



Editorial

Monogràfic

Escola

Mirades

Resenyes i novetats

S

SUMARI  
març - abril '14  
374

**EDITORIAL 2**  
2014 2

**MONOGRÀFIC 4**  
English, what else? 4

L'ensenyament de l'anglès als països de l'entorn. <i>Enric Prats</i>	6
L'ensenyament de l'anglès a l'educació infantil: mites i reptes. <i>Carina Siqués i Ignasi Vila</i>	11
En defensa de la creació de programes d'AICLE. <i>Teresa Navés Nogués</i>	17
Les llengües addicionals i el tractament integrat de llengües. <i>Oriol Guasch Boyé</i>	22
Entrevista a Matthew Tree, escriptor. <i>PERSPECTIVA ESCOLAR</i>	27
L'anglès: un idioma no parlat. <i>Barney Griffiths</i>	30
Innovant des de l'àmbit tecnològic en l'ensenyament de l'anglès. <i>M. Luisa Forján Arce</i>	36
I la llengua francesa, què? <i>M. Dolors Reig Garganta</i>	43
<i>PERSPECTIVA ESCOLAR</i> recomana. <i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	48

**ESCOLA 50**

Desenvolupament de la consciència democràtica a l'escola. <i>Marta Pardo i Mar Reyes</i>	50
Ensenyar a participar. Tres preguntes i una proposta. <i>Edda Sant Obiols</i>	55
Tagore: una alternativa pedagògica per al món actual. <i>José Paz Rodríguez</i>	62

**MIRADES 66**

La Casa Voladora. Espai per a la recerca i la creació educativa. <i>Noemí Duran</i>	66
Si no em trobes darrere l'autobús. <i>Antoni Tort</i>	68
L'amic Miquel Martí Pol. <i>Àngels Prat Pla</i>	70

**RESSENYES I NOVETATS 72**

Més que un gra de sorra. <i>Pere Soler Masó</i>	72
<i>El aprendizaje-servicio en España</i> i <i>Ganarse la libertad</i> . <i>Antoni Poch i Comas</i>	75
Novetats. <i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	77

CONSELL D'EREDACCIÓ: Josep Callís, Jordi Canelles, Leo Carbonell, Mercè Comas, Antoni Domènech, Dolors Freixenet, Ramon Grau, Elena Noguera, Joan Pagès, Antoni Poch. DIRECTOR: Xavier Besalú. DIRECTOR ADJUNT: Joan Portell. COORDINADORA: Mercè Marlès. DISSENY GRÀFIC: Clictraç, sccl. MAQUETACIÓ: Concepció Riera. IMPRESSIÓ: Romanyà-Valls. SUBSCRIPCIONS I DISTRIBUCIÓ A LLIBRERIES: Associació de Mestres Rosa Sensat. EDICIÓ I ADMINISTRACIÓ: Associació de Mestres Rosa Sensat - Av. de les Drassanes, 3 | 08001 Barcelona | Tel.: 934 817 373 | Fax: 933 017 550 | A/e: [pecolcar@rosasensat.org](mailto:pecolcar@rosasensat.org) | [web:www.rosasensat.org](http://web:www.rosasensat.org)

DIPÒSIT LEGAL: B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331  
SUBSCRIPCIÓ ANUAL: Preu soci: 40€. Preu no soci: 50€. - PVP 9€

 Generalitat de Catalunya  
Departament de la Presidència

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat, als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament 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, posada a disposició, etc.) d'una part de totes les pàgines de PERSPECTIVA ESCOLAR, necessita una autorització que concedirà CEDRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.»



# Editorial

Els dies passen, als centres educatius, amb una relativa tranquil·litat i, en general, de manera força rutinària, llevat d'excepcions de tota mena vinculades a cada context. La vida als centres i a les aules flueix per unes lleres força determinades, que rarament permeten que les coses surtin de mare. Tothom té consciència que les aigües baixen a diferent velocitat segons que ens trobem a començament de curs, al segon trimestre o quan ja s'albira que el curs arriba a terme, que som a prop de la desembocadura. Les aigües poden, a vegades, moure's a diferent velocitat del que estava planificat i previst. Circumstàncies aparentment externes a la vida dels centres provoquen tota mena d'accidents amb conseqüències a vegades imperceptibles i a vegades ben manifestes. Però les aigües tornen sempre a la llera. I es va fent. Dia rere dia, trimestre rere trimestre, curs rere curs...

Els anys ens marquen fites. I algunes d'aquestes fites poden provocar lleugers moviments interiors en la vida de les escoles, que es manifesten de moltes maneres i responen a la necessària relació de l'escola amb el món que l'envolta i que li dóna sentit; el món pel qual aprenem i del qual aprenem. És el cas, per exemple, de les efemèrides històriques, d'aquelles dates que fan visibles esdeveniments del passat que convé tenir presents per a la construcció de futurs desitjables. És el que pot passar amb l'any 2014. Una colla d'esdeveniments estaran presents, amb diferent intensitat, als mitjans de comunicació, a la societat i al carrer. I seria desitjable que també l'escola se'n fes ressò d'una manera o altra. Recordem-ne uns quants. La història és una eina clau per construir el futur, encara que no sempre el que es presenti com a història sigui exactament el que va passar.

Fa 25 anys va morir Salvador Dalí, un dels artistes més importants d'aquest país. Un geni i una figura controvertida. Un empordanès internacional. Convé que es treballi la seva obra i també la seva personalitat. Els nois i les noies, però també els nens i les nenes, poden aprendre molt tant de la seva obra com de la seva vida.

Fa també 25 anys de la caiguda del mur de Berlín, que partia Europa amb un *mur d'aceri* separava dues concepcions del món i de la vida de les persones i dels pobles completament oposades. L'esfondrament del mur simbolitza la dissolució (definitiva?) de la utopia comunista, de tanta significació històrica i influència en la millora de les condicions de vida dels treballadors d'Occident i dels pobles colonitzats.

Fa 50 anys que Paco Candel va donar nom a tantes persones immigrades a Catalunya, majoritàriament procedents d'Andalusia, els *altres catalans*, que formen part indescribable –ells, els seus fills, els seus néts, els seus besnéts– de la Catalunya d'avui. “Aquests fills de no-catalans –escrivia– han arrelat en aquesta terra. Hi arrelaran per sempre. N'absorbeixen la saba i hi deixaran la llavor”. Un bon recordatori per comprendre aquest país nostre, multicultural i complex.

Fa 75 anys, es va acabar una terrible Guerra Civil, les conseqüències de la qual encara avui són presents en la memòria de moltes famílies, que esperen poder tancar les ferides localitzant els seus morts i enterant-los amb dignitat. Aquesta és una de les seves conseqüències, però n'hi ha moltes més. Probablement, la més important és ensenyar als noies i a les noies, als nens i a les nenes, que la violència i la guerra mai solucionen res i, en canvi, generen molt sofriment.

És obvi que aquest fet es pot exemplificar a bastament amb la Gran Guerra. La I Guerra Mundial va esclatar fa 100 anys i, a través

d'ella, l'escola pot posar de relleu la capacitat d'autodestrucció de la humanitat quan es destina la intel·ligència a la fabricació d'eines de destrucció massiva com les que es van posar en funcionament, per primera vegada, en aquesta guerra.

Enfront de l'ús de la guerra i de la violència, l'escola ha d'ensenyar alternatives de pau com les que es van posar en marxa fa també 100 anys a Catalunya amb la creació de la Mancomunitat i la seva important tasca política, cultural i educativa. A títol d'exemple, només cal recordar el rellevant paper d'aquesta institució en la formació de mestres a través de les escoles d'estiu o els *Quaderns d'Estudi* i el *Butlletí dels Mestres*.

I per què no? També podem aprendre del que va passar fa només 300 anys quan de la derrota dels catalans a la Guerra de Successió se'n va derivar la pèrdua de les seves llibertats.

Tot això, i més, es pot fer, o deixar de fer, a l'escola per relacionar els sabers i el seu ensenyament amb la vida i amb la societat. Cap de les coses que fem, però, alterarà profundament la vida dels nostres centres encara que potser ajudarà els nostres nois i noies, els nostres nens i nenes, a sentir-se millor amb ells mateixos i amb la humanitat. En cap cas modificarà la realitat ni el fet que a l'any 2014 el succeirà el 2015.



# Monogràfic

Per a cada moment històric i per a cada país, els sectors socials amb poder i influència decideixen què és important aprendre a l'escola i què no, perquè, com és evident, tot no hi cap. De manera que el currículum obligatori i comú no solament és una selecció de tots els coneixements, els sabers i les competències existents, sinó que és també una construcció social, discutible i canviant.

Aquestes elits ja fa alguns anys que van acordar que, en un món globalitzat, és imprescindible una llengua franca, no només per fer negocis o per fer recerca, sinó també per viatjar, per treballar, per consumir..., per ser una persona mínimament instruïda –malgrat que alguns representants d'aquestes elits (singularment de l'àmbit polític) no han pas predicat amb l'exemple–. Amb el temps, aquesta convicció ha anat fent forat i avui gairebé ningú discuteix que el domini de l'anglès hauria de ser, al més aviat possible, una competència a l'abast no només dels universitaris, sinó també de tots i cadascun dels graduats en educació secundària.

La veritat és que, fins fa ben poc, algunes administracions, col·legis i centres escolars van fer de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès una marca de distinció, de prestigi, de diferenciació, en un àmbit que, a poc a poc, s'anava convertint en un mercat on calia fer una *ofertassa* que convoqués els clients més informats, més elitistes, més disposats a invertir en futurs... Però avui ja ens trobem en un altre estadi: l'anglès, més que la primera llengua estrangera, ha passat a ser (com explica molt bé l'escriptor Matthew Tree en l'entrevista que publiquem) una mena de llengua quasi inventada, instrumental, simplificada, *acultural* i enormement eficaç, necessària per esdevenir un ciutadà competent d'un país i d'un món irreversiblement interrelacionat, que tant les tecnologies com els transports han posat a l'abast. De manera que, per als catalans i les catalanes, l'anglès s'ha convertit ja avui dia en la tercera llengua de l'escola, al costat del català i del castellà, desproveïda de la connotació cultural profunda que encara evoca l'etiqueta de llengua estrangera.

# ENGLISH, WHAT ELSE?

Així ho ha entès el Departament d'Ensenyament, que, en les línies prioritàries d'actuació pedagògica per a aquest curs 2013-2014, ha fet una aposta clara i assenyada pel plurilingüisme del sistema educatiu català en proposar un increment significatiu de l'exposició a l'anglès, sigui a través d'alguna matèria del currículum, sigui a través d'accions i projectes temàtics o transversals. Perquè les coses no es poden fer de manera precipitada, barroera i maldestra, posant en perill la qualitat del sistema o l'assoliment de les competències bàsiques. La incorporació de l'anglès com a tercera llengua demana un professorat suficient i preparat adequadament, del qual avui encara no disposem, i al qual, ara per ara, no es garanteix ni la formació inicial ni, encara menys, una formació permanent, que està sota mínims.

