos segons la situació comunicativa: *si volem donar la nostra adreça i el nostre número de telèfon a algú haurem d'utilitzar numerals* (carrer Nou, 117, 2n pis); *si volem fer la llista de la compra necessitarem quantitius* (un litre de llet, 200 grams de pernil, una dotzena d'ous); *si volem comentar les dades d'una enquesta*

1. Segons Halliday (1985), el llenguatge no és una llista de paraules i d'estructures, sinó un mitjà per fer coses. Aprendre una llengua vol dir aprendre a expressar significats (funcions).

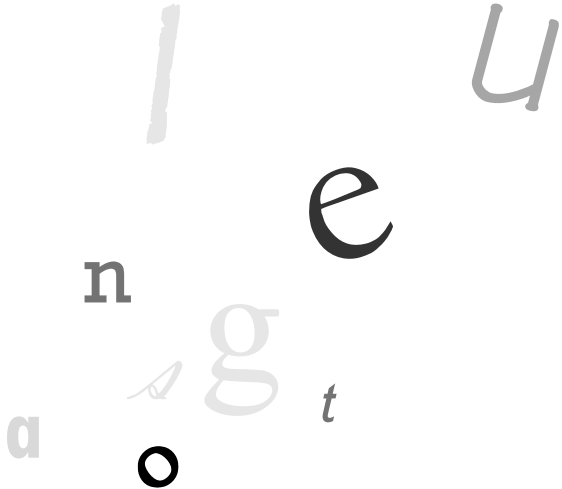
utilitzarem numerals, quantitativus i indefinits (15%, la majoria, alguns, 2/3). Això, però, no és igual en totes les llengües (en anglès es fa servir, per exemple, la lliura; en alemany, els indefinits són força diferents dels del català o del castellà, etc.), però el que sí és comú és que en totes les llengües «s'expressa la noció de quantitat».²

Què aporta aquest concepte de llengua al tractament integrat de llengües? Ofereix un paraigua o marc perquè l'aprenent de llengües estableixi relacions lògiques entre el seu coneixement lingüístic previ i el nou (procés que propugnen les teories constructivistes d'aprenentatge: Coll, 1993). Serveix, per tant, per obrir cognitivament l'alumnat perquè s'apropii significantment del nou coneixement lingüístic, en tant que l'ajuda a no percebre'l com a totalment aïllat, sinó com a element dins d'un tot. Aquest aspecte està relacionat amb la resposta a la pregunta següent.

3. Com aprenem llengües segones? La funció de la reflexió metalingüística

Seguint amb la idea de la necessitat d'ajudar l'aprenent de llengües a establir relacions lògiques de significats, la psicolingüística ha fet en els darrers anys grans contribucions a la recerca en els processos d'adquisició i aprenentatge de llengües segones. La majoria dels models actuals en adquisició de segones llengües parteixen de la hipòtesi que tot aprenent de llengües elabora dos tipus de coneixement (Doughty & Williams, 1998; Esteve *et al.*, 2003): el «coneixement explícit» i el «coneixement implícit». El primer fa referència a un tipus de coneixement controlable i conscient, mentre que el «coneixement implícit» és més intuïtiu i inconscient, més automatitzat. Respecte a aquesta distinció, un dels aspectes que són més rellevants per a l'aprenentatge d'altres llengües diferents a la primera llengua (L1) és la importància del recursos interns de què disposa l'aprenent i que activa en l'intent

2. Aquest exemple és una mostra pràctica del que Cummins & Swain (1986) anomenen el «doble iceberg»: es tracta d'una representació gràfica que vol fer visible que en l'aprenentatge de llengües hi ha una competència «subjacent comuna» i que les llengües es diferencien entre elles per les característiques de la superfície (del sistema propi). En el nostre exemple, la manera o les maneres específiques d'expressar quantitat correspondrien a les característiques de la superfície; «l'expressió de la quantitat» seria la competència subjacent comuna.



d'apropriar-se d'un altre sistema lingüístic nou o diferent del propi: la gramàtica interna, les capacitats d'ús verbal que provenen de la L1, les mateixes habilitats d'aprendre i l'anomenat pensament esquemàtic. Els esquemes estan relacionats amb el coneixement que es posseeix de situacions quotidianes i estereotipades (per exemple, anar a un restaurant, anar al dentista). Es considera, i això és molt important, que els models textuais (gèneres textuais o discursius) també formen part del pensament esquemàtic (van Dijk, 1987).

Si això és així, aleshores ens hem de plantejar com a docents de llengües que el nostre objectiu ha de ser no només ensenyar llengua (lèxic, gramàtica, etc.), sinó ajudar l'alumnat a aprendre llengua. I això fa necessari incorporar plantejaments pedagògics que forcin els i les aprenents a establir de manera explícita relacions lògiques entre el sistema de llengua nou i els sistemes ja adquirits (com ja vàiem més amunt en l'exemple sobre «la quantitat»). En altres paraules, s'ha d'ajudar l'alumnat a explotar la transferència d'estratègies i la intercomprensió de llengües (Noguerol, 2008: 15).

Com podem fomentar una metodologia d'aquest tipus?

Estem d'acord amb Noguerol (2008: 14 i 15) que no es tracta simplement d'un plantejament d'ensenyament acumulatiu de llengües que tingui la seva materialització en un repartiment igualitari de la dedicació horària. El plantejament va molt més enllà i ha de confluïr en un projecte lingüístic de centre que comparteixi uns trets comuns d'una metodologia TIL. Un d'ells era el «concepte de llengua», del qual hem parlat en l'apartat anterior. Aprofundim a continuació en els trets de la metodologia que propugnem; això ho farem a partir de l'anàlisi d'una pràctica TIL d'aula.

TASCA D'APRENTATGE³

Objectiu: Elaborar contes «multiculturals» a partir de l'anàlisi del conte com a gènere textual.

Fase 1. Fase de sensibilització envers les característiques comunes dels contes

Treball en parella: Escolteu el següent text en retroromà (una llengua que no coneixeu) i contesteu a les preguntes següents:

- De quin tipus de text creieu que es tracta?
- Quins elements us han ajudat a reconèixer aquest text?

Fase 2. Treball analític sobre la llengua

En petit grup de màxim quatre alumnes de diferents cultures:

- Quines són les expressions més característiques dels contes en la vostra llengua?

El/la docent reparteix ara un conte en una altra llengua (o en dues alhora, per exemple, anglès o alemany) i dona la instrucció següent:

- Busqueu ara en aquest(s) conte(s) les expressions que més s'assemblin a les que heu escrit abans i que corresponen a les vostres llengües.
- Un cop feta la llista d'expressions, fixeu-vos en el temps verbal: hi ha alguna cosa que us cridi l'atenció?
- A veure si, a més, sou capaços/capaces d'identificar els connectors i veure quina correspondència tenen en català o castellà (feu una graella amb tres columnes).

Fase 3. Sistematització del treball analític en petit grup

Treball conjunt en el grup classe:

El/la docent recull les aportacions de tota la classe i les sistematitza: aquest és el moment de fer les explicacions gramaticals pertinents!

Fase 4. Producció creativa

Treball en petit grup:

- Formeu ara grups de quatre alumnes i escriviu una variació dels contes analitzats de tal manera que esdevinguin un conte «multicultural».
- Escolliu després un narrador que llegeixi la vostra versió davant dels altres grups.
- Penseu abans en els recursos verbals, les estructures i el lèxic que hem anat recollint i treballant i que més us puguin ajudar a formular el que voleu dir; per a això us pot ajudar la graella següent:

QUÈ VOLEM EXPRESSAR / DIR?

QUINS RECURSOS LINGÜÍSTICS TENIM A L'ABAST EN LES DIFERENTS LLENGÜES PER EXPRESSAR-HO?

Fase 5. Fase de correcció col·lectiva

Treball en petits grups:

Un cop s'han llegit tots els contes, els grups intercanvien la versió escrita per tal de corregir-los i avaluar-los a partir d'uns criteris comuns que hauran elaborat abans amb el/la docent. Després hauran de tornar-los al grup original perquè en corregeixin els errors. Finalment, el professor/la professora o el/la mestra en farà la correcció final.

Fase 6. Fase de coavaluació

Entre tots i totes se seleccionerà el «conte més multicultural» per a la revista de l'escola. Per a això elaborarem abans uns criteris comuns.

Quins són els elements més importants de la seqüència presentada en relació amb el tema que ens ocupa: la transferència interlingüística? En primer lloc, es presenta a l'alumnat un *repte* que es materialitza en la formulació d'un objectiu comunicatiu que han d'assolir. L'aprenent no sap, quan comença l'activitat, si serà capaç o no de portar-la terme atès que els recursos necessaris per poder realitzar-la no se li han presentat: seran precisament les pistes i els ajuts que subministrarà el professorat els que faran emergir de dins de l'aprenent el que li faci falta. En aquest sentit, el professorat, que coneix el final on porta l'activitat, ha d'avançar els ajuts i les pistes per facilitar la resolució de la tasca: la seqüència mostra de forma ordenada cronològicament els passos necessaris per poder aconseguir de forma reeixida els objectius que planteja la tasca d'aprenentatge. L'ajut més important és l'activació d'estratègies de transferència interlingüística (com s'extreu de les fases 1 a 4). Concretament, el professor o la professora ha previst els procediments següents:⁴

- a) El coneixement cultural del «conte» en totes les tradicions.
- b) El coneixement lingüístic concret sobre les característiques del gènere textual «conte» que té l'aprenent i que prové del coneixement lingüístic ja adquirit.
- c) L'anàlisi contrastiva entre les diferents llengües. Concretament, fa contrastar els exponents d'unes mateixes funcions comunicatives que apareixen en un gènere textual que ofereix el marc o paraigua sobre el qual poder comparar.
- d) El treball col·laboratiu com a eina de mediació: parlar per aprendre.

4. Per concloure: com arribar a compartir metodologies?

No podem acabar sense contestar la tercera pregunta plantejada en la introducció: les actituds lingüístiques. Això està relacionat amb un

4. Es tracta de procediments prototípics per a fomentar l'anomenada «Consciència lingüística» (Bosch & Esteve, 1999; Cots & Nussbaum, 2003; Cots *et al.*, 2007). Trobareu més exemples d'aquest tipus de procediments en les seqüències didàctiques elaborades aquest curs (2008-2009) per un grup de treball sobre el Portafolio de Llengües (tema molt relacionat amb el Tractament Integrat de Llengües) i que es poden consultar a <<http://blocs.xtec.cat/portfolio>>.

aspecte més ampli: com fer que dins d'un grup de professors i professores, que parteixen d'experiències i representacions no necessàriament iguals sobre el que significa ensenyar i aprendre llengües, arribin a una perspectiva metodològica compartida que implica també una actitud determinada envers les llengües i el seu tractament. Considero que no es tracta de seure junts i elaborar una activitat de manera coordinada, sinó de compartir el fons de la qüestió: «el significat de les coses». Això no és tan senzill. Des de les bases dels models de formació basats en la Pràctica Reflexiva,⁵ veiem que la reflexió conjunta guiada per una persona experta en l'acompanyament de processos de canvi pot esdevenir de gran ajuda. I per això us adrecem a les intervencions formatives basades en la «pràctica reflexiva col·lectiva», que ofereixen propostes concretes sobre com dinamitzar i coordinar aquest tipus de reflexió en els centres perquè esdevingui reeixida i ajudi a elaborar de manera «realment» compartida una base sòlida per al Tractament Integrat de Llengües en el centre.