El monogràfic que us presentem parteix d'aquests supòsits i fa una lectura desacomplexadament positiva de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès i fa també un esforç per desfer alguns malentesos, per esvair algunes veritats que no són tals, per mostrar algunes pràctiques poc eficients, per evidenciar que és encara llarg el camí que ens queda per assolir l'objectiu d'un escola catalana plurilingüe (d'aquí que dediquem un article a la situació del francès a casa nostra) i de qualitat per a tothom, malgrat els passos que ja s'han fet. Ens hi han ajudat uns col·laboradors entusiastes i convençuts, a qui agraïm de cor les seves paraules, el seu saber i les seves orientacions.



# M

MONOGRÀFIC  
març-abril 2014  
1574



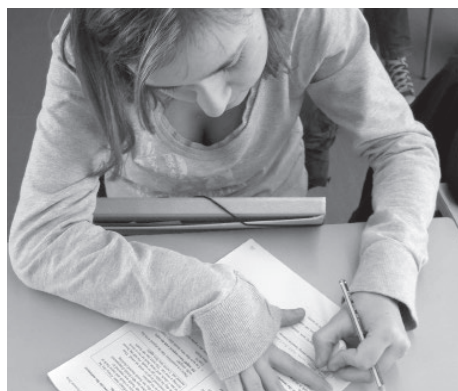
*En aquest article farem una exposició molt sintètica sobre la situació de l'aprenentatge de les llengües estrangeres, i en particular de l'anglès, als països del nostre entorn. Repasarem els seus sistemes educatius per conèixer l'edat en què s'inicia l'ensenyament de la primera llengua estrangera, a més d'altres característiques, i també mirarem què diuen, els darrers informes, sobre el grau de domini de l'anglès entre les noies i els nois europeus d'Educació Primària i Secundària.*

## L'ensenyament de l'anglès als països de l'entorn

**ENRIC PRATS**

Professor de Pedagogia Internacional  
Universitat de Barcelona

La importància de dominar una llengua estrangera en un món multicultural, multilingüe i plenament interconnectat ha eclipsat altres prioritats del sistema educatiu. El sentir general sembla unànime quant al migrat nivell dels nostres escolars, però les autoritats acadèmiques no acaben de trobar la fórmula per redreçar la situació i hi dediquen recursos, potser no tant com caldria, per assegurar un cert domini de l'anglès en els nois i les noies que acaben l'educació bàsica. L'esforç del professorat és notable, potser més motivat que prou format en aquest terreny, i l'alerta de pares i mares és persistent.



**La presència a l'escola: una tradició de curt recorregut**

L'interès per l'aprenentatge formal d'una llengua estrangera no es pot deslligar de la



tradició comercial i de la pulsio viatgera de cada comunitat. Els Països Baixos, amb un important sector de comerç marítim amb l'exterior, van ser els pioners al segle XIX amb la introducció de llengües estrangeres al currículum de Secundària, com també va passar a la regió valona de Bèlgica, que des de 1863 ensenyava anglès a les escoles de Secundària. En canvi, els estats aglutinats sota l'imperi austrohongarès van impulsar sobretot l'aprenentatge del francès, llengua de l'alta cultura i de la diplomàcia, en detriment de l'anglès, una circumstància que s'estendria a la resta de països influïts per França, com ara Espanya.

La situació comença a canviar a partir de la dècada de 1950, després de la Segona Guerra Mundial, i la gran expansió de la cultura nord-americana, tot i que l'evolució seria ben diferent segons cada àrea geolingüística. Així, als països nòrdics, que a partir de la dècada de 1960 van introduir una estructura única que no feia distinció entre Primària i Secundària, l'anglès esdevingué una llengua prioritària a l'ensenyament, i l'alemany, que havia tingut una presència més destacada en èpoques anteriors, passà a un segon terme. A la conca mediterrània, com és sabut, la introducció de la llengua estrangera ha estat més tardana –a partir dels vuitanta en general–, amb l'excepció d'Espanya, que havia incorporat el francès amb la reforma educativa de 1970.

En general, a Europa l'aprenentatge formal de la primera llengua estrangera es produeix entre els 6 i els 8 anys, edat que sol coincidir amb els primers anys de l'educació obligatòria, per bé que la variabilitat és notable entre països. A l'àrea germanòfona de Bèlgica, per exemple, la llengua estrangera s'introdueix a l'inici de l'educació infantil, als 3 anys. Als 6 anys, amb l'inici de la Primària, ho fan Espanya (tot i que en algunes comunitats autònomes comencen abans), Itàlia, Luxemburg, Àustria, Liechtenstein, Noruega i Hongria, mentre que França i Polònia ho fan als 7

anys. Holanda és el país més tardà en la introducció de la llengua estrangera: ho fan als 10 anys, a l'inici del darrer tram de l'Educació Primària.<sup>1</sup>

En els darrers temps s'han succeït reformes educatives a diversos països per introduir modificacions en l'ensenyament de llengües estrangeres, de manera que tots els països europeus, llevat del Regne Unit, han augmentat de manera considerable el nombre d'anys d'escolaritat obligatòria amb presència de llengües estrangeres. Aquest increment s'ha produït sobretot a les edats primerenques. Així, des de 1994, l'edat d'inici de l'aprenentatge formal de la primera llengua estrangera ha baixat, per exemple, a França i a Polònia, dels 11 als 7 anys. A la Bèlgica germanòfona, com dèiem, també ha baixat en aquestes dues dècades, dels 8 als 3 anys d'edat. Junta-ment amb Noruega, que abans començava als 10 anys i ara ho fa als 6, són els països que han fet reformes més profundes en



1. Podeu trobar més informació al darrer informe publicat per la Unió Europea: *Key data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Disponible a: <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf)>.



aquest àmbit. En canvi, Finlàndia i Suècia deixen total llibertat a les escoles perquè comencin la llengua estrangera quan ho considerin oportú.

A gairebé la totalitat dels països europeus, les autoritats acadèmiques determinen l'elecció de la llengua estrangera. Només a Espanya, juntament amb Bulgària, Letònia, Hongria, Polònia i Escòcia, no hi ha recomanacions sobre això i les escoles poden oferir les llengües estrangeres que considerin escaients per als seus alumnes sense cap restricció. La majoria dels països, però, ofereixen un ventall limitat de llengües perquè les triïn els nois i les noies, i concretament a catorze països europeus els governs determinen explícitament que l'anglès ha de ser la llengua estrangera obligatòria a Primària, com ara a Alemanya, Dinamarca, Grècia, Itàlia, Holanda, Suècia i Noruega, entre els més destacats.

En aquest sentit, segons els darrers informes, prop del 70% dels alumnes europeus de Primària fan anglès, un percentatge que el 2010 superava el 90% entre els alumnes catalans i espanyols, igual que els d'Àustria, Grècia, Malta, Noruega, Polònia

i Sèrbia. En canvi, no arriben a la meitat dels alumnes de Primària que fan anglès els d'Hongria, Països Baixos, Romania, Eslovènia i Portugal, tot i que a partir del curs 2012-2013, a Portugal és obligatori que els alumnes facin anglès. No ha de sorprendre la xifra dels Països Baixos: presenta un percentatge força baix perquè, com hem esmentat, l'aprenentatge formal de la llengua estrangera comença al final de l'Educació Primària.

El nombre d'alumnes que estudien anglès a Primària ha crescut molt en la darrera dècada. Només en cinc anys, entre 2005 i 2010, la mitjana ha crescut més de 12 punts: del 60,7% al 73%. Un dels països on aquest esforç s'ha produït de manera més forta és Polònia, que en aquest període ha passat del 51% al 88%. També han tingut creixements importants països com ara Croàcia, Txèquia o Bulgària. El retard era històric, per la forta influència compartida amb els altres països de l'Est, però l'avenç ha estat notable.

A l'Educació Secundària es produeix una situació ambivalent. Si bé en el primer tram, el de l'Educació Secundària inferior,



equivalent a la nostra ESO, la pràctica totalitat dels estudiants cursen una primera llengua estrangera i una bona part comença l'estudi de la segona (generalment, el francès o l'alemany), la situació canvia al tram superior. Així, a l'Educació Secundària postobligatòria tots els països presenten una oferta doble, general o acadèmica, que condueix a la universitat (el nostre Batxillerat), i vocacional o professional (els nostres graus formatius de Cicle Mitjà). Doncs bé, les diferències són molt marcades entre les dues branques, de manera que la mitjana dels que fan anglès en l'opció general és de més del 90%, mentre que el percentatge baixa per sota del 75% entre els que fan les opcions vocacionals o professionals. Aquesta desviació és absoluta en el cas d'Espanya, perquè no hi ha obligació de cursar llengua estrangera per als alumnes de cicles formatius i, per tant, les dades no recullen aquesta xifra. Amb tot, el desplegament curricular del Departament d'Ensenyament inclou l'assignatura d'anglès tècnic en els títols d'aquest nivell, i deixa exempts de fer-la els centres que no pertanyen a la xarxa pública, per la qual cosa és molt probable que el percentatge d'estudiants de cicles formatius de grau mitjà que cursen anglès sigui molt baix i donin prioritat a matèries més "pràctiques" o aplicades.

### **El nivell de domini de la llengua anglesa**

El juny de 2012, es va publicar la primera enquesta encarregada per la Unió Europea sobre la competència en llengua estrangera dels nois i noies que acaben l'educació Secundària.<sup>2</sup> L'estudi estableix cinc nivells de domini: principiant (anterior a l'A1 del Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües); d'usuari bàsic (equivalent a l'A1); d'usuari bàsic avançat (que correspon al nivell A2); d'usuari independent (al

B1), i d'usuari independent avançat. Tot seguit oferim algunes de les dades més rellevants.

El 42% dels estudiants mostren un nivell mínim de B1 (usuari independent) en una primera llengua estrangera, i només un 25% en una segona llengua, amb una variació molt alta entre els països. En el cas del domini de l'anglès, el percentatge d'estudiants amb B1 puja al 49%; per països, els valors més alts es presenten amb un 82% a Suècia o Malta (colònia britànica fins al 1964), i els més baixos a França (14%). Els alumnes anglesos també tenen uns valors molt baixos en llengua estrangera: només un 9% té un domini de B1, en aquest cas de francès.

### **"EL 42% DELS ESTUDIANTS MOSTREN UN NIVELL MÍNIM DE B1 (USUARI INDEPENDENT) EN UNA PRIMERA LLENGUA ESTRANGERA, I NOMÉS UN 25% EN UNA SEGONA LLENGUA, AMB UNA VARIACIÓ MOLT ALTA ENTRE ELS PAÏSOS"**

També hi ha una variació molt alta segons les habilitats lingüístiques: la comprensió oral (amb un 45% d'estudiants de nivell B1) és la més alta, seguida de la comprensió lectora (41%) i l'expressió escrita (40%). L'expressió oral no és avaluada en aquestes proves. En el cas dels estudiants avaluats a Espanya, el 44% té un nivell d'A1 en comprensió oral i només el 24% en B1; en lectura, el 53% té l'A1 i el 29% en B1, i en expressió escrita els valors són del 58% i del 27%, respectivament.

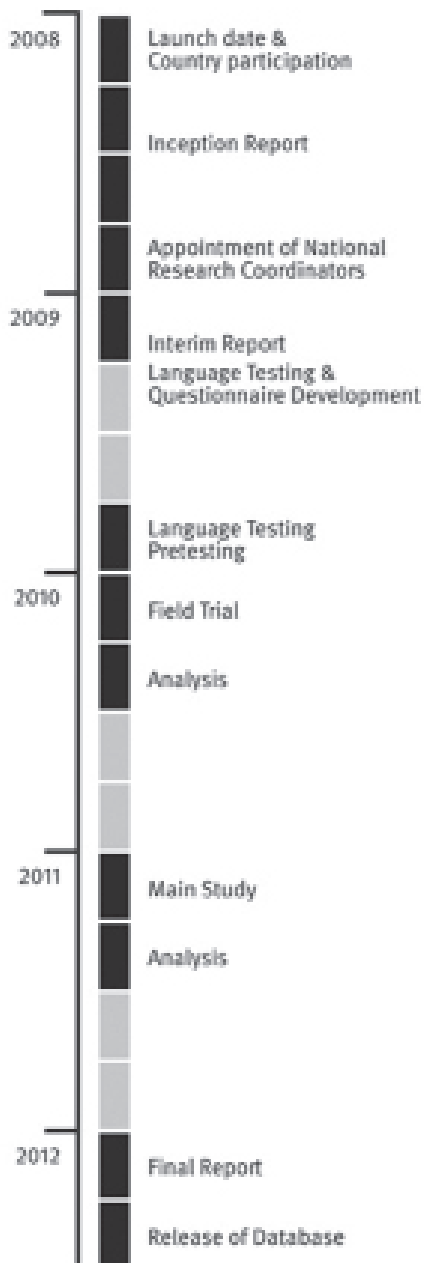
En termes generals, a més de Suècia i Malta, també els Països Baixos i Estònia mostren uns valors força elevats i, juntament amb

2. El sumari en anglès el podeu trobar en aquesta adreça: <[http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC\\_210612\\_001.pdf](http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612_001.pdf)>.

Eslovènia, Croàcia i Grècia, almenys la meitat dels estudiants tenen un nivell de B1, mentre que a Espanya el percentatge baixa al 27%, una mica per sota de Portugal (30%) i per sobre de Polònia (25%) i de França (14%), que ja hem esmentat, tots aquests països amb l'anglès com a primera llengua estrangera.

## **"SEGONS ELS DARRERS INFORMES, PROP DEL 70% DELS ALUMNES EUROPEUS DE PRIMÀRIA FA ANGLÈS"**

L'enquesta recull un seguit de dades interessants. En primer lloc, la majoria dels estudiants enquestats informen que han començat aviat l'aprenentatge de la llengua estrangera, tot i que aquest inici no sempre coincideix amb el començament formal de l'aprenentatge a l'escola. Com hem vist, als Països Baixos els estudiants mostren una competència elevada, però comencen formalment al final de l'Educació Primària. En segon terme, l'enquesta revela que el domini alt de l'anglès es produeix sobretot entre els estudiants els pares i les mares dels quals també tenen un domini alt de l'anglès, i que usen sovint l'anglès per comunicar-se a través d'Internet. Òbviament, quan els estudiants troben útil l'aprenentatge de l'anglès augmenta el seu domini de la llengua, i els que el troben difícil mostren uns nivells baixos. Així mateix, els estudiants que mostren nivells elevats de domini de l'anglès són els que afirmen que el professorat fa servir l'anglès com a llengua vehicular en altres classes diferents de la de l'anglès.



*En aquest article volem discutir algunes de les pressuposicions que justifiquen la incorporació de l'ensenyament d'una llengua estrangera al parvulari. De fet, aquest és un tema redundant en la literatura sobre l'adquisició de segones llengües i, per tant, des de fa molts anys existeixen nombroses recerques empíriques que aborden la qüestió.*

## L'ensenyament de l'anglès a l'educació infantil: mites i reptes

**CARINA SIQUÉS**

Departament de Didàctiques Específiques  
Universitat de Girona

**IGNASI VILA**

Departament de Psicologia  
Universitat de Girona

La globalització, la mobilitat de les persones i la internacionalització del mercat laboral, entre d'altres, fan que l'aprenentatge de llengües hagi esdevingut una necessitat de les persones en la societat del segle XXI. Un dels reptes dels sistemes educatius de la majoria de governs és que l'alumnat acabi l'ensenyament obligatori dominant, en major o menor mesura, una o més llengües estrangeres. Encara que el currículum d'Educació Infantil a Catalunya no preveu que la llengua estrangera sigui introduïda en aquesta etapa, la realitat ens mostra que cada vegada hi ha més centres educatius que opten per iniciar l'aprenentatge de la llengua anglesa a P3, P4 o P5.

La introducció d'una llengua estrangera al parvulari es justifica en molts casos per la creença generalitzada que com més aviat els infants comencin a familiaritzar-se amb la nova llengua més fàcil serà el seu aprenentatge. La frase "els infants són com esponges" forma part dels comentaris habituals que es fan tant des del professorat com des de les famílies que, per altra banda, són moltes vegades les que acostumen a pressionar la direcció dels centres educatius per aconseguir que els seus infants comencin a aprendre la llengua anglesa quan encara no han iniciat l'escola primària.



### **Què sabem sobre les relacions entre l'edat i l'adquisició de llengües estrangeres?**

La idea de l'existència d'un "període crític" en l'adquisició del llenguatge (Lenneberg, 1967) també es va estendre a les discussions sobre l'adquisició d'una segona llengua (Harley, 1986). Encara que avui dia les idees que sustentaven el període crític tenen poc suport empíric –si exceptuem els aspectes fonològics– aquestes encara continuen molt presents a la societat i, per tant, entre el professorat. La creença de l'existència d'un període crític per adquirir el llenguatge recolzava en arguments biològics i en la constatació empírica que en el medi natural els infants des de molt petits s'incorporen al llenguatge malgrat ser un instrument d'enorme complexitat. De fet, i durant molts anys, els manuals sobre el desenvolupament humà, quan parlaven de l'adquisició del llenguatge, afirmaven que aquest procés finalitzava al voltant dels 6-7 anys. Tant era així que l'escola tampoc donava gaire importància a la parla dels infants i acostumava a centrar els seus esforços en els processos implicats en el domini de la lectura i de l'escriptura.

A finals del segle passat es va començar a parlar del desenvolupament tardà del llenguatge (Karmiloff-Smith, 1986). En síntesi, es venia a dir que una criatura de 6-7 anys era capaç de comunicar-se de manera eficaç en nombroses situacions i que, fins i tot, semblava que dominava les estructures morfosintàctiques més complexes, però aquesta realitat no deixava de ser un "miratge" sobre les competències lingüístiques dels infants. La incorporació de nocions com *pragmàtica* o *discurs*, entre d'altres, van ajudar a entendre millor què és el llenguatge i van mostrar que el seu domini era un procés molt llarg que s'estenia durant molts més anys (Vila, 1986). Per tant, si amb aquesta nova concepció sobre el temps que es triga a adquirir el llenguatge un infant de 5-6 anys està considerat només un principiant, estem en condicions d'afirmar que l'aprenentatge d'una segona llengua serà també un procés molt llarg. Aquesta nova perspectiva va provocar canvis importants en l'educació lingüística a l'escola, però no va acabar de qüestionar mai les arrels més profundes relacionades amb les creences sobre l'existència d'un període crític. En

últim terme, aquestes creences parteixen de la idea que l'adquisició natural del llenguatge recolza en mecanismes innats que fan que aquest aparegui d'una manera espontània en els primers anys de vida dels infants. De fet, una bona part de les veus que defensen la incorporació de la llengua estrangera al parvulari ho fan des d'aquesta perspectiva, sense fer cas de moltes de les dades empíriques de què avui dia disposem en relació amb l'adquisició del llenguatge. Per exemple, una de les manifestacions més clares d'aquestes veus és la tan repetida frase, reproduïda a l'inici d'aquest article, "els nens són com esponges i ho absorbeixen tot".

Encara que aquest no és un article per discutir sobre l'adquisició del llenguatge, sí que cal esmentar que, juntament amb altres aspectes, la cognició hi juga un paper important i, per tant, les criatures més grans i els adolescents estan cognitivament més ben preparats per aprendre una segona llengua en l'àmbit escolar que

els infants de tres, quatre o cinc anys, tal com mostren nombrosos treballs sobre l'aprenentatge d'una llengua estrangera (Harley, 1986; McLaughlin, 1977; Muñoz, 1999). A Catalunya, per exemple, Carme Muñoz va estudiar els efectes del moment d'introducció de l'ensenyament de l'anglès en 1.700 estudiants. Els participants estaven dividits en cinc grups: alumnat que va començar entre els dos i els sis anys, alumnat que va començar als vuit anys, alumnat que va començar als onze anys, alumnat que va començar als catorze anys i alumnat que ho va fer després dels divuit anys. Els resultats van concloure que l'alumnat més gran tenia un ritme d'aprenentatge superior al de l'alumnat més jove (Muñoz *et al.*, 2003). El suposat avantatge de l'alumnat més jove seria només a llarg termini, sempre i quan les condicions d'ensenyament i aprenentatge s'assemblessin a les condicions naturals d'adquisició del llenguatge –programes d'immersió lingüística–, la qual cosa no passava, ja que l'alumnat de parvulari com





a màxim estava exposat a la llengua anglesa durant dues o tres hores a la setmana.

### **Però no tot acaba amb la cognició...**

Juntament amb la cognició, els estudis sobre l'adquisició del llenguatge reivindiquen també els aspectes afectius o emocionals implicats en la relació amb els altres com a elements essencials en l'aprenentatge. Ens referim a allò que habitualment rep el nom d'*actituds* i, fins i tot, de *motivació*. En tot cas, independentment de la terminologia utilitzada, l'ús del llenguatge es relaciona sempre amb el sentit de l'activitat i amb el lligam afectiu amb l'altre. No cal dir que al parvulari una gran part dels infants troben sentit tant a les activitats que s'hi fan i, a la vegada, construeixen lligams afectius segurs amb les persones que en tenen cura. Les característiques dels infants de parvulari "obliguen" els ensenyants a utilitzar una metodologia lúdica i motivadora com també a establir unes relacions personals que, com ja hem esmentat, fan que la institució tingui sentit per als infants i que alhora s'estableixi un afecte mutu entre els participants.