Bibliografia

- BOSCH, M.; ESTEVE, O. «Activitats per desenvolupar la consciència lingüística». Dins *Articles*, núm 18, p. 67-81. 1999.
- COLL, C. et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1993.
- COTS, J. M.; NUSSBAUM, L. *Pensar lo dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Millenium, 2003.
- COTS, J. M. et al. *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó, 2007.
- CUMMINS, J.; SWAIN, M. *Bilingualism in Education*. Londres: Longman, 1986.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ESTEVE, O.; ARUMÍ, M. «Instruments per al foment dels processos autoreguladors en situacions diverses d'aprenentatge». Dins *Actes de la XI Trobada de Centres d'Autoaprenentatge: L'espai d'autoaprenentatge: les noves necessitats i els models de funcionament en la societat actual*. Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Secretaria de Política Lingüística, 2006.

5. Vegeu, en relació amb la Pràctica Reflexiva, la pàgina web del Departament d'Educació: <http://www.xtec.cat/formacio/practica_reflexiva>.

40 Les llengües de l'escola

- ESTEVE, O.; CAÑADA, M. D. «Organització i ús de materials d'autoaprenentatge per a la millora de la competència d'aprenents adults». Dins *Articles (Revista de Didàctica de la Llengua i la Literatura)*, núm. 34. Barcelona: Graó, 2004.
- ESTEVE, O. *et al.* «Los aprendientes como analistas del discurso». Dins COTS, J. M.; NUSSBAUM, L. (ed.). *Pensar lo dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Millenium, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold, 1985.
- LARSEN-FREEMAN, D. «Teaching grammar». Dins CELCE-MURCIA, M. (ed.). *Teaching English as a Second Foreign Language*. Boston (Mass.): Heinle & Heinle Publishers, 1991.
- NOGUEROL, A. «El tratamiento integrado de lenguas en el marco europeo». Dins *Textos*, núm. 47. Barcelona: Graó, 2008.

RECURSOS A LA XARXA

<<http://dewey.uab.es/jaling/evlang.htm>>

<<http://blocs.xtec.cat/portfolio>>

Entendre que l'escola camina amb la societat ha de fer repensar també la seva funció docent, amb un doble objectiu: aconseguir, d'una banda, una adequada integració educativa, social i cultural de tot l'alumnat, independentment del seu origen, i de l'altra, consolidar la llengua catalana com a llengua d'ús i d'aprenentatge i com a element de cohesió social i d'igualtat d'oportunitats en un marc multilingüe.

Escola, llengües i entorn multicultural

Durant aquesta última dècada són moltes les escoles que han viscut una transformació important en la diversitat lingüística de l'alumnat. Aquesta situació és el resultat d'una altra transformació en el terreny poblacional que s'experimenta a molts barris de diferents ciutats del territori, produïda per l'arribada de nous habitants. Això ha generat una nova dinàmica relacional i social que no pot quedar desvinculada del clima i la dinàmica del centre, de l'estructura de suport externa i de la projecció de la llengua d'ensenyament, d'ús i comunicació, seguides d'altres intervencions, l'objectiu de les quals serà voler conèixer i també, deixar-se conèixer.

Carme Carbonell
CEIP La Sínia - Vic

Així, doncs, entendre que l'escola camina amb la societat ha de fer repensar també la seva funció docent, amb un doble objectiu: aconseguir, d'una banda, una adequada integració educativa, social i cultural de tot l'alumnat, independentment del seu origen, i de l'altra, consolidar la llengua catalana com a llengua d'ús i d'aprenentatge com a element de cohesió social i d'igualtat d'oportunitats en un marc multilingüe, mitjançant la participació activa de tots els agents educatius externs.

Aquest doble objectiu es pot assolir a partir del teixit de relacions que apareixen quan el model d'intervenció es basa en les persones i la seva

42 Les llengües de l'escola

interacció, creant espais d'intersecció i fent que l'aprenentatge en xarxa sigui l'element determinant per a l'obtenció d'una efectivitat més alta en les actuacions dissenyades.

Plantejar-se l'aprenentatge d'una nova llengua és i ha estat sempre un repte per als docents del nostre país atesa la composició bilingüe dels seus habitants. Tanmateix, la nova població escolar té, en alguns centres, un domini envejable de la tercera llengua d'aprenentatge (ens referim a l'anglès). Comprovar que un tant per cent considerable d'alumnes que comencen P3 dominen la llengua en què els alumnes autòctons han de ser competents en finalitzar l'escolarització obligatòria fa repensar seriosament el procés d'ensenyament aprenentatge d'aquesta llengua.

Si afegim a la situació idiomàtica descrita l'ús familiar de llengües maternes minoritàries, ens trobem davant un alumnat que, si el sabem acompanyar, serà competent en la comprensió i l'expressió de quatre o cinc llengües alhora. És un fet que cal valorar de manera positiva, defugint estereotips establerts que apunten cap a la dificultat a l'hora d'haver d'aprendre noves llengües.

Només atenent la pràctica diària observem com els nostres petits expliquen el seu món escolar; de relacions, de jocs, de descobertes, d'il·lusions..., en la llengua d'aprenentatge, el català. Alhora, quan són preguntats pels adults, ells, fent ús del coneixement i la comprensió de les llengües maternes, inicien l'adult en la repetició dels nous fonemes que configuren les noves paraules, que a poc a poc ompliran de significat en les relacions de la vida comunitària. Així és com el nou alumnat, mitjançant la interrelació amb el seu entorn real, l'escola, es converteix en el principal transmissor del català.

L'escola oberta a l'entorn, com a espai idoni d'acolliment del nou alumnat en la seva entrada a la comunitat, ha de posar tot l'enginy en el desplegament d'un gran ventall d'estratègies pedagògiques a l'hora d'ensenyar una nova llengua. Ja no es pot pensar només des de la perspectiva seqüencial de la didàctica. S'han de considerar altres factors tan o més importants: vincles afectius, valoració de totes les llengües, complicitat i acceptació de les famílies..., les quals seran participants d'un compromís amb l'escola i amb les altres famílies per formar part d'un nou grup que, a partir de les aportacions lingüístiques



dels fills, de la mateixa escola i de l'entorn, veuran ampliada la seva interrelació amb la comunitat d'acollida.

Per tal de donar resposta a aquests nous contextos socials que porten implícita la diversitat lingüística, plantegem actuar:

- a) Establint espais d'intercanvi i comunicació amb la comunitat.
- b) Cercant vies per a la millora dels aprenentatges a partir del diàleg pedagògic entre l'equip docent.
- c) Projectant i compartint l'ús de la llengua dins i fora de l'espai escolar.

D'aquesta manera tenim l'oportunitat d'estructurar una xarxa a tres nivells: nivell centre escolar, nivell entorn educatiu extern i nivell comunitat. És aquesta l'estructura que dona resposta educativa al nucli d'aquesta xarxa que **són els alumnes** i fa més efectiu el treball, per donar-li continuïtat i coherència fora de l'espai escolar i per poder transferir i compartir coneixement amb la resta d'agents educatius externs.

La participació de l'alumnat i les seves famílies en activitats dins i fora l'espai escolar no és tan sols un fet normalitzador, és l'element base de l'estructura en xarxa que ha d'abraçar tota comunitat educativa i que permet crear el vincle amb els diferents agents socials i,

44 Les llengües de l'escola

òbviament, amb el teixit veïnal. Podríem dir que les actuacions que es deriven d'aquest treball completen el significat del que s'anomena avui educació integral, que fa possible la vinculació i la interacció entre l'escola i l'entorn.

El nostre centre dóna prioritat a l'aprenentatge de la llengua catalana per poder garantir una qualitat educativa en totes les àrees i en tots els nivells i ho fa a partir d'un seguit d'actuacions que deriven dels tres eixos o objectius principals que comprèn el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social.¹

- a) Consolidar la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe.
- b) Fomentar l'educació intercultural basant-la en la igualtat i el respecte, en la diversitat de cultures, dins d'un marc de diàleg i convivència.
- c) Promoure la igualtat d'oportunitats per evitar qualsevol tipus de marginació i exclusió.

Amb aquestes prèviues, el centre inicia un procés de consens entre els docents amb la finalitat de fer efectiva la seqüència del seu ensenyament aprenentatge, que s'inicia a partir d'una anàlisi crítica de la realitat escolar per determinar quina és la resposta educativa a les moltes i diferents diversitats, inclosa la diversitat lingüística.

Les estratègies que se'n deriven són diferenciades segons l'etapa i el cicle amb l'objectiu d'assolir un progrés seqüenciat en l'aprenentatge de la llengua, per bé que s'unifiquen en funció dels recursos educatius que tenim organitzats i que abracen les dues etapes, Infantil i Primària. En cada cicle es valora la progressió dels alumnes i el centre adapta el seu treball atenent les necessitats dels alumnes a partir del marc estructural que s'ha generat i que comprèn tant la flexibilitat d'horaris dels mestres com la flexibilitat grupal dels alumnes dins els grups classe.

S'ha procurat optimitzar, organitzar i relacionar els recursos de què disposa l'escola valorant les estratègies que suposin una implicació dels docents a partir del treball compartit entre diferents equips, perquè en

1. Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, Departament d'Educació, 2004.

funció de la seva pròpia diversitat i essent coherents amb els principis del projecte educatiu de centre adequin i millorin les pròpies intervencions educatives en funció dels objectius programats.

Revisar, compartir, valorar i consensuar els criteris i la metodologia emprada en l'ensenyament aprenentatge de les llengües és i ha estat un dels nostres objectius. Com? Entenem l'aprenentatge d'una llengua L1 i una L2 en un alumnat quan cap de totes dues s'identifiquen en la seva estructura mental. Quin paper hi juga la llengua materna? Quin serà el moment òptim d'iniciar l'aprenentatge d'una tercera llengua? Amb quins recursos podrem comptar?...



L'organització i aplicació d'estratègies i metodologies per assolir un bon nivell d'autonomia facilita l'aprenentatge.