## **"LA INCORPORACIÓ DE L'ENSENYAMENT DE L'ANGLÈS AL PARVULARI S'HA DE FER DES D'UN ACORD SOBRE LA METODOLOGIA I ELS OBJECTIUS A ASSOLIR AL LLARG DE L'EDUCACIÓ ESCOLAR"**

L'ensenyament de l'anglès al parvulari no és estrany a aquesta realitat i en les aules d'Educació Infantil generalment s'acostumen a generar actituds positives entre els infants envers la nova llengua (Gardner, 1985). La llengua anglesa en les aules d'Educació Infantil és sovint tractada per una gran part del professorat com a

instrument per fer coses junts. Aquest fet és indubtable i forma part dels possibles avantatges de l'ensenyament precoç d'una llengua estrangera. Aquest seria, per tant, un dels arguments per reivindicar la presència de l'anglès al parvulari, perquè quan s'ensenyava com a assignatura a la Primària o a la Secundària la llengua anglesa esdevé una matèria curricular més i, per tant, rep per part de l'alumnat les atribucions dels infants envers l'escola, que, a vegades, no són positives.

### **L'adquisició de la llengua estrangera: procés natural *versus* instrucció formal**

Als inicis de l'aprenentatge d'una llengua, es tracta de la L1 o de la L2, cal que existeixi el desig de fer coses amb les persones que la utilitzen. En els contextos naturals d'adquisició d'una llengua, els infants estableixen vincles afectius amb les persones que en tenen cura i desitgen fer coses amb elles. Si bé és cert que es tracta d'un procés informal i natural, aquest no deixa de ser una intervenció educativa on es creen situacions en les quals uns (normalment els adults) ensenyen a parlar i els altres (els infants) aprenen a parlar (Bruner, 1983).

La reivindicació de l'ensenyament precoç d'una llengua estrangera es fa, como ja hem dit, des del "miratge" segons el qual quan els infants estan immersos en una llengua aquesta s'aprèn sense cap dificultat. En aquest raonament s'acostuma a oblidar la gran varietat d'estratègies i pràctiques educatives que els adults utilitzen en el medi natural de manera sistemàtica per tal de garantir la parla dels seus infants i, simultàniament, en els esforços que fan els infants per guanyar eficàcia perquè es reconeixin les seves intencions.

A molts parvularis, l'ensenyament de l'anglès s'apropa més a les condicions de les pràctiques educatives familiars que no a les que normalment succeeixen en l'edu-



cació escolar, i aquest és el seu èxit. Això no obstant, no sempre és així, i a vegades apareixen estratègies i activitats més properes a les característiques de les pràctiques escolars, de manera que desapareixen alguns dels avantatges de la incorporació precoç de la llengua estrangera.

Cognició i emoció, com hem assenyalat anteriorment, formen una unitat en l'adquisició del llenguatge. Si bé l'emoció és la base del seu aprenentatge, les característiques del llenguatge –un sistema convencional i arbitrari– proporciona als infants un instrument de construcció personal, social i cognitiva (Vygotski, 1995). Així, des d'aquesta perspectiva, la cognició és el resultat de l'ús del llenguatge. Cada conquesta lingüística comporta desenvolupament cognitiu que possibilita noves conquestes lingüístiques. Per això, en els primers anys de vida de les persones, l'adquisició del llenguatge (ja sigui la L1 o la L2) és un procés llarg i costós, ja que la cognició sempre va a remolc dels aprenentatges lingüístics. En canvi, els infants més grans i els adolescents poden utilitzar les estratègies cognitives prèviament construïdes per aprendre des de la instrucció formal una nova llengua. En

aquest cas, si les activitats tenen sentit per a l'alumnat, els resultats poden ser molt positius i més ràpids que els aprenentatges assolits durant els primers anys de vida (Steinberg, 1982).

## **"UNA BONA PART DE LES VEUS QUE DEFENSEN LA INCORPORACIÓ DE LA LLENGUA ESTRANGERA AL PARVULARI HO FAN SENSE FER CAS DE MOLTES DE LES DADES EMPÍRIQUES DE QUÈ AVUI DIA DISPOSEM EN RELACIÓ AMB L'ADQUISICIÓ DEL LLENGUATGE"**

Un dels problemes de l'ensenyament de llengües estrangeres al llarg de l'ensenyament obligatori es relaciona amb aquesta qüestió. És cert que, per exemple, pel que fa a la llengua anglesa, les actituds socials envers el seu aprenentatge són molt positives, però no sempre aquestes

actituds s'amplifiquen des de la pràctica educativa. A vegades, la instrucció formal de la llengua estrangera es converteix en un conjunt d'activitats i exercicis centrats en el domini dels aspectes formals i poc funcionals des d'una perspectiva instrumental. En aquest cas, els avantatges de l'ensenyament precoç desapareixen i les actituds positives, prèviament construïdes vers el seu aprenentatge, es poden modificar negativament.

Per això, la incorporació de l'ensenyament de l'anglès al parvulari s'ha de fer des d'un acord sobre la metodologia i els objectius a assolir al llarg de l'educació escolar. Cal que el professorat conegui l'etapa d'educació infantil i que la llengua anglesa s'integri dins la programació del cicle per tal de poder elaborar un projecte conjunt. A les aules d'infantil quan s'ensenyava la llengua anglesa cal intentar reproduir les condicions que fan possible l'aprenentatge d'una llengua de manera natural. Si no és així, els possibles avantatges poden desaparèixer ja que, com hem explicat, aquests no es relacionen amb els aprenentatges lingüístics, sinó amb la construcció d'actituds positives envers l'aprenentatge d'una llengua que no té presència a l'entorn social i familiar dels infants. Ensenyar la llengua anglesa durant una o dues hores a la setmana amb una persona que arriba a l'aula i es dedica a fer un munt d'activitats que no formen part del projecte conjunt de l'etapa servirà de ben poc.

### Per saber-ne més

HARLEY, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

KARMILOFF-SMITH, A. (1986). "Some fundamental aspects of language development after age 5", dins P. Fletcher & M. Garman (eds.), *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

MUÑOZ, C.; VICTORI, M. *et al.* (2003). "En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera", dins *Eduling, 1*. [Revista electrònica de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.]

*A les polítiques educatives a Europa d'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres (AICLE) els cal emmirallar-se críticament més en la molt llarga tradició nord-americana, amb una recerca molt sòlida i en la qual es caracteritza el que funciona i com funciona a partir d'estudis empírics, de recerca comparada, de bones pràctiques i de l'excel·lència dels programes d'immersió i d'educació bilingüe. Les experiències puntuals d'assignatures impartides en llengua estrangera, s'anomenin d'AICLE o no, estan a anys llum dels principis que reuneixen els bons programes d'immersió de llengües que tan bons fruits han donat.*

## En defensa de la creació de programes d'AICLE

### Una anàlisi des de l'aprenentatge de llengües

**TERESA NAVÉS NOGUÉS**

Departament de Filologia Anglesa  
 Universitat de Barcelona

Les generalitzacions són perilloses però necessàries. Convindrem que cal matisar-les. Començarem amb una generalització. Farem una pregunta agosarada i donarem una resposta tant o més agosarada: *Ha estat un èxit la immersió lingüística? Sens dubte.*

Sobre l'aprenentatge d'idiomes hi ha moltes creences dissortadament gens fonamentades. "Els nens són com esponges, com abans comencin a aprendre idiomes, millor." "Per aprendre bé una llengua no hi ha res millor que anar i estudiar-la al país que la parlen." Ambdues afirmacions tenen una part de veritat, però dissortadament ambdues tenen *molt* de fals. L'evidència que els fills d'immigrants, com més petits arriben més bé acaben parlant la llengua del país, ens porta a creure que com més aviat ensenyem *llengües estrangeres* als alumnes, més bé les aprendran. Fals. No hi ha gairebé cap pare ni mestre que no cregui que per aprendre millor un idioma cal marxar i fer una estada al país on el parlen. Fals. Amb alguna excepció, la recerca ens assegura que marxar menys de tres o fins i tot de sis mesos a l'estranger per millorar, perfeccionar o aprendre un idioma, de ben poc serveix. Us he convençut? Segur que no. Ens consta. Les creences molt arrelades són molt difícils de combatre i de canviar.

## Aprentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres

L'ensenyament-aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres implica impartir matèries d'un programa d'estudis en una llengua estrangera. L'objectiu és doble: d'una banda assolir els objectius de la matèria i de l'altra aprendre millor la llengua.

L'AICLE reuneix les condicions necessàries per a un bon aprenentatge d'idiomes, però no les garanteix. Navés, Muñoz i Pavesi (2002) i Muñoz (2007) descriuen els principis psicolingüístics de l'aprenentatge efectiu de llengües estrangeres en contextos d'AICLE.

**"EN CIÈNCIA L'EXPLICACIÓ  
MÉS SENZILLA ES CONSIDERA  
LA MILLOR, COSA QUE NO VOL  
DIR PAS QUE SIGUI LA QUE  
ESPERÀVEM NI LA MÉS INTUÏTIVA"**

Sabem que per aprendre una llengua hi ha tres elements que són determinants: l'exposició massiva, la qualitat de l'*input* i el paper de la interacció. La condició necessària, per bé que no suficient, és que l'*input* sigui comprensiu. Més controvertit resulta el paper de l'*output*, de la producció. Perquè l'aprenentatge d'una segona llengua sigui efectiu, cal també que les tasques siguin cognitivament exigents però alhora molt contextualitzades.

L'AICLE *possibilita* (però no garanteix) incrementar substancialment l'exposició (hores d'instrucció) a un *input* comprensible (entenedor) que ajuda al processament tant del significat (continguts) com de la forma (gramàtica i lèxic). Sabem que un aprenentatge significatiu és crucial.

A més a més, l'AICLE fa que els aprenents tinguin un propòsit, una finalitat, una necessitat per utilitzar la llengua meta, i el professorat també. En darrer lloc, l'AICLE compleix amb molts dels principis de l'aprenentatge significatiu, compatible amb el constructivisme i les tasques comunicatives.

La comunitat científica i educativa per unanimitat, gairebé sense fissures, reconeixen que la immersió lingüística és i ha estat la millor manera d'aprendre una segona llengua en contextos escolars.

De programes d'immersió n'hi ha hagut molts i molt variats però ningú no qüestiona que a llarg termini, és a dir, en acabar els cursos dels programes d'immersió, *el conjunt dels alumnes* aconseguen, no sense algunes llacunes, assolir nivells força alts en la llengua vehicular de l'escola, nivells en tot cas molt més alts que els programes d'estudis sense immersió en què la llengua s'aprèn a través de classes de llengua, de classes d'idiomes.

Així, mentre que a Nord-amèrica hom parla d'educació bilingüe o de programes d'immersió, a Europa i Àsia parlem d'aprenentatge integrat de continguts i segones llengües o llengües estrangeres, conegut aquí per les sigles AICLE, que corresponen al que en anglès es coneix com a *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

El que no deixa de sorprendre és la necessitat de molts dels que advoquen per l'AICLE de diferenciar-lo i distanciar-se dels programes dels quals s'originà, els d'immersió i d'educació bilingüe. Mentre que aquests gaudeixen d'una consolidada tradició i uns sòlids avals, els darrers encara són mirats amb suspicàcia, indiferència o recel a molts indrets.

Al Canadà i els EUA són molts els investigadors, com Lightbown, Cummins,



The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying [www.learner.org/workshops/tf/session\\_04/analyze.html](http://www.learner.org/workshops/tf/session_04/analyze.html). The page is in Catalan and contains a video player with a play button. Below the video, there is a question: "1. What is the content of language instruction? In this section, Professor Lightbown talks about the value of teaching language through content. The group then discusses approaches to content-based instruction." The video player shows a group of people in a classroom setting.

Krashen i Genesee, que treballen colze a colze amb els docents als seus centres escolars.<sup>1</sup> Les universitats treballen fent un seguiment de molt a prop de les bones experiències. La formació de formadors s'articula amb les universitats de l'entorn amb un tàndem d'administracions educatives, sindicats professionals, docents, famílies i centres.<sup>2</sup>

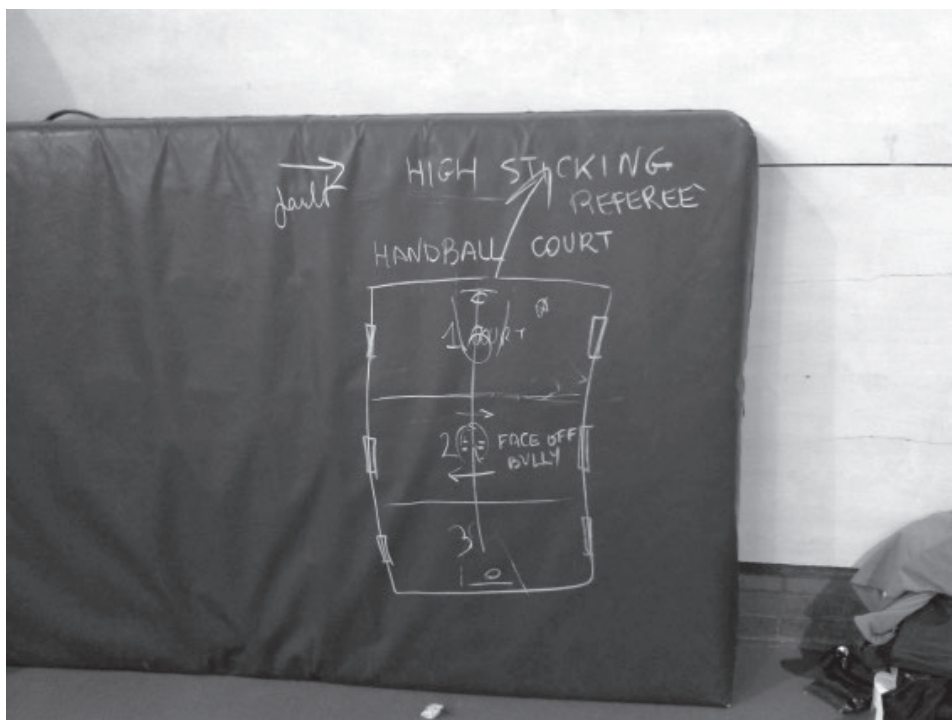
Tampoc no s'entén gaire l'entossudiment de parlar de *metodologia* AICLE en comp-

tes de fer-ho de *programes* d'AICLE. Si *content-based instruction* no és pas una metodologia, l'AICLE tampoc. Si convenim que la immersió no és una metodologia, l'AICLE tampoc. Potser només podem parlar de metodologia perquè de programes d'AICLE, a Europa, en tenim ben pocs.

Navés (2009) resumia els comuns denominadors dels programes amb èxit d'integració de continguts i llengües a Nord-amèrica: (1) el respecte i suport a la cultura i llengua materna dels aprenents; (2) el perfil dual del professorat, bilingüe i molt competent tant en la llengua meta i com a especialistes dels continguts curriculars; (3) la no-agrupació per nivells de llengua de les classes, alhora que l'opcionalitat, no l'obligatorietat, dels cursos i programes oferts; (4) la longevitat i estabilitat tant dels programes com de les plantilles; (5) el suport i involucració de les famílies en els programes; (6) la coordinació i implicació de tots els estaments educatius; (7) la formació del professorat en el coneix-

1. Vegeu, en aquest sentit, el vídeo comentat de la classe d'art i història sobre el *Guernica* de Picasso de Zingle, comentada per, entre altres, Lightbown a <learner.org>.

2. Aquí, en canvi, la formació dels formadors s'ha delegat a universitats de fora del nostre entorn, amb la qual cosa s'emet un senyal de desconfiança vers les més de quatre universitats públiques catalanes i les de la resta de l'estat espanyol, que tenen investigadors en AICLE de la talla de Pilar García Mayo, Carme Muñoz, Cristina Escobar, Carmen Pérez Vidal i Mia Victori, per dir només uns quants noms de reconegut prestigi internacional.



xement dels principis, fonamentació i metodologia d'integració de continguts i llengua; (8) les altes expectatives en la consecució dels objectius per part del professorat i el fort lideratge; (9) l'accés a materials docents escaients; i (10) la utilització de metodologies d'ensenyament-aprenentatge centrades en l'alumne que fomentin l'autoaprenentatge, consistents en els principis d'aprenentatge efectiu de les llengües.

Fer l'Educació Física, la Plàstica, la Geografia, la Tecnologia, les Ciències Naturals, les Matemàtiques, les Ciències Socials, la Filosofia o la Història en una llengua estrangera com l'anglès per matar dos pardals d'un tret, aprendre la matèria i alhora aprendre l'idioma, resulta gairebé contrari al sentit comú, gens intuïtiu. En canvi, la recerca sobre l'aprenentatge dels idiomes constata que el millor aprenentatge de llengües té lloc justament quan l'èmfasi es posa en els continguts i no pas en aspectes lingüístics com la gramàtica; quan ens centrem en tasques que impliquen la

resolució de problemes i no necessàriament en com verbalitzem la resposta; quan la comprensió es facilita també gràcies a les claus no verbals del context com les imatges, els gestos, quan tenim un alt grau de familiarització i d'experiències prèvies que ens ajudin a entendre el tema de què tractem; quan ens oblidem, fins i tot, que estem fent alguna cosa en una llengua que no és la nostra.

Els pares sovint arriben a "creure", o si més no es resignen a admetre, que fer aquesta o aquella assignatura en anglès ajudarà a aprendre millor l'anglès. Sovint "cedeixen" a fer pràctiques d'esport en anglès, però mostren més reserves a fer pràctiques de química, o física, en anglès.

Els preocupa si això no anirà pas en detriment de la matèria. Així doncs, assignatures més instrumentals i tradicionalment considerades amb menys pes acadèmic, o les "maries", són les candidates perfectes per no aixecar l'oposició de les famílies.

En aquests moments, a Europa encara no comptem de manera generalitzada amb programes d'AICLE de llarga durada que garanteixin un augment significatiu d'exposició a un *input* comprensiu i de qualitat. Tampoc comptem amb professorat doblement qualificat i amb experiència en l'ensenyament-aprenentatge integrat de continguts i llengua, és a dir que alhora que tingui unes expectatives molt altes respecte a la consecució de les fites en una matèria determinada sigui altament competent en la llengua meta –quasi nadiu. Les experiències que tenim són de cursos a curt termini, experiències pilot, programes incipients<sup>3</sup> i polítiques disperses. La participació de totes les parts integrants de la comunitat educativa és encara feble. Manquen plantilles estables amb doble perfil de qualificació, la implicació activa de pares i alumnes, un ventall de materials docents a l'abast, uns estàndards comparatius i equips consolidats amb un lideratge fort. Tenim recerca, però sobre experiències a curt termini. Manquen *programes*. Deu ser per això que parlem de *metodologia*.

### Per saber-ne més

LIGHTBOWN, P. *Subject Matters*. [Disponible en línia a: <[http://www.learner.org/workshops/tfl/session\\_04/analyze](http://www.learner.org/workshops/tfl/session_04/analyze)>.]

---

3. Navés i Canalda (properament) reflexionen sobre la molt bona acollida del programa AICLE a l'Institut Josep Serrat i Bonastre de fer l'Educació Física en anglès, resultats presentats, entre d'altres fòrums, a les Jornades APAC del 2014. Alguns dels elements que analitzen són el paper que juga l'estreta coordinació amb els professors d'idiomes en l'observació i seguiment sistemàtic de les classes d'educació física, i la valoració que l'alumnat té d'aquesta presència. Examinen també la percepció de les activitats de reflexió i d'autoavaluació dels qüestionaris d'Educació Física en anglès il·lustrats. També documenten els elements de les classes dels professors veterans d'Educació Física característics de les pràctiques d'excel·lència.

html; [http://www.learner.org/workshops/tfl/support\\_materials/TFLW\\_s4.pdf](http://www.learner.org/workshops/tfl/support_materials/TFLW_s4.pdf)>.]

MUÑOZ, C. (2007) "AICLE: Some thoughts on its Psycholinguistic Principles". *Revista Española de Lingüística Aplicada*. Vol. extra 1, 2007, 17- 24. [Disponible en línia a: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575488>>.]

NAVÉS, T. (2009). "Effective Content and Language Integrated Programmes". A: Y. Ruiz de Zarobe. *Second Language Acquisition and CLIL*. Clevedon: Multilingual Matters, 22-40. [Disponible en línia a: <<http://www.ub.edu/GRAL/Naves/Docs/Naves2008EffectiveCLILProgrammes.pdf>>.]

NAVÉS, T.; MUÑOZ, C.; PAVESI, M. (2002). "Second Language Acquisition for CLIL". A: Langé, G. i P. Bertaux (eds.). *The CLIL Professional Development Course*. Milà: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Direzione Regionale per la Lombardia, 93-142. [Disponible en línia a: <<http://es.scribd.com/doc/17677609/SLA-for-CLIL-by-Naves-Munoz-Pavesi-2002>>.]