Com a exemple, en l'etapa d'Infantil fins a l'acabament de la Primària, l'objectiu principal és consolidar aprenentatges i conceptes de llengua dins l'àrea d'intercomunicació i llenguatge a través del joc i a través de la interacció entre iguals, ja que és important que els alumnes coneguin diferents registres (la diversitat també es dona entre parlants d'una mateixa llengua).

«[...] és doncs en el joc on es basa i se centra tot el desenvolupament del nostre treball; la iniciació a molts conceptes comença en el joc i passen a ser útils quan les apliques al treball».

46 Les llengües de l'escola

Sis són els tipus de joc que es diferencien a les nostres aules d'Educació Infantil: el joc simbòlic d'aula, el joc simbòlic d'intercicle, el joc d'experimentació i generalització amb intervenció dels adults (docents i família), el joc de pati, els jocs de llengua i el joc amb la pissarra digital.

Aquest domini oral de la llengua rep el suport, en tota l'etapa d'Infantil i primer curs de Cicle Inicial, de les activitats del programa de consciència fonològica.

«[...] la consciència fonològica es defineix comunament com la sensibilitat o la consciència explícita de l'estructura fonològica de les paraules en una llengua. Concretament, implica l'habilitat per notar, pensar o manipular els sons individuals en les paraules» (Share i Stanovich).



El joc facilita l'intercanvi i la interrelació entre tots els alumnes.

En l'etapa de Primària, es treballa a partir de la teoria del constructivisme i de l'aprenentatge significatiu, entre altres: modelatge entre iguals, treball cooperatiu, treball per projectes...

«Aprentatge és, doncs, un procés individual diferent en cada individu, ja que cadascú, a partir de la interacció amb el medi que l'envolta, forma el seu coneixement. També ha de ser un aprenentatge

funcional, els nous continguts interioritzats han d'estar disponibles per a ser utilitzats en qualsevol moment [...]»²

2. Ausubel (1960). «L'aprenentatge significatiu en contraposició a aprenentatge repetitiu o mecànic».

Tanmateix tot això no seria prou eficient si no existís una organització flexible tant d'horaris com d'alumnes i d'espais.

Organització de llengua al Cicle Inicial:

- a)* Sis grups de lectura simultanis amb agrupaments flexibles revisables cada mes i mig.
- b)* Dos mestres a l'aula. El mestre de suport és l'especialista d'educació especial.
- c)* Introducció de la segona i tercera llengües amb mig grup. Treball oral bàsicament.
- d)* Dues hores de llengua a l'aula amb la tutora perquè tot el grup classe treballi aspectes més generals.

Organització de llengua als Cicles Mitjà i Superior:

- a)* A totes les hores de les àrees de llengües al grup aula funciona el recurs d'Aula d'Acollida.
- b)* El català al Cicle Mitjà preveu la presència de dos mestres a l'aula.
- c)* El català al Cicle Superior s'organitza amb tres grups intercycle.

Organització d'espais multiàrees:

- a)* Una aula destinada únicament al joc simbòlic i, consegüentment, a la intercomunicació a través del llenguatge en l'Educació Infantil.
- b)* Espais de tallers a Educació Infantil a través d'activitats d'experimentació i manipulació. Els companys més grans de P-5 s'erigeixen com a referents del procés d'ús del català.
- c)* Un supermercat per poder treballar de manera globalitzada les àrees de llengua, matemàtiques i domini de les TIC al Cicle Inicial.

Ja s'ha fet esment que el domini de la llengua com a principal eina comunicativa i la implicació activa de les famílies són les nostres bases, tanmateix ens obrim al barri per donar confiança i tranquil·litat en tots els processos d'aprenentatge i per aquest motiu també es programen activitats que incloguin la participació de les famílies fora de l'àmbit escolar.



Bibliografia complementària*

*Biblioteca
Rosa Sensat*

Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

«Aprendre llengua en un marc plurilingüe». [Diversos articles.] Dins NOGUEROL, Artur (coord.). *Perspectiva Escolar*, núm. 290 (desembre 2004), p. 2-70.

GRUP EVLANG DE LA UAB. «Aprendre llengua (i altres coses) des de la diversitat: Un projecte europeu per aprendre en la diversitat». [Monogràfic.] Dins *Perspectiva i Diversitat*, núm. 10 (novembre 2000), p. 1-16.

PINYOT, M. Àngels; SALAT, Sabina; MARTÍN, Carme. «Un poema i 16 llengües: una experiència de sensibilització envers plurilingüisme en un centre educatiu». Dins *Perspectiva Escolar*, núm. 316 (juny 2007), p. 64-71.

TUSÓN, Jesús. «L'Educació lingüística i la pluralitat cultural». Dins *Perspectiva Escolar*, núm. 200 (desembre 1995), p. 37-42.

Llibres

CAMPS, Ana [et al.]. *Diálogo e investigación en las aulas: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, 2006 (Crítica y Fundamentos).

COTS, J. M. [et al.]. *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó, 2007 (Biblioteca de Textos; 239).

COTS, Josep Maria; NUSBAUM, Lucy. *Pensar lo dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Millenium, 2002 (Educación, Serie Materiales, 4).

* Selecció de documents que podeu trobar a la Biblioteca de Rosa Sensat.

- ESTEVE, Olga; ARUMÍ, Mireia. «*Instruments per al foment dels processos autoreguladors en situacions diverses d'aprenentatge*». Dins *Actes de la XI Trobada de Centres d'Autoaprenentatge: L'espai d'autoaprenentatge: les noves necessitats i els models de funcionament en la societat actual*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Secretaria de Política Lingüística, 2006.
- JUNG, Ingrid; LÓPEZ, Luis Enrique (comp.). *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid; Cochabamba (Bolívia); Bonn: Morata: PROEIB-Andes: InWent, 2003.
- JUNYENT, Carme. *La diversitat lingüística: Didàctica i recorregut de les llengües del món*. Barcelona: GELA: Octaedro, 1999.
- La diversitat cultural a l'escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2005 (Educació).
- LASAGABASTER HERRARTE, David; SIERRA, Juan Manuel (ed.). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE: Horsori, 2005
- LINGUAPAX. *Compartir un món de diferències: La diversitat lingüística, cultural i biològica de la Terra*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 2006.
- MARTÍ, Félix [et al.]. *Palabras y mundos: Informe sobre las lenguas del mundo*. Barcelona: Icaria, 2006 (Antrazyt).
- MORENO CABRERA, Juan Carlos. *De Babel a Pentecostés: Manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori, 2006 (Cuadernos para el Análisis).
- NOGUEROL, Artur. *El programa Eulang en sociedades bilingües, el ejemplo de Catalunya* [recurs electrònic]. Dins <<http://www.amaraunalangua.com/orokorra/artikuluak.php?hizk=es>> [Consulta 14 de juliol de 2009.]
- NOGUEROL, Artur [et al.]. «Ensenyar i aprendre llengua i comunicació en una societat multilingüe i multicultural». Dins *Debat Curricular: reflexions i propostes* [recurs electrònic]. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2005. Disponible a: <<http://www.gencat.cat/educacio/debatcurricular/>> [Document complet del Debat curricular: reflexions i propostes.] [Consulta: 14 juliol 2009.]
- PERERA I PARRAMON, Joan (ed.) *Plurilingüisme i educació: Els reptes del segle XXI: ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*. Joan Perera i Parramon (ed.). Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona, 2003.
- PRADO ARAGONÉS, Josefina. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla, 2004 (Aula Abierta).
- SIGUAN, Miquel. *L'Europa de les llengües: Una proposta per a Europa basada en el multilingüisme, sense renunciar a la pròpia identitat lingüística*. Barcelona: Edicions 62, 1995 (Llibres a l'Abast).
- UNAMUNO, Virginia. *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó, 2003 (Biblioteca de Textos).

VILA, Ignasi; SIQUÉS, Carina; ROIG, Teresa. *Llengua, escola i immigració: Un debat obert*. Barcelona: Graó, 2006.

Articles de revistes

- «Amb les meves paraules: Els serveis per a la infància en una societat multilingüe» [diversos articles]. Dins *Infància a Europa*, núm. 12 (2007), p. 3-31.
- BOSCH, Mireia; ESTEVE, Olga. «Activitats per desenvolupar la consciència lingüística». Dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm 18 (abril-juny 1999), p. 67-81.
- BURRIEL, Paquita. «Aulas multiculturales: la enseñanza del catalán a inmigrantes adolescentes». Dins *Didáctica Lengua y Literatura*, vol. 18 (2006), p. 153-124.
- CUMMINS, Jim. «La diversidad lingüística: retos y estrategias». Dins *Revista de Educación* núm. 326 (setembre/desembre 2001), p. xxx.
- «Diversitat de llengües a l'aula» [diversos articles]. Dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 38 (gener/febrer/març 2006), p. 5-118.
- «El català entre llengües» [diversos articles]. Dins *Escola Catalana*, núm. 412 (juliol/agost 2004), p. 6-31.
- «Enseñar y aprender lengua en la diversidad» [diversos articles]. Dins *Aula de Innovación Educativa*, núm. 129 (febrer 2004), p. 6-36.
- «Enseñar y aprender lenguas en el país de acogida» [diversos articles]. Dins *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 42 (abril/maig/juny 2006), p. 9-70.
- «L'Educació i la immigració» [diversos articles]. Dins *Immersion Lingüística*, núm. 6 (novembre 2003), p. 4-58.
- JORNADES DE L'INSTITUT EUROPEU D'IMMERSIÓ.«Cap al plurilingüisme des de l'ensenyament-aprenentatge de la segona llengua: III Jornades Institut Europeu de Programes d'Immersion Barcelona, 15 i 16 d'octubre de 2004» [diversos articles]. Dins *Immersion Lingüística*, núm. 7 (desembre 2005), p. 5-208.
- JUNYENT, Carme. «El català del segle XXI». Dins *Escola Catalana*, núm. 432 (juliol/agost/setembre 2006), p. 18-19.
- KENNER, Charmian. «El Mundo en un aula: educar a nuestros niños y niñas como ciudadanos de un mundo multilingüe». Dins *Aula de Innovación Educativa*, núm. 148 (gener 2006), p. 51-54.
- «Inmigración y escuela» [diversos articles]. Dins *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 56 (agost 2006), p. 17-165.
- «Llengua e immigració» [diversos articles]. Dins *C&E Cultura y Educación*, vol. 18, núm 2 (2006), p. 117-200.

- «Llengua, interculturalitat i cohesió social» [diversos articles]. Dins *Guix Elements d'Acció Educativa*, núm. 341 (gener 2008), p. 9-43.
- NOGUEROL, Artur. «El tratamiento integrado de lenguas en el marco europeo». Dins *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 47 (gener-març 2008), p. 10-19.
- NOGUEROL, Artur; VILA, Núria. «Una, dues, tres... quatre mil llengües». Dins *Escola Catalana*, núm. 396 (gener 2003), p. 36-38.
- NOLLA ALÒS, Montserrat; MAJÓ, Francesca. «La problemàtica de la llengua a les escoles multiculturals». Dins *Guix Elements d'Acció Educativa*, núm. 329 (novembre 2006), p. 64-66.
- «Un camino para reconstruir el conocimiento». Dins *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 376 (febrer 2008), p. 25-28.

Webs

Declaració Universal dels Drets Lingüístics

<<http://www.linguistic-declaration.org/index.htm>>

Espai LIC: Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social

<<http://www.xtec.cat/lic/>>

EVLANG: obrir-se a les llengües i les cultures

<<http://dewey.uab.es/jaling/evlang.htm>>

GREIP (Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües)

<<http://greip.uab.cat/>>

Linguapax de la UNESCO

<<http://www.linguapax.org/ct/homecat.html>>

Portfoli de les llengües. Grup de treball del servei de llengües per l'assessorament als centres educatius

<<http://blocs.xtec.cat/portfolio>>

Aquest article presenta una experiència sobre l'aigua impulsada per tots els mestres amb una implicació directe de tots els alumnes de l'escola, des de parvulari fins a quart d'ESO.

«L'aigua, el tresor del nostre món»

Un projecte d'innovació educativa que també s'explica al carrer

Teresa Masqué

1. Introducció

El Col·legi El Carne-Sant Elies, amb més de 125 anys d'història i amb una presència física i social prou arrelada al centre de Vilafranca del Penedès, va rebre el distintiu d'Escola Verda el novembre de 2006 i el setembre de 2007 va començar a posar en pràctica el projecte d'innovació educativa «L'aigua, el tresor del nostre món», impulsat per un comitè mediambiental format per professorat del centre i amb la implicació directa de tota la comunitat educativa de l'escola.

Quan ja havia passat més d'un any dels tres d'aplicació del projecte, es va optar per divulgar i fer conèixer algun aspecte d'aquest treball intern del centre a tota la ciutadania i els vianants de la població aprofitant l'ampli espai de vidre dels més

de trenta metres lineals de la façana de l'edifici de l'escola i la contemplació del conjunt que permet la plaça d'Anselm Clavé situada al davant.

2. Primera fase del projecte

En el plantejament inicial del projecte d'innovació sobre l'aigua que es va iniciar el curs 2007-08 hi havia l'objectiu bàsic de desplegar un conjunt d'activitats que poguessin arribar a tots els cursos de l'escola, des d'Educació Infantil fins a l'alumnat dels darrers cursos d'Ensenyament Secundari.

Tal com s'especifica en l'inici del projecte, aquest havia de respondre a dos objectius generals prioritaris:

- a) Adquirir pautes i hàbits d'actuació a fi d'aconseguir un consum més sostenible de l'aigua per part de tota la comunitat educativa, així com fer-ne la difusió necessària perquè altres col·lectius també en prenguessin consciència.
- b) Impulsar la renovació pedagògica del centre potenciant noves metodologies de treball: experimentació i manipulació, treball en grup, intercanvi d'activitats entre nivells, així com la potenciació i l'aplicació de les TIC.

Ben aviat vam aconseguir que les intervencions sobre l'espai escolar fossin prou evidents per implicar i conscienciar sobre el tema tota la comunitat educativa, tenint sempre molt present que totes les activitats proposades tinguessin una voluntat didàctica molt clara.

3. Activitats didàctiques molt diverses

Una de les primeres activitats va ser la realització d'una auditoria de l'aigua a l'escola per tal de valorar el consum que se'n feia al centre i proposar mesures per millorar-ne la gestió. També es va participar en el programa «El nostre consum d'aigua» i es va començar a treballar en la formació, planificació i recollida de materials per construir una pàgina web de l'aigua i una web-quest sobre aquesta mateixa temàtica.

A gairebé tots els cursos es van dur a terme sortides i activitats molt diverses relacionades amb el tema de l'aigua i adaptades a les necessitats de cada nivell: visites a granges escola, elaboració real d'un hort al pati dels més menuts, visites a una depuradora amb l'experimentació pràctica corresponent a Secundària, colònies prop del mar...

La implicació de tothom ha estat tan gran que no hi ha hagut cap curs que s'hagi quedat sense efectuar o viure de prop algunes de les activitats proposades pel comitè mediambiental, coordinador i propulsor de la majoria de les iniciatives portades a terme:

- a) Cartells al costat de les aixetes per recordar el consum responsable, murals a les aules que són resultat d'un concurs d'eslògans, cartells anunciadors que plasmaven diferents consells mediambientals relacionats amb el consum

54 **Experiència**

sostenible de l'aigua, treballs cooperatius per elaborar una auca de l'aigua al Cicle Mitjà, el treball interdisciplinari al Cicle Inicial, projectes de treball a Parvulari, el crèdit de síntesi d'un curs de Secundària...

b) L'adquisició d'una estació meteorològica ha permès veure'n el funcionament i experimentar en directe tot el procés de l'observació, recollida de dades, la seva interpretació... Activitats que progressivament s'aniran ampliant a fi d'obtenir un coneixement més ampli d'aspectes relacionats amb l'atractiu món de la meteorologia.

4. La mascota de l'aigua

El primer any tot plegat es va complementar amb el procés de disseny i creació d'una mascota per a la qual els nens i les nenes van triar el nom de «Güeta», diminutiu d'aigüeta. Primer va ser en forma de dibuix i es va reproduir entre tot l'alumnat del centre com una enganxina, i finalment se'n va fer una figura en tres dimensions que resta penjada en un lloc visible de l'escola.

Bé es podria dir que la nostra «Güeta» va fer sort, perquè des de bon principi va esdevenir molt popular, en especial entre els més menuts de l'escola.

El tema de l'aigua i la mascota protagonista van ocupar també la portada i un ampli espai del número d'estiu de la revista *Soca-rel* que el col·legi publica dos cops al curs des de fa gairebé trenta anys.

Així, doncs, entre una cosa i una altra es pot remarcar que el tema també va aconseguir, tal com es pretenia, una considerable difusió entre totes les famílies que formen part de la nostra comunitat educativa. La premsa local i comarcal també es va anar fent ressò d'alguna d'aquestes activitats.

5. Ampliació i divulgació del projecte

En iniciar el curs 2008-09, segon any dels tres que constitueixen el projecte sobre l'aigua, es va pensar que, al costat de les diverses actuacions i objectius escolars previstos, seria molt interessant trobar la manera d'incidir sobre el conjunt de la ciutadania de la nostra població amb la divulgació de tot el treball que fins aleshores havíem aplicat bàsicament de portes endins i només en l'àmbit intern del centre.

Així, doncs, tenint en compte que l'escola està situada al centre mateix de la vila, en un lloc privilegiat i en una zona comercial i de serveis que té un pas abundant de vianants i vehicles, se'ns va acudir publicitar el nostre treball decorant la façana de la nostra escola d'una manera que resultés atractiva i alhora espectacular.

6. Un mural immens

Amb aquesta voluntat es va pensar a aprofitar la superfície de vidre d'aquesta façana de més de trenta metres de llargada com un gran mural que permetés una lectura plàstica des del carrer.

Amb simplicitat didàctica, en un joc molt vistós de formes i colors (inspirat en l'estil modernista) i tenint en compte l'àmplia superfície d'aquest espai, es proposa al vianant-espectador una lectura del cicle de l'aigua des de la puresa del seu naixement fins a la intervenció humana i la consegüent contaminació del medi.

A la part esquerra de la façana, s'hi representa pròpiament el cicle de l'aigua pintat en colors blaus, nets, purs i brillants per tal de donar a entendre que l'aigua neta és el tresor del nostre món (títol del nostre projecte d'innovació educativa). En canvi, a la part dreta, on el canvi d'estil i color contrasta amb l'anterior, s'hi reflecteix com les activitats de l'home i el seu desinterès pel medi han provocat alteracions greus en el cicle natural de l'aigua: una claveguera d'on surt aigua contaminada, una xemeneia que desprèn gasos tòxics, un foc provocat que desertitza el terreny, la sequera com a producte del canvi climàtic...

El disseny es va elaborar sobre el plànol de la façana, únicament en l'espai de vidre i prenent com a base les imatges, tan sols amb el complement del personatge de la «Güeta» i la combinació d'alguns eslògans com: «L'aigua, el tresor del nostre món», «Si no fem un bon ús de l'aigua contaminem, desertitzem, desforestem...»

La responsable del Departament d'arts plàstiques ha estat l'encarregada de crear el disseny inicial del mural i de coordinar tot el procés d'elaboració corresponent.



56 Experiència

A cada aula, en relació amb l'edat de l'alumnat i segons el grau de dificultat, se li va encarregar un fragment del mural, prèviament dibuixat a escala real, i tot el material necessari per a deixar-lo enllestit: pintures, pinzells i tisores per a retallar les diverses formes.

El següent pas va consistir a anar-lo col·locant i enganxant amb molta cura a la part interior de cadascuna de les vidrieres de la façana fins a completar tot el procés.

7. Conclusió

Realment s'ha tractat d'un veritable repte, tota vegada que fins ara mai no s'havia portat a terme al col·legi una intervenció d'aquesta magnitud sobre aquest espai tan gran; un mural amb una perspectiva molt àmplia que ha comptat amb la intervenció de l'alumnat de tots els cicles de l'escola, des de P3 fins a 4t d'ESO i, naturalment, amb la col·laboració de tot el professorat.

Ara ja podem afirmar que estem molt satisfets del resultat final d'aquest gran projecte, per la seva espectacularitat i, sobretot, perquè ha estat un projecte de tots i per a tothom.

La suma de molts petits treballs i la il·lusió de cadascun dels participants ha estat fonamental a l'hora de fer-ne la valoració final i, naturalment, l'esforç i les hores de dedicació s'han vist plenament recompensades amb el goig compartit d'una feina ben feta que ens esperona a continuar endavant en la nostra labor pedagògica i formativa com a educadors.



Amb la intenció de crear i fomentar relacions d'amistat i de cooperació entre els alumnes de primer curs d'ESO s'ha creat el banc del temps escolar amb l'objectiu d'intercanviar i augmentar coneixements i habilitats entre els nois i noies i facilitar-ne la convivència.

Programa d'acció tutorial: banc del temps escolar¹

***Montserrat E. Pujol Panavera
i Xavier Cacho Labrador***

–M'agradaria que m'ensenyessis a ballar *hip-hop*.

–D'acord! Veig que saps anglès. La setmana que ve tenim examen i em costa!

Aquest diàleg entre dos alumnes de la classe de 1r d'ESO de l'IES Pompeu Fabra de Badalona il·lustra de manera senzilla i planera el programa d'acció tutorial Banc del Temps Escolar (BdTE).