NAVÉS, T. (2013). AICLE: *Preguntes obertes*. La Mirada Experta. [Disponible en línia a: <[http://srvcnpbs.xtec.cat/cirel/cirel/docs/publicacions/CIF\\_llengua1.pdf](http://srvcnpbs.xtec.cat/cirel/cirel/docs/publicacions/CIF_llengua1.pdf)>.]

*Alguns corrents lingüístics han considerat moltes vegades les llengües com a sistemes tancats de significació que estan absolutament diferenciats. Si les considerem, però, no des de la perspectiva dels lingüistes que les expliquen sinó dels parlants que, poc o molt, les coneixen i les usen, se'ns faran evidents algunes particularitats dels coneixements lingüístics dels plurilingües.*

## Les llengües addicionals i el tractament integrat de llengües

**ORIOI GUASCH BOYÉ**

Grup Greal  
Universitat Autònoma de Barcelona

Abans d'entrar en el tema de l'article, ens cal fer dues precisions sobre el seu títol: la primera, sobre el terme *llengües addicionals* i, la segona, sobre la locució *tractament integrat de llengües*.

La terminologia amb què tradicionalment s'ha volgut distingir les llengües que s'ensenyen i s'aprenen a les aules (llengua materna i llengua estrangera) ha estat criticada de fa temps per la seva imprecisió. En els contextos de contacte de llengües, quants nens no n'aprenen dues de manera simultània? Podem, en aquests casos, parlar d'*una* llengua materna? La llengua anglesa, que per raons polítiques, socials i econòmiques està esdevenint una llengua franca, pot ser considerada per nosaltres com una llengua «tan estrangera» com l'ucraïnès o el tibetà?

Seguint la proposta d'estudiosos anglòfons, hem obviat el terme *llengua estrangera* i hem emprat en el seu lloc l'expressió *llengües addicionals*. Amb això hem optat per remarcar no tant la poca o nul·la presència de la llengua en el context d'aprenentatge com el fet cronològic de ser una llengua apresada després de la primera (o primeres).

Pel que fa a la locució *Tractament integrat de llengües*, hem de fer notar que s'empra per referir-se a la planificació de l'ensenyament



ment de les llengües coordinada en dos àmbits diferenciats: a) les àrees curriculars no lingüístiques i b) les àrees lingüístiques. Nosaltres ens referirem a aquest segon cas en aquest article.

### **El saber lingüístic dels plurilingües**

*Habilitats lingüístiques que no tenen els monolingües* Pel sol fet de ser usuaris de diverses llengües, els plurilingües desenvolupem intuïtivament la capacitat d'establir equivalències semàntiques entre les unitats significatives de les llengües que usem (*taula / mesa / table*). Aquesta capacitat, degudament treballada, pot desembocar en el domini de la traducció. Si el context ho permet, els plurilingües som capaços d'utilitzar de manera alternada diverses llengües en un mateix discurs en funció de necessitats expressives o comunicatives específiques.

*La utilització, en l'ús de noves llengües, de coneixements desenvolupats en llengües apreses anteriorment* La recerca i l'experiència ens han mostrat que alguns dels sabers desenvolupats en l'aprenentatge d'una llengua, per exemple la capacitat de

triar i ordenar la informació en una activitat d'escriptura, un cop adquirits, estan disponibles per a l'ús d'una altra llengua apresada amb posterioritat. És a dir, que hi ha sabers transversals que quan s'han desenvolupat en l'ús d'una llengua A no cal que tornem a aprendre per a una llengua B.

### **"HI HA SABERS TRANSVERSALS QUE QUAN S'HAN DESENVOLUPAT EN L'ÚS D'UNA LLENGUA A NO CAL QUE TORNEM A APRENDRE PER A UNA LLENGUA B"**

*La connexió entre els coneixements lingüístics específics de cada una de les llengües que coneixen els plurilingües* Al costat dels sabers «transversals» que hem comentat a l'epígraf anterior i que igualen les llengües, els plurilingües hi observem sabers particulars que les distingeixen. Per exemple, els bilingües usuaris del francès i del castellà tenen consciència de la diferència dels seus sistemes pronominals (el francès té les formes "en" i "y" i el





castellà no). La investigació ens mostra que en l'aprenentatge lingüístic, com en els altres aprenentatges, el coneixement nou es construeix a partir del coneixement adquirit prèviament i que, seguint aquesta pauta, els usuaris plurilingües estableixen contínues connexions i comparacions entre els aspectes específics i particulars propis de cada llengua.

## **"LES OPERACIONS MENTALS IMPLICADES EN ELS USOS DE LA LLENGUA TENEN UN CARÀCTER TRANSLINGÜÍSTIC"**

*La modificació dels coneixements lingüístics* Fenòmens com la no-correspondència exacta entre nocions i unitats lèxiques a llengües diverses ("do / make" en anglès davant "fer" en català) o la gramaticalització diferent de les mateixes nocions (l'equivalent alemany del terme català "noia" és "mädchen"; el primer és un substantiu de gènere femení i el segon és de gènere neutre), condueixen inevitablement els usuaris i aprenents plurilingües a ser conscients que les relacions entre les formes lingüístiques i les unitats semàn-

tiques s'estructuren de maneres diferents en llengües diverses.

Aquest fet té, d'una banda, l'efecte de potenciar la consciència metalingüística en posar en relleu que els idiomes diversos són diferents concrecions de la capacitat humana per al llenguatge verbal, l'efecte de crear perspectives lingüístiques diferents en la ment de l'aprenent, que poden modificar recíprocament les visions prèvies de l'usuari sobre la relació de cada idioma amb l'univers que denomina.

Aquestes quatre consideracions tanquen la porta a les concepcions simples que expliquen el multilingüisme com una mera suma de monolingüismes. Molts estudis avalen la visió complexa del coneixement lingüístic dels plurilingües a partir de la metàfora del sistema de sistemes. Si d'una banda cada llengua pot entendre's com un sistema tancat susceptible de ser descrit pels lingüistes, per una altra, l'observació de com coexisteixen en la ment dels usuaris ens mostra que els plurilingües teixeixen un cúmul de relacions d'índole diversa entre les llengües que coneixen que les fan, en molts sentits, interdependents. La intervenció a les aules on s'ensenyen

i s'aprenen molts idiomes no pot obviar aquesta realitat.

### **La planificació de la formació lingüística dels escolars**

En funció del que hem observat a l'apartat anterior creiem que la planificació de l'ensenyament integrat (o coordinat) de les llengües podria ordenar-se tenint en compte els àmbits següents:

*El processament dels usos lingüístics* Sabem, en l'actualitat, que les operacions mentals implicades en els usos de la llengua tenen un caràcter translingüístic. És a dir, no són específiques per a cada llengua concreta. I no ho són en la mesura que tampoc no són estrictament lingüístiques, perquè estan lligades a les capacitats generals de processament de la informació. Això explica que es desenvolupin per mitjà de l'ús d'una –o d'unes– llengua concreta, però que quedi a disposició del processament de les altres que coneix l'usuari. Estudis teòrics i experimentals ens han mostrat, però, que aquesta disponibilitat no implica l'adaptació automàtica de les habilitats desenvolupades en l'ús d'una llengua a l'ús d'altres llengües. Aquest fet ens porta a distingir entre les capacitats generals de processament de la informació i les estratègies específiques que es posen en funcionament per a la concreció d'aquestes capacitats en l'ús de llengües diverses. Factors com la tipologia de les llengües, els mons culturals en què es parlen o el grau de coneixement que en tenen els usuaris donaran raó de les característiques d'aquestes estratègies.

*El coneixement de les situacions comunicatives i els gèneres textuais* La centració de l'ensenyament en l'ús lingüístic fa ineludible que les àrees lingüístiques del currículum hagin d'atendre tres àmbits clau: el de les «situacions discursives», o contextos on es desenvolupa l'activitat comunicativa, el de la concepció dels «textos»

com a unitats discursives, i el dels «gèneres de text». La planificació coordinada de l'ensenyament de les llengües hauria de tenir en compte els aspectes compartits d'aquests àmbits entre llengües diferents i aquells en què les diferències socials i culturals els fan diversificar.

## **"LA PLANIFICACIÓ COORDINADA DE L'ENSENYAMENT DE LES LLENGÜES HAURIA DE TENIR EN COMPTE ELS ASPECTES COMPARTITS D'AQUESTS ÀMBITS ENTRE LLENGÜES DIFERENTS I AQUELLS EN QUÈ LES DIFERÈNCIES SOCIALS I CULTURALS ELS FAN DIVERSIFICAR"**

*La continuïtat entre l'ús lingüístic i la reflexió metalingüística* Hi ha unes tradicions metodològiques arrelades que han tendit a reservar la reflexió sobre la llengua i el seu ús a les llengües primeres i a centrar l'ensenyament de les llengües addicionals exclusivament en els usos lingüístics. En l'actualitat, però, no podem entendre ús i reflexió des d'una perspectiva de contraposició sinó de complementaritat i d'interconnexió. En un currículum multilingüe hi haurà, lògicament, espais de reflexió propis sobre cada sistema lingüístic, però l'experiència i la recerca ens mostren que els aprenents estableixen hipòtesis respecte de les relacions entre les llengües que coneixen en un grau o altre. És des d'aquesta perspectiva que es remarca el caràcter facilitador de l'aprenentatge que poden tenir els espais de reflexió interlingüística.

*El coneixement de la diversitat lingüística* El llenguatge verbal és un instrument fonamental en la configuració del gènere



humà i dels àmbits culturals i socials que ha construït al llarg de la història. Una història travessada per la tensió entre la utopia d'una llengua universal i la riquesa de la diversitat lingüística. L'ensenyament dels aspectes fonamentals d'aquesta diversitat i de les dinàmiques de les relacions entre les llengües i les comunitats lingüístiques que les parlen hauria de ser un objecte d'atenció transversal a les escoles.

*Les actituds lingüístiques* Malgrat les recomanacions de la UNESCO, a escala mundial, i del Consell d'Europa, en l'àmbit europeu, que proposen el desenvolupament de polítiques lingüístiques enfocades al respecte de la diversitat lingüística i a l'establiment de mesures per al sosteniment de les llengües amenaçades, les polítiques lingüístiques reals de molts estats tenen per objectiu justament el contrari. Considerem que la promoció d'actituds inequívocament democràtiques respecte de la diversitat lingüística i dels drets de les comunitats lingüístiques a mantenir les seves llengües hauria de ser, també, un objectiu transversal d'ensenyament a l'escolaritat obligatòria.

### Per saber-ne més

BEACCO, J. C.; BYRAM, M. (2007). *De la diversité linguistique a l'education plurilingue*. Division des Politiques linguistiques. Estrasburg: Conseil de l'Europe. [En línia a: <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide\\_niveau3\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp)>.]