Com a professora que aplica aquest programa em sento molt satisfeta dels resultats que se n'obtenen. Els alumnes estan molt motivats en l'intercanvi dels seus coneixements i habilitats i, alhora, els ajuda a relacionar-se i conèixer-se.

1. Aquest article ha estat elaborat a partir de la Llicència d'estudis del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya durant el curs 2006-2007, per elaborar el treball «Aprentatge entre parelles d'iguals». Volem agrair el suport de l'Associació Salut i Família.

58 Activitat tutorial

«He après a fer coses que jo no sabia fer amb amics que no ho eren.»

D'altra banda, els pares valoren que els seus fills parlin del programa a casa i apliquin el que aprenen a l'escola:

«A la meva filla li costa molt explicar el que fa a l'escola. En canvi, parla sobre el BdTE, em pregunta i explica el que aprèn...L'altre dia vàrem anar a una festa i va fer un pastís que va aprendre a fer en un dels intercanvis, la veig activa.»

Els tutors que apliquem el BdTE coneixem els alumnes des d'una òptica diferent i d'aquesta manera millorem l'aproximació que es pot fer cap a ells.

«Els alumnes em sorprenen positivament, tenim molts altres temes de què parlar.» «Els alumnes es mostren amb els seus interessos, motivacions...»

Previs

L'any 2005, arran d'uns problemes de convivència que s'havien produït en un grup d'alumnes de 1r d'ESO, del qual jo era tutora, em vaig començar a plantejar de dur a terme una intervenció que ajudés a crear i fomentar relacions d'amistat i de cooperació entre els alumnes i que alhora anés adreçada a la prevenció de conflictes: com es podria trobar una manera de fer que els alumnes s'ajudessin entre ells per tal de resoldre els petits problemes que comporten les interaccions en un grup classe?

Paral·lelament, en Xavier Cacho i jo ens havíem començat a interessar per la iniciativa ciutadana que s'anomena Bancs del Temps (BdT) i, concretament, havíem contactat amb el BdT del barri de Gràcia de Barcelona. Els BdT són una iniciativa comunitària de suport personal i familiar, de participació ciutadana i de cohesió social. A través d'ells es creen xarxes d'intercanvi de prestacions i serveis entre persones on cadascú s'ofereix per ajudar els altres i, també, demana la seva ajuda de manera gratuïta. Els BdT es basen en el principi d'ajuda mútua, ja que es tracta d'oferir i compartir coneixements i habilitats i es pren com a mesura dels intercanvis el temps emprat.

L'associació d'aquests dos elements (d'una banda la prevenció de problemes de convivència i de l'altra els beneficis que comporten els BdT) ens van suggerir la confecció d'un programa d'intercanvi de coneixements i habilitats entre els alumnes: el Banc del Temps Escolar.

El banc del temps escolar

Si considerem que l'educació té com a finalitat última l'assoliment del grau màxim de desenvolupament de les capacitats i potencialitats dels alumnes, el propòsit de qualsevol acte educatiu ha de fer possible que tots els alumnes assimilin i integren el màxim de continguts, tant pel que fa a coneixements i habilitats com pel que fa a actituds i valors. Tenint sempre present aquest objectiu prioritari, amb aquest programa pretenem, per una banda, augmentar els

coneixements i les habilitats dels alumnes (objectiu relacionat amb els continguts de saber i saber fer) i, per l'altra, millorar la convivència (objectiu més lligat amb els valors de saber estar i saber ser).

Cal assenyalar també la importància que adquireixen en el desenvolupament del programa els objectius relacionats amb la transmissió dels coneixements i les habilitats. A més dels continguts que s'intercanvien, es comparteixen estratègies i habilitats comunicatives.

Així, els objectius generals del BdTE es poden agrupar en tres eixos: convivència escolar, coneixements i habilitats i comunicació.

Un dels trets característics d'aquest programa són les activitats, ja que es basen en el funcionament dels BdT, amb les modificacions que es deriven del marc escolar: el programa es realitza en l'espai i el temps de la tutoria, és obligatori per a tots els alumnes del grup i els intercanvis es porten a terme per parelles i de forma rotativa (tots han d'interactuar amb tots).

Les activitats s'agrupen en tres fases, que per ordre d'aplicació són:



- **ACTIVITATS INICIALS:** el seu objectiu és presentar el BdTE i motivar els alumnes. També es fa un recull dels coneixements i les habilitats que ells poden oferir, es reflexiona sobre els actes d'ensenyar i aprendre i es confecciona individualment la fitxa d'oferta per a cada contingut (d'allò que l'alumne vol ensenyar als seus companys).
- **SESSIONS D'AJUDA MÚTUA:** és la fase en què s'efectuen els intercanvis. Els alumnes agrupats per parelles pacten els continguts que es transmetran l'un a l'altre, elaboren el contracte d'ajuda mútua, fan l'intercanvi de coneixements i/o habilitats i l'avaluen.

Alguns exemples d'aquests intercanvis són:

60 Activitat tutorial

Fer creps - *Breakdance*; Tradicions del Paraguai - Català; *Skate* - Irania; Tècniques d'estudi - Dibuix manga; Romanès - Tecnologia; Anar de compres - Anglès; Socials - Transformar la roba.

- AVALUACIÓ: a més de l'avaluació de cada intercanvi, els alumnes també avaluen les sessions d'ajuda mútua i del programa.

Cal assenyalar la importància que pren l'avaluació en aquest programa, entesa com a procés d'investigació-acció. Els alumnes es converteixen en els veritables protagonistes per tal de reflexionar i millorar: la creació de coneixements, la seva transmissió i assimilació, la importància del grup i de cada persona que el conforma, etc. L'objectiu últim és aconseguir l'èxit de tots i cadascun dels alumnes del grup classe.

Els resultats de l'aplicació

El programa s'ha implementat a tres centres educatius: un institut públic, un centre concertat laic i un centre concertat religiós. Sempre amb alumnes de 1r i 2n d'ESO.

En relació amb els resultats de l'aplicació del BdTE, hi ha una gran concordança entre l'avaluació que en fan els alumnes, els professors i els pares i mares dels tres centres.

Pel que fa a la convivència, el BdTE afavoreix les relacions positives entre els alumnes i millora les seves relacions interpersonals. A la vegada, fomenta que tots els alumnes siguin reconeguts i augmenta el sentiment de pertinença al grup classe.

«...he pogut conèixer els meus companys i he pogut parlar amb companys amb qui no havia parlat des que vaig començar a l'institut.»

«...m'he entès molt bé amb gent que no em queia gaire bé.»

«...possibilita la integració dels nois més desencantats acadèmicament, engrescant-los i fent-los sentir útils.»

«...és una eina integradora i socialitzadora, crea vincles.»

«Es dóna una responsabilitat que és un valor com a persona.»

En relació amb els coneixements i les habilitats, els resultats també manifesten que els alumnes han millorat els seus aprenentatges. D'altra banda, el BdTE reconeix que tots els alumnes disposen de coneixements i habilitats que poden ser útils als altres i, d'aquesta manera, s'augmenta la seva autoestima i autoconcepte, així com la seva motivació envers els aprenentatges.

«He après molt, coses que ni sabia que existien.»

«M'ha sorprès molt que tothom fos bo en alguna cosa.»

«...ajuda molt a treballar [...] els valors ètics i de desenvolupament personal fonamentals: com ara l'assertivitat, el diàleg, l'autoestima, la confiança, etc.»

«...l'altra gent pot confiar en mi per ensenyar-li coses que no sap fer.»

«Hi ha una motivació per part del que rep i també del que dona.»

Pel que fa a la comunicació i la transmissió, el programa té com a resultat una millora de les estratègies i habilitats comunicatives dels alumnes: selecció i ordenació dels continguts, adequació del discurs, coherència, etc.

«Per als alumnes és una autoreflexió de les coses que saben i que han de transmetre. Aprenen com ordenar els seus pensaments i com verbalitzar les seves idees.»

«El nen desenvolupa la seva creativitat, no només per aprendre ell, sinó per aprendre a ensenyar els altres.»

«Veus que hi ha coses a les quals t'agafa interès simplement per l'interès del que t'ho explica.»

«...m'ha ajudat a treure'm molt la timidesa.»

Conclusions i reflexions

A partir d'aquests resultats, es pot concloure que el programa BdTE assoleix els objectius plantejats en relació amb la convivència, els aprenentatges i les habilitats comunicatives. D'altra banda, els tutors assenyalen que el programa és senzill d'aplicar, adaptable al grup i flexible en el seu desenvolupament.

Finalment, a partir d'aquesta experiència s'han extret algunes idees i reflexions que esdevenen trets característics del programa BdTE: aprofita la diversitat que presenten les aules, té molt present que tots els alumnes són importants i promou que tots tinguin èxit, facilita el coneixement i l'atansament del tutor i els alumnes, i potencia que la família participi en el procés educatiu dels fills.

L'autora exposa les virtuts del debat com a estratègia didàctica per contribuir a la formació del pensament crític dels nois i noies i mostra unes propostes pràctiques.

L'aprenentatge competencial a través del debat a l'aula

Roser Canals Cabau

Professora de Didàctica de les Ciències Socials
rscanals@ya.com

1. El debat com una estratègia didàctica

El domini del discurs argumentatiu pren una gran rellevància en el món actual per preservar la llibertat de les persones, atès que pot contribuir a la formació d'un pensament crític en la ciutadania que capaci per interpretar la informació i saber respondre i defensar els propis interessos amb criteris racionals, forts i adequats. Comprovem que la nostra vida quotidiana és plena de discursos argumentatius amb la intenció de convèncer o persuadir el destinatari: la publicitat, la premsa, les campanyes electorals, etc. Una escola que forma per a la vida construeix escenaris didàctics per reproduir la realitat i donar eines a l'alumnat per intervenir-hi. Així doncs, es fa necessari ensenyar a descobrir la intencionalitat d'aquests missatges per formar ciutadans crítics, amb capacitat

per pensar per si mateixos i prendre decisions fonamentades.

La capacitat de pensar per un mateix es demostra doblement necessària perquè vivim en un món complex i globalitzat on la informació que ens arriba és tanta, en formats tan diversos i tan intencionals, que esdevé necessari ajudar a desenvolupar en l'alumnat competències per seleccionar i processar la informació per construir coneixement. Competències que facilitin, en primer lloc, la selecció i l'estructuració de la informació per comprendre-la, i en segon lloc, la capacitat de crear punts de vista i posicionaments fonamentats en el coneixement per examinar les raons dels altres i, a l'hora, suportar la crítica.

En la definició clàssica (retòrica) el debat és un intercanvi d'opinions sobre un tema determinat on s'argumenta sobre les pròpies idees i es dona resposta a les argumentacions contràries. L'intercanvi d'opinions en el debat es produeix mitjançant el diàleg a través del qual els participants interactuen i s'influeixen mútuament. La seva finalitat és fer prevaler determinades opinions sobre d'altres; des d'aquest punt de vista s'entén, doncs, com l'art de la persuasió. Les formulacions de l'argumentació adopten formes com ara: defensar una opinió, estar a favor o en contra, establir la tesi i l'antítesi, formular avantatges i desavantatges...

Quan es porta a terme un debat, generalment es formula a partir de la defensa de dues o més posicions contràries en relació

amb un tema. L'estructura del debat és la presentació d'arguments a favor o en contra. L'actitud dels interlocutors és de no cedir. Les intervencions tenen un caràcter impositiu i gens col·laborador ja que no es deixa marge a la concessió. En canvi, des d'un punt de vista pedagògic cal matisar tant la forma com la finalitat per aconseguir que els estudiants generin nou coneixement i interioritzin valors per formar-los críticament i democràticament.

Per dissenyar escenaris didàctics que considerin el debat una estratègia didàctica, caldrà planificar quins objectius d'aprenentatge ens proposem aconseguir, a través de quins continguts ho farem, mitjançant quines estratègies metodològiques i com avaluarem si els objectius s'han assolit.

1.1. Objectius didàctics

Els objectius didàctics expressen les finalitats o intencions educatives. La pràctica del debat a l'aula es proposa que l'alumnat aprengui a:

- Participar activament en el debat.
- Justificar el propi punt de vista amb raons suficients, pertinents i adequades (d'acord amb les raons del coneixement).
- Considerar el punt de vista dels altres per poder contraargumentar.
- Acceptar que hi poden haver altres punts de vista sobre un mateix problema.
- Aportar exemples, solucions o alternatives als problemes tractats en el debat.
- Fonamentar els propis punts de vista en els valors democràtics.

64 Competències bàsiques

- Saber negociar i mantenir un to conciliador per arribar a acords, sempre que sigui possible.
- Utilitzar i respectar durant la discussió les normes pactades.
- Crear un pensament crític.

1.2. Continguts d'aprenentatge

Per a l'exercici del debat a l'aula l'alumnat haurà d'aprendre continguts com ara:

- Estratègies i components del discurs oral.
- L'estructura del debat.
- La justificació: elaboració del punt de vista i les raons en què es fonamenta.
- L'argumentació: el contingut del discurs argumentatiu (macroestructura) i la forma del discurs (superestructura).
- Actituds i valors democràtics en el debat: empatia, respecte, col·laboració, cooperació, consens...
- El pensament alternatiu.
- El pensament crític.
- La negociació.
- Les normes.

1.3. Orientacions metodològiques

El debat a l'aula s'ha d'orientar de forma que les posicions de partida no siguin tancades i es puguin anar elaborant al llarg del discurs. D'aquesta manera els interlocutors exploren també el discurs de l'altre i adopten una actitud més reflexiva i relativa. En aquest tipus de debat els interlocutors escolten, admeten, proposen, responen, concedeixen... i formulen unes opinions més matisades. El to del debat adopta

la forma de: si, però... Així doncs, cal fer veure a l'alumnat que no sempre es pot debatre a partir de dos o més punts de vista enfrontats sobre un problema. En les activitats d'aula podem presentar el debat a partir d'una qüestió oberta, com per exemple l'exploració d'una qüestió poc coneguda o un problema en el qual la comunitat científica o bé la ciutadania no han trobat una única resposta.

Partim de la base que la raó absoluta no existeix i que el pensament es va reformulant a partir de les raons que emergeixen al llarg del debat. Per tant, l'actitud dels participants no pot ser dogmàtica ni tancada, ans al contrari: és receptiva i oberta. En aquesta modalitat de debat els interlocutors interaccionen i el pensament s'elabora conjuntament sobre la base de la negociació. Des d'aquesta perspectiva, al llarg de la discussió es pretén desqualificar les actituds agressives i mostrar com a desitjable l'actitud respectuosa i cooperativa dels interlocutors. Amb la intenció que la discussió compleixi amb la seva funció d'espai d'intercanvi i de construcció de sabers, el contracte de comunicació que s'estableix entre els membres del grup ha de ser compartit i acceptat per tots.

Les situacions didàctiques per fer un debat d'aquestes característiques a l'aula solen ser de dos tipus:

- Defensar el rol d'un dels agents que intervenen en joc de simulació, a partir dels interessos d'un col·lectiu determinat, per exemple, defensar els pro-



pietaris dels terrenys que s'han d'apropiar per construir-hi una planta de reciclatge de residus.

- Defensar el propi punt de vista o posicionament sobre un problema amb arguments propis i preveient contraarguments en relació amb altres punts de vista. Per exemple, partint del mateix problema anterior, el punt de vista es podria argumentar mitjançant qüestions que interpel·len directament l'alumnat: creus que s'ha de construir l'ecoparc? Per què? Què diries als que pensen el contrari?

2. La seqüència didàctica del debat

2.1. Detecció d'idees prèvies: les representacions de l'alumnat sobre el debat

Algunes propostes pràctiques poden ser:

- Conversa al voltant de què entenem per «debat».

- Lectura de la pàgina de cartes al director d'un diari i seleccionar aquelles on sigui fàcil de localitzar una opinió i les raons que la sostenen.
- Veure un fragment de debat televisiu on aparegui clarament un exemple de mala pràctica en el debat: es desacredita l'interlocutor, no es respecta el torn de paraula...
- Reflexió per parelles o grups de quatre a partir de la pauta següent:
 - quina és la idea principal d'aquest discurs?
 - quina intencionalitat té?
 - dóna raons, proves o exemples? Quins?
 - esteu d'acord amb la idea que es defensa? Per què?

2.2. Introducció del coneixement: el text argumentatiu i les normes del debat

a) El text argumentatiu

Algunes propostes pràctiques per caracteritzar el text argumentatiu poden ser:

- Proporcionar sobre el mateix tema un discurs expositiu, un discurs interpretatiu o d'opinió i un discurs argumentatiu per valorar-ne les diferències:
 - quin és el grau d'implicació de l'emissor (objectiu, subjectiu)?
 - quina és la intenció, informar o convèncer?
- Presentar un exemple de text interpretatiu o d'opinió estructurat, coherent i clar per tal que els estudiants l'analitzin i s'apropriïn de les seves característiques.

66 Competències bàsiques

Es pot centrar en: la crítica d'una pel·lícula, un article d'opinió, un fragment d'un discurs polític...

- Comprovar que en el debat hi ha argumentació i contraargumentació.

b) Les normes del debat

Elaborar per grups unes normes per regular el debat. Per exemple:

- S'ha de sol·licitar la paraula alçant la mà abans d'intervenir.
- Es pot intervenir quan el secretari municipal doni la paraula respectant el torn.
- No s'ha d'interrompre la persona que parla. Podreu intervenir en el torn de rèplica.
- Aproveu per prendre notes si s'exposen fets, raons o arguments que penseu rebatre.
- Recordeu que teniu un temps limitat per expressar la vostra opinió (si us allargueu excessivament el secretari us pot prendre la paraula).
- Cal ser respectuós amb els altres companys encara que no compartim el seu punt de vista.
- Les crítiques han d'anar acompanyades de propostes o alternatives per solucionar el problema.

2.3. Estructuració del coneixement: l'estructura del text argumentatiu i el desenvolupament del debat

a) L'estructura del text argumentatiu

- A partir del mateix exemple inicial (carta al director) intentem establir quina és la seva estructura:

1. Identificar la tesi o idea principal.
2. Identificar les raons o arguments que la sostenen.
3. Hi ha una introducció que presenta la idea o tesi que es vol defensar?
4. Hi ha una conclusió que reforça quina és la idea principal?

- Entre tots s'estableix quina és l'estructura d'un discurs argumentatiu i s'elabora una base d'orientació:

1. Quin és l'objecte de discussió?
2. Quina és la posició que jo defenso?
3. Quines paraules clau puc emprar per elaborar els meus arguments?
4. Quins són els meus arguments?
Argument 1:
 - Justificació
 - Contraargumentació*Argument 2:*
 - Justificació
 - Contraargumentació*Argument 3:*
 - Justificació
 - Contraargumentació
5. Conclusió. Síntesi de la idea que es defensa i els principals arguments.

b) El desenvolupament del debat

Per posar en pràctica un debat a l'aula, proposem tenir en compte aquesta seqüència:

1. Caracterització del problema o la controvèrsia que centrarà el debat (el tema).
2. Preparació del debat:
 - Clarificar quins són els punts de vista sobre el tema
 - Buscar informació sobre el tema
 - Definir la tesi a defensar i els arguments que la sostenen
 - Anticipar les raons dels que pensen el contrari (contraargumentació)
3. Realització del debat:
 - El moderador presenta als participants i recorda les normes del desenvolupament del debat.
 - Cada persona o grup presenta el punt de vista que defensa i l'argument principal.
 - Primer torn obert de paraules. El moderador limita un nombre.
 - Torn de rèpliques. Es dona la paraula a les persones al·ludides en el primer torn.
 - Segon torn obert de paraules. El moderador limita un nombre.
 - Torn de rèpliques. Es dona la paraula a les persones al·ludides en el segon torn.
 - Resum de les conclusions i acords a què s'hagi arribat.

2.4. Aplicació a noves situacions o contextos: transferència de les conclusions i els acords del debat a altres temes relacionats

Algunes propostes didàctiques poden ser:

- Elaboració d'un mapa semàntic a partir de preguntes o qüestions secundàries que han quedat apuntades i no s'han desenvolupat.
- Recerca, selecció i comentari de notícies d'actualitat relacionades amb el tema.
- Contextualitzar el tema de debat a partir de l'estat de la qüestió en l'entorn proper. Pot donar lloc a escriure una carta a l'alcalde de la població, als diaris o revistes locals...
- Realització de campanyes de sensibilització amb relació als problemes tractats.
- Elaboració d'un cartell informatiu o publicitari.

Qüestió per al debat:

Els aliments transgènics poden ser una solució al problema de la fam al món?



1ª Fase: PREPAREM EL DEBAT

- Recerca d'informació:
 - Causes de la fam al món.
 - Avantatges i inconvenients de la producció i consum d'aliments transgènics.
- Posicionament: Quin és el punt de vista que defensem?
 - Arguments a favor
 - Arguments en contra
 - Que diríem als que pensen el contrari?

2ª Fase: EL DEBAT

- Normes del debat
- Cada grup exposa el seu punt de vista i el justifica
- 1r torn de paraules i torn tancat de rèpliques
- 2n torn de paraules i torn tancat de rèpliques

3ª Fase: CONCLUSIONS

- Resum de les conclusions i acords
- Síntesi de les solucions o alternatives al problema plantejat

4ª Fase: TRANSFERÈNCIA DE LES CONCLUSIONS I ACORDS A ALTRES TEMES RELACIONATS:

- La gestió dels recursos de la terra
- El model econòmic consumista
- La salut i l'alimentació



3. L'avaluació

Els criteris d'avaluació han de permetre comprovar si s'assoleixen les intencions educatives expressades en els objectius. Han de ser observables i mesurables per comprovar si l'alumnat sap...