DIVERSOS AUTORS (2008). "El tratamiento integrado de lenguas". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47. Barcelona: Graó.

GUASCH, O. (coord.) (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó.



## Entrevista a Matthew Tree, escriptor

### PERSPECTIVA ESCOLAR

Ens hem citat en un bar de la dreta de l'Eixample barceloní, a tocar de l'Auditori, a prop d'on resideix amb la seva dona i dos fills bessons. És un bar de típica estètica actual, amb cadires i taules dels veïns Encants i poca llum però molt de moviment de joves a causa de la proximitat amb el Teatre Nacional i la sala de concerts. El bullici, però, no ens molesta, ja que des d'un primer moment l'escriptor Matthew Tree (Londres, 1958; [www.matthewtree.cat](http://www.matthewtree.cat)), m'embolcalla de pau i bonhomia amb el seu parlar pausat i reflexiu. Davant de dues aigües, la conversa va fluïnt amablement, però al mateix temps precisa i clara. Exposa les seves idees en diferents mitjans de comunicació on col·labora, aportant-hi sempre una visió oberta i universal. És aquesta manera de mirar-se el món el que ens va fer decidir entrevistar-lo.

### **Amb tantes feines, com a què et podem batejar?**

Jo sóc escriptor, col·laboro en diferents mitjans com la ràdio o *El Punt/Avui*, però essencialment sóc escriptor. És una necessitat. Des del meu primer llibre, als divuit anys, vaig plantejar-me que escriure era la meva vida.

### **Quines llengües domines?**

Domino l'anglès i el català en primer lloc, més endarrere el castellà i l'holandès. A



casa parlem tres llengües: català amb els nostres fills i quan aquests van a casa d'amics, perquè no volem que els amics dels nostres fills no ens entenguin; anglès amb la meua parella i amb els meus fills en la intimitat; i la meua dona i els fills s'entenen en holandès.

### **I els fills?**

Els fills en parlen quatre!, i és que per a ells el castellà és el seu segon idioma, cosa que els enemics de la immersió no volen entendre. El dominen més que l'anglès i l'holandès.

### **Són afortunats?**

Ho seran, sobretot si aconseguen dominar les quatre... Qualsevol idioma porta a un altre: l'holandès a l'alemany, el castellà al portuguès, el català al francès i l'italià...

### **Com vas aprendre la llengua catalana?**

Ens hem de remuntar al final dels setanta, quan jo estava casat a Londres amb una catalana. Però no parlàvem mai català. Una vegada vaig anar al seu poble, a Osona, i vaig descobrir el català i, molt especialment, l'univers català. A partir d'aquell moment vaig adonar-me que per a mi no tenia sentit aprendre castellà, una llengua que no parlàvem. El català em va fascinar, especialment el simple fet que existís: jo em pensava que era com el gal·lès, una cultura i una llengua confinada, testimonial..., i malgrat tot és una

cultura gairebé normal. Sóc autodidacte. Vaig aplicar un mètode de total immersió lingüística *avant la lettre*, ajudat per un llibre: *Teach yourself catalan*. Un llibre d'autoaprenentatge útil, especialment si estàs al país i a casa de catalans.

### **Va ser difícil?**

Sis mesos!, i al cap d'aquest temps el català ja el tenia coll avall. En tornar a Londres vaig eixamplar el català llegint i mirant diccionaris, un fet que em va permetre agafar el lèxic literari.

### **Què llegies?**

Assajos de Joan Maragall, el *Diccionari per a ociosos* de Joan Fuster, *Joc brut* i el *Mecanoscrit del segon origen* de Pedroló, alguna cosa de Pere Calders, algun llibre per a joves d'en Folch i Torres, Camilleri en català..., títols que me'ls regalaven o recomanacions d'amics... Em va sorprendre que els catalans que llegien català no tenien *best-sellers*, només llegien Monzó, Calders, etc. Això, durant un temps, va salvar la llengua, però per ser normal ho has de tenir tot, fins i tot jocs violents, un repte fascinant.

### **Quin va ser el pas següent?**

Al principi dels vuitanta, jo ja no tenia contacte ni amb la noia catalana ni amb Osona, i el 1984, per diversos motius, vaig decidir traslladar-me a viure a Barcelona. Aquí vaig continuar l'aprenentatge, especialment el català col·loquial: expressions gruixudes, paraulotes..., que potser és el que és més difícil d'un idioma. Conec gent que parlen molt bé l'anglès, però quan entren a dir paraulotes s'equivoquen de totes totes.

### **Com veus aquesta mena d'obsessió per l'anglès per part de gairebé totes les administracions educatives?**

De fet es pot entendre, ja que l'anglès té molts usos pràctics, especialment per

viatjar a fora i per buscar feina aquí, però de vegades s'oblida que no és una llengua internacional, i és que l'anglès és una llengua tan complexa que el que s'està aprenent no és ben bé anglès, és un anglès simplificat. Aleshores la gent se sorprèn que quan parlen amb un anglès de debò no entenen gran cosa, i menys quan el llegeixen. I és que darrere d'una llengua hi ha una cultura i un univers cultural.

### **Així doncs, aprendre una llengua comporta també una manera de fer i viure, una cultura? És a dir, és destriable la llengua de la cultura?**

Jo diria que en una situació forçada les dues coses van juntes, ja que aprendre anglès no és només una llengua útil per demanar on és el lavabo en un aeroport. L'anglès turístic és útil, però no és res més que això. La gent es pensa que un idioma només serveix per comunicar i res més. Però per assolir aquest objectiu amb les mans n'hi hauria prou. Aprendre un idioma també és saber expressar-se: tots els comunicants nadius es comuniquen i s'expressen a la vegada. I com a exemple jo mateix: el 2009 vaig anar als Estats Units, i tot i que parlem el mateix idioma, em sentia més estranger allà que no pas a Catalunya. Conec gent que parla molt bé l'anglès però que no estan en cap univers anglès, són aculturals, tenen un anglès acultural.

### **I què podem fer per no caure en aquest aculturament?**

A casa fem de tot: pessebre, tió..., potser perquè tenim nens. Però la prova que estàs integrat és que la gent, tot i tenir accent, t'accepta amb naturalitat: et reconeixen per la parla, els gestos, les preferències culturals...

### **Alguna proposta més?**

I tant!, podem seguir el model portuguès, holandès o escandinau: a partir dels programes per a nens de vuit anys en amunt tota

la televisió en versió original. En aquells països es parla un anglès natural, un anglès que aquí no es coneix. Però entenc que això és molt difícil, especialment si no ho fan les altres cadenes.

### **Quina és la millor manera i la més eficaç d'aprendre l'anglès per part dels joves catalans?**

Els petits haurien de veure sèries en anglès i, com que el 90% del programa és gestual, els nens ho entenen automàticament. Això ho estic veient en una parella d'amics catalans que tenen una nena de dos anys i mig amb la qual jo parlo en anglès, i ens entenem! I jo amb els meus fills miro tele-sèries –horribles!– per a adolescents en anglès i amb subtítols. Els meus fills, però, ara em parlen un anglès nord-americà..., ara em diuen *Hello, I love you, dad!...*, molt americà...

### **Quines recomanacions faries a la societat i l'educació catalana per millorar la nostra competència en llengua anglesa?**

És difícil de valorar... Potser que, com que l'anglès està a tot arreu..., per què no partir de cançons dels *One Direction* per explicar què volen dir les seves lletres? Et poso un exemple: tinc un amic autodidacte que a partir de la seva afició al *fun dome* ha après anglès per conèixer més i millor aquest món. El mateix es podria fer amb els nens.

L'entrevista formal s'ha acabat, però la nostra conversa marxa cap a uns o altres temes, especialment centrats en la situació del català en l'actualitat, i deixem passar l'estona fins que es fa prou tard per haver d'acomodar-nos. Abans, ja a la porta del bar, em deixa un darrer consell: que quan parli amb un estranger, que no faci la tonteria lingüística de canviar de llengua, del català al castellà; per a ells pot resultar molt violent.



*Una frase que he sentit repetidament des que visc a Catalunya (i d'això ja fa 18 anys) és "L'anglès és la meva assignatura pendent", una expressió que, des del meu punt de vista, indica una actitud errònia. L'anglès no és una assignatura, és un mitjà de comunicació dinàmic i, per tant, el seu aprenentatge a les aules s'ha de basar en la comunicació real i fugir de l'estudi cognitiu com si es tractés d'una assignatura més.*

## L'anglès: un idioma no parlat

### BARNEY GRIFFITHS

Professor i formador autònom

Les dificultats dels escolars de Catalunya i Espanya per aprendre l'anglès tenen diverses explicacions.

*És una llengua fonèticament molt diferent i per tant els nens haurien de tenir molt més contacte amb l'idioma des de ben petits. Per què els portuguesos o els argentins no tenen tants problemes? La resposta és clara: no solen doblar les pel·lícules i per tant l'anglès no els és un idioma estrany.*

*La vergonya de tota una generació anterior de no saber anglès. Aquesta situació està canviant. Els pares més joves ja comencen a practicar amb els seus fills, un costum molt recomanable i benvingut.*

*La manera d'estudiar i l'actitud dels nens i nenes d'aquí en comparació amb altres cultures: el "no recordo", és a dir, la falta d'atenció i retenció, és un factor destacat entre els escolars d'aquí que s'afegeix a una actitud cap a l'aprenentatge equivocada.*

Tanmateix, com a formador de professors d'anglès, professor d'anglès i pare d'un nen de 10 anys que segueix el sistema escolar català, em centraré en un punt concret: la manera d'ensenyar l'anglès (no només per part de mestres del sistema educatiu, sinó de professors nadius també).

## Sistemes i habilitats

Per entendre el problema i trobar-hi la solució hem de distingir entre els sistemes de la llengua (gramàtica, vocabulari, pronunciació) i les habilitats (productives: parlar i escriure; i receptives: escoltar i llegir).

Tradicionalment l'ensenyament d'un idioma estranger consisteix a separar-lo per parts (o elements discrets), ensenyar aquests elements i després fer-ne una pràctica que s'hi basi; és a dir, un procés que va del coneixement cap a l'habilitat (o la idea que treballar els sistemes porta a desenvolupar les habilitats).

Per exemple: en una classe d'anglès solem presentar i explicar una característica de la llengua, ja sigui una estructura (el temps verbal *present perfect*), un grup lèxic (paraules per descriure *housework*) o un so (el so /i:/ comparat amb el so /i/), i després la fem servir en un context de pràctica. Fixeu-vos com els autors de llibres d'ensenyament d'anglès, professors i alumnes parlen de l'aprenentatge de l'anglès en aquest context: “hem fet” el *present continuous*, “hem fet” *the time*, i “hem fet” *online grammar activities*. En altres paraules, en les aules es “fan” el que podem denominar “elements discrets” (*discrete items*) de l'idioma. Això no és tractar l'idioma com una eina de comunicació, les *habilitats* del qual s'han de desenvolupar, sinó que és tractar-lo com una assignatura de la qual s'han d'aprendre *coneixements*.