- Situar el tema de debat.
- Exposar de forma clara la tesi o punt de vista que es defensa.
- Justificar el punt de vista amb raons o arguments adequats, suficients, i pertinents al tema.
- Respondre adequadament a les objeccions que se li plantegen.
- Destacar la idea principal que es defensa, la raó principal o evidència.
- Captar l'atenció i interès del públic amb la mirada, el to de veu, els gestos...
- Respectar els punts de vista diferents o contraris.
- Tenir predisposició a arribar a acords o solucions.
- Respectar el torn de paraula.
- Utilitzar un registre de la llengua correcta.
- Utilitzar els conceptes clau del tema.

Una proposta didàctica per tal que l'alumnat s'apropiï dels criteris d'avaluació pot ser un exercici de coavaluació en què un grup de la classe fa d'espectador i analitza les intervencions dels seus companys en el debat.

INTRODUCCIÓ	GRUP A	GRUP B
- Quina tesi o punt de vista defensa cada grup?		
- Fan una introducció adequada del tema?		
- Capten l'atenció i interès del públic?		
DESENVOLUPAMENT	GRUP A	GRUP B
- Els arguments que utilitzen són adequats a la tesi que defensen?		
- Els arguments estan justificats amb exemples, citacions, dades...		
- Respon adequadament a les objeccions que se li plantegen?		
CONCLUSIÓ	GRUP A	GRUP B
- Sintetitza la tesi que defensa i els arguments més importants		
- Empra recursos per captar la predisposició dels interlocutors		
- Empra un llenguatge, la mirada, el to de veu, els gestos, etc. de manera convincent i modalitzada.		

Instrument de coavaluació en el debat

El debat a l'aula pot ser una bona eina per al desenvolupament d'un aprenentatge competencial a l'educació obligatòria ja que desenvolupa:

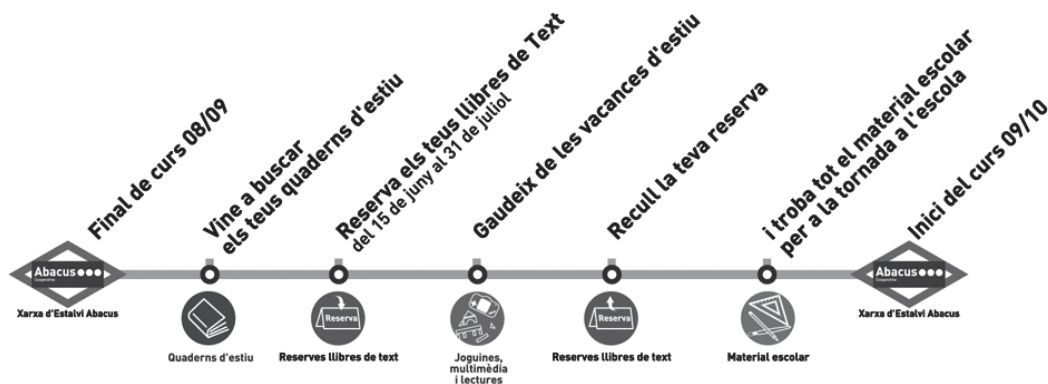
- Les capacitats i habilitats comunicatives per tal de construir el propi pensament i comunicar-lo a partir del diàleg i la discussió.
- El tractament i gestió de la informació per seleccionar-la, interpretar-la i convertir-la en coneixement.
- Les estratègies d'aprendre a aprendre: formular-se bones preguntes i desenvolupar estratègies de raonament.
- La capacitat d'autonomia i iniciativa personal per explicitar els propis punts de vista amb iniciativa i seguretat.
- El coneixement i interacció amb el món físic per posicionar-se davant de problemes relacionats amb el medi natural i humà i argumentar-ho en base a raonaments científics i posicionaments ètics.
- La competència social i ciutadana per proposar solucions i alternatives als problemes socials rellevants i actuar com a ciutadans compromesos en una societat més democràtica.

Capacitats, habilitats i actituds que predisposen l'alumnat per a l'exercici crític de la ciutadania en el món global, complex i en conflicte on vivim.

Bibliografia

- ALVERMANN, D. E.; DILLON, D. R.; O'BRIEN, D. G. *Discutir para comprender*. Madrid: Visor, 1990.
- CAMPS, A.; DOLZ, J. «Enseñar a argumentar: Un desafío para la escuela actual». Dins *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 25, 1995.
- CANALS, R. «La reconstrucción del conocimiento social mitjançant la interpretació i l'argumentació». Dins *Perspectiva Escolar*, maig de 2005, p. 69-82.
- CANALS, R. *L'argumentació en l'aprenentatge del coneixement social*. [Tesi doctoral dirigida per Pilar Benejam. Febrer de 2006. UAB.] <<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1109106-120936/>>
- CASAS, M. (coord.). *Ensenyar a parlar i a escriure Ciències Socials*. Associació de Mestres Rosa Sensat, 2004.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A. *Argumentar para convencer: Una secuencia didáctica para el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, 1996.
- JORBA, JAUME; GÓMEZ, ISABEL; PRAT, ÀNGELS. *Parlar i escriure per aprendre*. ICE de la UAB, 1998.
- LARRINGAN, LUIS M. «Debate con jóvenes: interlocución, tema y tarea». Dins *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 29 (gener 2002), p. 21-30.
- NUSSBAUM, L. «La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico». Dins *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 20, p. 9-17.
- SANMARTÍ, N.; SARDÀ, A. «Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias». Dins *Enseñanza de las Ciencias*, núm. 18, p. 405-422.

Puja al tren de l'estalvi a Abacus Cooperativa!



Fins a un 25% d'estalvi en material escolar promocionat

Comprant joguines, quaderns d'estiu o llibres de text.*

*Gaudeix de l'estalvi per a socis d' Abacus cooperativa en material escolar (fins a un 15% sobre PVP per ser soci en material escolar) i aconseguiràs des del 13 de juny fins al 22 d' agost de 2009, un 10% d' estalvi addicional al comprar productes de joguines, quaderns, lectures d' estiu. Aquest val és bescanviable fins al 22 d' agost de 2009, a la propera compra, i en els articles de material escolar promocionat. Aquest val no és acumulable a altres promocions vigents. Promoció vàlida només per a socis i sòcies d' Abacus cooperativa.

Sol·licita-la ara!



Ara toca agafar el camí més fàcil!

Perquè amb la Targeta Pagament Abacus pots pagar les teves compres còmodament:

- Fracciona el pagament de les teves compres en 3 mesos sense interessos.
- Paga els llibres de text l'1 de novembre de 2009.

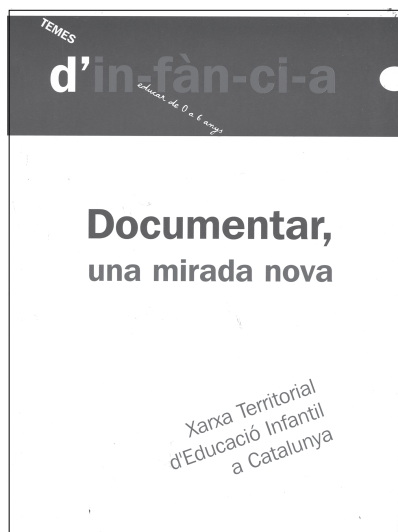
Ens trobaràs a:

BARCELONA - BADALONA - BELLATERRA - CORNELLÀ DE LLOBREGAT - FIGUERES
GRANOLLERS - IGUALADA - MANRESA - SABADELL - SANT BOI DE LLOBREGAT
SANTA COLOMA DE GRAMENET - SANT CUGAT - VIC - VILANOVA I LA GELTRÚ
GIRONA - LLEIDA - TARRAGONA - REUS - CASTELLÓ - VALÈNCIA

Més informació a www.abacus.coop

Abacus ●●●●
Cooperativa

n o v e t a t



Documentar, una mirada nova

**Xarxa Territorial d'Educació Infantil
a Catalunya**

Col·lecció Temes d'infància, 60

160 pàg. PVP: 9 euros

Durant aquests anys, la Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya ha dut a terme un debat ampli sobre les múltiples possibilitats o utilitats que ofereix la documentació, sobre les idees que cadascú tenia, sobre les experiències realitzades, sobre els dubtes que la mateixa voluntat de documentar podria generar, sobre el fet de sentir-nos que descobrim en les imatges aspectes que en la realitat no vèiem, sobre el que el grup que ha treballat per la selecció recollida en aquest llibre i en la mostra itinerant anomenava «l'ull que tot ho veu».

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>



Ha de ploure cap amunt*

Reflexions d'un mestre de plàstica

Jaume Cela

Quan tenia deu anys vaig començar a estudiar comerç. Una de les coses que fèiem –mai en vaig dir àrea, ni matèria, ni disciplina..., ni currículum, és clar– eren els «trabajos manuales». Vivia aquestes activitats com una tortura, una tortura molt pitjor que aquelles amb què Fu-Man-Chu sotmetia les seves pobres víctimes. Penseu que per cargolar una bombeta puc estar una bona estona sense tenir la garantia d'acabar amb èxit l'empresa. No cal que us digui què pot representar, per exemple, canviar una roda del cotxe. Aquest nivell competencial el tinc sota mínims.

En què consistien els «trabajos manuales»? A comprar un cendrer de vidre i a la base enganxar-hi segells i posar-hi una mena de roba perquè quedessin protegits. O a copiar complicats models de cossos humans d'unes làmines plenes de mans i de cares. O a fer dibuixos de paisatges. Als meus sempre hi havia el mateix: una caseta amb una xemeneia que fumejava, un arbre amb les arrels i tot –sempre he estat un

* VALLVÉ CORDERMI, Lluís. *Ha de ploure cap amunt: reflexions d'un mestre de plàstica*. Barcelona: Rosa Sensat, 2009 (Premis; 6). Premi Rosa Sensat de Pedagogia 2008.

home de profunditats ignotes— i un paller. Al cel, unes quantes estrelles i la lluna. I un camí que acabava quan acabava la làmina. Un dia vaig haver d'introduir un filferro en una corda i modular un gos. Tant va ser el meu esforç que la corda va quedar plena de fils solts i bruta una cosa de no dir. El mestre em va cridar i em va demanar les explicacions pertinents sobre la meua creació. Aquí va cometre un error, perquè si bé no tinc cap habilitat manual sí que tinc habilitats narratives, i vaig inventar-me un relat per al meu gos: era de carrer, vivia rodejat de brutícia i ningú se l'estimava. Va posar-me una nota molt bona.

Tot això m'ha vingut a la memòria mentre llegia l'últim Premi Marta Mata de Pedagogia, que ha guanyat Lluís Vallvé amb el llibre *Ha de ploure cap amunt: Reflexions d'un mestre de plàstica*.

Pensava que vull tornar a ser nen i tenir en Lluís Vallvé de mestre de «trabajos manuales», tot i que l'autor s'estimaria més que digués «mestre especialista d'educació visual i plàstica». Pel títol, no ens discutirem pas.

En Vallvé és un artista. Sap veure cada persona i cada objecte des de la seva singularitat i sap establir entre les singularitats les relacions que l'enriqueixen. Coneix tota mena de tècniques, però té molt clar que cada tècnica és una visualització d'un llenguatge que és tan antic com el mateix ésser humà que el practica. Sap, com diu el poeta, que el món neix dintre l'ull, però que les mans serveixen per donar forma i per acaronar. També per donar cops, però en Lluís Vallvé, a més d'artista, és mestre, i un mestre acarona, fa del tacte un sentit primordial. Coneix i estima l'objecte del

coneixement i coneix i estima el subjecte que ha d'aprendre.

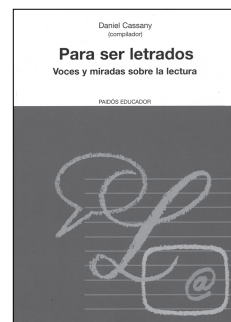
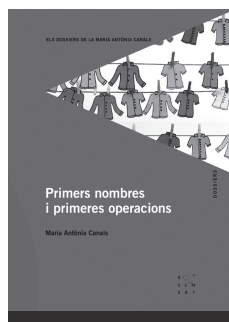
Cada capítol —amb uns títols molt ben trobats— parteix d'una experiència viscuda, a la qual dóna dimensió i context, la recrea i ajuda que cada criatura se la faci seva i en doni després la seva versió. Dialoga amb la criatura, sap treure allò que porta dins i l'ajuda a compartir aquesta saviesa amb els altres. Uneix, com diu més d'una vegada, pensament, emoció, sentiment i acció.

A més, en Vallvé és un home de cultura, i per tant inscriu la seva feina i les creacions que fan les criatures a la llista de respostes que els éssers humans hem anat donant al llarg del nostre procés d'humanització. Ajuda els alumnes a descobrir que cada resposta ve acompanyada de dos o tres interrogants nous. I així serà fins al final del temps, perquè cada creació humana conté tota la història, com aquelles nines russes.

Aposta clarament per donar relleu i paper a totes les intel·ligències i aquesta exigència el porta a reivindicar d'una manera clara les intel·ligències que encara són una mica ventafocs. Per tant, reclama el paper que ha de tenir l'educació visual i plàstica en el currículum.

En Lluís Vallvé ha escrit les seves reflexions, unes reflexions que sorgeixen lluminoses del seu fer de mestre i que s'aboquen una altra vegada a la vida de l'aula i de l'escola per fer-nos més rics a tots, per donar més sentit a la nostra feina, que és una manera de dir a la nostra vida. Ha escrit un llibre útil i bellíssim.

Ah, m'oblidava d'una cosa: també sé fer una serp amb fang.



Altres novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

BAKER, Joanne. *50 cosas que hay que saber sobre física*. Barcelona: Ariel, 2009 (Ariel Claves)

Extracte de l'índex:

Materia en movimiento; Las ondas; Enigmas cuánticos; La división de los átomos; Espacio y tiempo.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2008 (Sociología)

CANALS, Maria Antònia. *Els dossiers de la Maria Antònia Canals*. Barcelona: Rosa Sensat, 2009

La col·lecció comprèn 10 volums, dels quals s'han publicat els 6 primers:

101. *Primers nombres i primeres operacions*
102. *Fraccions*
103. *Estadística, combinatòria i probabilitat*
104. *Lògica a totes les edats*
105. *Superfícies, volums i línies*
106. *Transformacions geomètriques*
107. *Problemes i més problemes*
108. *Mesures i geometria*
109. *Nombres i operacions II*
110. *Càlcul amb reglets numèrics*

Els llibres recullen una mostra dels materials que l'autora ha anat elaborant al llarg de la seva dilatada trajectòria, conjuntament amb el gabinet GAMAR de la Universitat de Girona. Aquesta col·lecció està publicada també en castellà.

La conversa en petits grups a l'aula. Manuel Sánchez-Cano (coord.). Barcelona: Graó, 2009 (Sèrie Didàctica de la Llengua i de la Literatura; 168)

Extracte de l'índex:

La llengua oral i la conversa a l'aula; Les estratègies en la conversa; El projecte de conversa al centre; Fem conversa a l'aula. Del projecte de centre a la pràctica a l'aula; La participació de la família en el projecte de conversa

Deconstruir la guerra. Francesc Benítez [et al.]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. Oficina de Promoció de la Pau i dels Drets Humans, 2008. Conté 1 CD-ROM

Doctor Buenaventura Delgado Criado: pedagogo e historiador. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2009 (Homenatges; 30)

L'estat del món 2009: el planeta s'escalfa: informe del Worldwatch Institute sobre el progrés cap a una societat sostenible. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 2009

Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura. Daniel Cassany (comp.). Barcelona: Paidós, 2009 (Paidós Educador; 92)

Extracte de l'índex:

Miradas y propuestas sobre la lectura; La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura; ¿Enseño a leer a mis alumnos de manera crítica?; Diez preguntas para leer críticamente la prensa; Luces y sombras de la lectura en voz alta; Estrategias y actitudes críticas para leer webs; Reflexiones sobre la lectura multimodal: el caso de PowerPoint.

PAZ ABRIL, Desiderio de. *Pistes per canviar l'escola.* Barcelona: Intermón Oxfam, 2009 (Ciudadania Global: Propostes; 2)

Extracte de l'índex:

Educació per a una ciutadania global: un nou model humanista, una manera transformadora de veure i percebre l'educació, una perspectiva comunicativa transformadora; Pràctiques escolars i educació per a la ciutadania global

OLIVERAS I CASAS, Miquel. *Diari de guerra del mestre Miquel Oliveras i Casas: abril de 1938-maig de 1939.* Girona: Diputació de Girona, 2008 (Josep Pla; 20)

OLIVERES, Arcadi. *¡En qué mundo vivimos!: infórmate, piensa y actúa.* Barcelona: Icaria, 2009 (Más Madera; 74)

PEPIN, Raynald. *Sol, arena y ciencia: descubre, aprende y haz tus propios experimentos de verano.* Barcelona: Océano, 2009

QUAMMEN, David. *La indecisió del senyor Darwin: un retrat íntim de Charles Darwin i la creació de la seva Teoria de l'evolució.* Barcelona: Empúries, 2009 (Biblioteca Universal Empúries; 228)

WILSON, Robin. *Lewis Carroll en el país de los números: su fantástica vida matemáti-*

ca. Madrid: Turner Publicaciones, 2009 (Noema)

...i cada mes una novel·la sobre l'escola, els mestres...

OGAWA, Yoko. *La fórmula preferida del professor.* 3a ed. Madrid: Funambulista, 2008 (Literatura)

Aquesta novel·la ha estat un autèntic fenomen social al Japó (dos milions d'exemplars venuts en dos mesos) que ha desencadenat un gran interès per les matemàtiques. Yoko Ogawa (1962) explica amb delicadesa la història d'una mare soltera que entra a treballar com a assistenta a casa d'un vell professor de matemàtiques que en un accident de cotxe va perdre l'autonomia de la memòria, la qual només li dura 80 minuts. Apassionat pels números, el professor anirà estimant cada vegada més el nen de la seva assistenta, a qui bateja amb el nom de Root ('arrel quadrada' en anglès) i amb qui comparteix la passió pel beisbol. A poc a poc es va teixint entre ells una veritable història d'amor, amiatat i transmissió del saber, no només matemàtic. Una novel·la optimista que genera fe en l'ànima humana, explicada amb la bellesa senzilla i veritable d'un llarguíssim *haiku*.

«Fixa't quina successió de nombres més meravellosa. La suma dels divisors del 220 és igual a 284. I la dels divisors de 284, igual a 220. Són números amics. Són una combinació molt infreqüent, saps? Fermat o Descartes només van aconseguir descobrir-ne un parell, cadascun d'ells. Oi que és bonic, que la data del teu aniversari i el número gravat al meu rellotge de polsera estiguin units per un llaç tan meravellós...!»

L'ANY CERDÀ presenta el seu any educatiu

L'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona i l'Oficina de Coordinació de l'Any Cerdà presenten un dels puntals d'aquest any temàtic acabat d'encetar: el PROJECTE EDUCATIU, amb què es pretén implicar la comunitat educativa en la celebració del 150è aniversari del Pla Cerdà.

www.anycerda.org/web/des-de-l-educacio/cerda-un-passat-com-a-futur

Més informació: Servei de Premsa del CCCB i de l'Any Cerdà

Tel: 93 306 41 23 / 43 Mònica Muñoz – Irene Ruiz

premsa@cccb.org

www.cccb.org

PROJECTE

WEB

Aquest estiu s'ha obert la pàgina web del centenari:

www.ferrerguardia.org

En aquesta web podreu trobar informació de les activitats, publicacions i iniciatives en marxa sobre Ferrer i Guàrdia, promogudes per la Fundació o per altres entitats, institucions o col·lectius.

II Congrés Internacional de Didàctiques

L'activitat Docent: Intervenció, Innovació, Investigació

Organitza: Universitat de Genèva, Universidad de Granada i Universitat de Girona

Lloc: Girona

Dates: del 3 al 6 de febrer de 2010

Informació: <http://www.udg.edu/tabid/12826/language/ca-ES/Default.aspx>

CONGRÉS

Els Dossiers de la Maria Antònia



PVP: 16 euros cada unitat

La col·lecció ***Els Dossiers de la Maria Antònia Canals*** recull una mostra dels materials que l'autora ha anat elaborant al llarg de la seva dilatada trajectòria, conjuntament amb el gabinet GAMAR de la Universitat de Girona. Una col·lecció imprescindible per posar a l'abast de tot el professorat una oferta innovadora i evidenciar el paper del material en l'aprenentatge de les matemàtiques en Educació Infantil, Educació Primària i ESO.

Els temes de la col·lecció són els següents:

- | | |
|--|--|
| 101. <i>Primers nombres i primeres operacions</i> | 106. <i>Transformacions geomètriques</i> |
| 102. <i>El treball de les fraccions</i> | 107. <i>Problemes i més problemes</i> |
| 103. <i>Estadística, combinatòria i probabilitat</i> | 108. <i>Mesures i geometria</i> |
| 104. <i>Lògica a totes les edats</i> | 109. <i>Nombres i operacions II</i> |
| 105. <i>Superfícies, volums i línies</i> | 110. <i>Càlcul amb reglets numèrics</i> |