A més, la manera d'examinar sempre reflecteix la manera d'ensenyar. És a dir, si l'examen està basat en coneixements, les classes també ho estaran. Si els exàmens estiguessin basats en el manteniment d'una conversa coherent, els professors treballarien aquest aspecte a les aules. Llavors, per què s'ensenyen els idiomes així?

Hi ha bastants arguments per basar l'ensenyament de llengües en els sistemes:

- És més fàcil estructurar el programa.
- És més fàcil ensenyar; de fet, tradicionalment és com ensenyem els idiomes i per tant com sabem ensenyar-los.
- És més fàcil examinar i posar notes. Els alumnes sempre es queixaran d'una nota basada en el judici d'un professor en lloc de respostes correctes o incorrectes, però què us sembla més adequat per demostrar si “saps anglès”, una conversa o una sèrie de preguntes *sobre l'idioma*? De fet, jo vaig ensenyar anglès durant gairebé dos anys al Japó, i els alumnes japonesos són experts en exàmens escrits –estudien per als exàmens com a bojos– però a l'hora de comunicar, els costa moltíssim tenir una conversa coherent.
- I per últim, és més fàcil d'aprendre..., però aprendre *què*? Aprendre els sistemes de la llengua, no aprendre a comunicar.

Al final, aquest fet de centrar-se en els sistemes no aporta als alumnes el que necessiten per comunicar-se en anglès. L'enfocament en els sistemes no porta al desenvolupament d'habilitats. I, si ho fa, és només en una gran minoria de “bitxos rars”.

## "L'ENFOCAMENT EN ELS SISTEMES NO PORTA AL DESENVOLUPAMENT D'HABILITATS. I, SI HO FA, ÉS NOMÉS EN UNA GRAN MINORIA DE “BITXOS RARS”

### Competència comunicativa com a objectiu principal, a través del desenvolupament d'habilitats

Entre els professors d'anglès nadius sovint es discuteix si treballar les habilitats ha de formar el 20%, el 50% o el 60% de la classe, per exemple. Però aquest és



un plantejament equivocat, i els llibres que s'usen a les aules reflecteixen aquest error. L'enfocament ha de ser 100% a desenvolupar les habilitats. El llenguatge (en forma de sistemes) arriba naturalment amb la pràctica d'habilitats. És el *vehicle*, no l'objectiu.

Els sistemes del llenguatge no han de ser considerats un fi en si mateix, sinó un vehicle per desenvolupar la competència comunicativa. Per què un nen de 10 anys ha de saber el nom d'un temps verbal? No li cal saber-ho. Ha de ser capaç d'utilitzar-lo de manera natural. Basar l'ensenyament de l'anglès en els sistemes és com explicar a algú les parts del motor d'un cotxe quan vol aprendre a conduir.

Tot això ens porta a la pregunta: com desenvolupem les habilitats d'una llengua? Com ja hem dit, no mitjançant l'estudi cognitiu de llenguatge, que seria un tema d'estudi per a lingüistes i fonòlegs, però no per a les persones que volen aprendre a comunicar-se.

I la resposta de fet és bastant simple: desenvolupem les habilitats fent activitats reals utilitzant l'idioma. Però moltes de les activitats enfocades en les habilitats que es fan a l'aula escolar estan enfocades en la comprensió del text escrit i l'aprenentatge de vocabulari. I això, evidentment, no serveix per desenvolupar habilitats de comunicació oral.

El que serveix és l'entrenament. És a dir, entrenar l'orella i la boca en l'idioma. Semblarà evident, però si volem parlar l'idioma, ens hem de centrar en les característiques del llenguatge parlat, no escrit. I perquè els nens comencin a tenir un nivell acceptable s'han de fer moltes, moltíssimes, activitats orals a l'aula, i sempre amb la *clara finalitat d'assolir un objectiu comunicatiu en l'idioma*. Un exemple d'un objectiu comunicatiu: tornar un objecte a una botiga perquè no funciona.

Mirem aquest exemple.

Els alumnes escolten el següent diàleg en anglès (aquí no posem nivells, tots els nens poden fer servir el mateix text oral per aprendre):

“Good morning. I’d like to return this phone, please, it doesn’t work.”

“OK, what’s the problem?”

“It turns off after a few seconds.”

“Oh dear, that’s not right. Can I see?”

“Yes, look.”

“Right, I see, we’ll get you another one. Do you have the receipt?”

“Yes, here it is.”

Després de fer un exercici de comprensió, que es pot fer de diverses maneres segons les preferències del professor o dels alumnes, es fa una pràctica oral de les frases senceres i per parts centrant-se en la pronunciació i el vocabulari, és a dir, *drilling*. Els professors saben quins són els problemes que tenen els nens que parlen el mateix idioma que ells i han d’insistir perquè els alumnes evitin aquests problemes:

Profe: “doesn’t is pronounced /dʊzənt/. Everybody - doesn’t”

Tots els alumnes: “doesn’t”

Profe: “doesn’t work”

Alumnes: “doesn’t work”

Profe: “it doesn’t work”

Alumnes: “it doesn’t work”

Profe: with the word receipt we don’t pronounce the ‘p’.../rɪsi:t/. Everybody – receipt.” etc.

Alumnes: “receipt”

Profe: “Do you have the receipt?”

Alumnes: “Do you have the receipt?”

L’enfocament en el llenguatge oral aquí és clau.

Després, els alumnes practiquen el diàleg en parelles –llegit en veu alta– i canvien de parella unes quantes vegades per practicar repetidament. Llegir en veu alta ajuda a:

- assimilar els sons del nou idioma,
- perdre la por als nous sons,
- recordar paraules i estructures noves,
- augmentar la confiança en les habilitats de parlar i escoltar,
- i també porta, de manera natural, a fer que els nens vulguin personalitzar i adaptar el diàleg, fent la pregunta (que tant agrada al professor) “How do you say \_\_\_\_\_ in English?”

La repetició continuada d’una mateixa estructura és clau; a l’aula es va molt de pressa i només es permet que els alumnes escoltin i diguin una mateixa cosa poques vegades, però calen moltes repeticions per familiaritzar-se amb un nou idioma i recordar-ne les paraules. Durant tota la pràctica guiada, el professor passa per la classe escoltant i corregint només la pronunciació.

## **"USAR-LO EN SITUACIONS REALS CONVERTEIX L'ANGLÈS EN UN IDIOMA PER A LA COMUNICACIÓ I NO EN UN TEMA D'ESTUDI"**

Al final de la classe, tots els nens haurien de poder tenir una conversa basada en aquest diàleg, que no vol dir reproduir el diàleg perfectament (encara que segurament n’hi hagi algun que ho pugui fer), sinó tenir una conversa que s’hi basi.

Encara que la resposta a la nostra pregunta sigui fàcil, i el nostre exemple també, el que és fonamental aquí és el canvi de plantejament. Ara els nens saben que l’objectiu és poder fer aquesta tasca co-

municativa, no aprendre algun element de llengua difícil de recordar. Es motiven: als nens els encanta actuar, i això és actuar.



Els converteix en actors. I és que parlar qualsevol idioma, fins i tot el teu, és una actuació. I als nens catalans i espanyols els encanta parlar, i aquí han de parlar. I molt. I els nens menys comunicatius tenen la possibilitat de desenvolupar més la competència comunicativa i la confiança en la vida en general, no només la competència comunicativa en anglès.

I tot això porta a aprendre a comunicar-se en anglès? I tant que sí. Però sembla que es tracti només d'aprendre línies. Es tracta d'aprendre *chunks* (trossos) de l'idioma, perquè això té diverses conseqüències positives:

- El cap organitza l'idioma sol, no necessita una organització imposada (s'ha de deixar que els nens organitzin l'idioma a la seva manera sense imposicions per

tal que el retenguin). Per exemple, després de repetir el negatiu *it doesn't* unes quantes vegades en molts contextos diferents, el nen assimila l'ús de la forma negativa de l'auxiliar *do* en tercera persona sense haver d'estudiar-lo com un element discret i intentar recordar aquest coneixement quan està parlant. És precisament aquest últim mètode allò que no funciona.

- Usar-lo en situacions reals converteix l'anglès en un idioma per a la comunicació i no en un tema d'estudi.
- És la manera com aprenem naturalment l'ús del nostre propi idioma: escoltem, entenem, fem hipòtesis, copiem, fem errors, corregim, i tot sense la necessitat d'un professor (en el nostre exemple el professor és una guia de comunicació, no un professor de coneixements de la llengua).

El meu pensament, llavors, és que les classes d'anglès, i per tant els cursos i els exàmens d'anglès, han de deixar de centrar-se en els sistemes de l'idioma i han de reproduir situacions de comunicació reals segons l'edat i les necessitats de l'alumne. També cal anar més enllà i dir que introduir problemes de comunicació en els diàlegs és encara més enriquidor, perquè també ensenya els nens a resoldre problemes.

L'exemple que hem triat valdria a partir de primer d'ESO, però no pas per als més petits. Les situacions de comunicació de Primària serien més aviat situacions quotidianes a l'escola (p. ex. demanar ajuda a un amic a qui li resulta impossible donar ajuda), al pati (p. ex. demanar permís per fer alguna cosa que implica posar-se d'acord amb certes condicions), a comunicar-se amb un visitant angloparlant a l'escola (p. ex. fer preguntes sobre la seva vida), etc.

Mentre l'activitat comunicativa sigui real i se centri en la comunicació, anem bé.

Ara, aquest plantejament comporta diverses consideracions més complexes relacionades amb la pedagogia, com per exemple que no tothom ho ha de fer igual! No esperem que tots acabin parlant igual. En el nostre exemple, un alumne podria dir:

“Good morning. I’d like to return this phone, please, it doesn’t work.”

Un altre:

“Good morning. I want return this phone, it don’t work.”

I un altre:

“Hello. This phone no work. Return please.”

Tots han arribat a complir la tasca comunicativa en anglès i comunicar el seu problema. I si els volem posar una nota, és bastant fàcil de dir a qui posem un 10, a qui un 8 i a qui un 5, oi?

Ja que els professors del sistema escolar són conscients que la manera tradicional no funciona, s’ha començat a treballar la comunicació en anglès a les aules de diverses maneres, com ara fer projectes i impartir assignatures en anglès.

I tot això està molt bé si els professors tenen el nivell comunicatiu adequat per ensenyar en l’idioma i insisteixen que els nens perdin la por i se centrin en la pronunciació. La millor manera de fer-ho és d’incloure la pronunciació com a element fonamental en la nota del curs, ja veureu com els nens s’esforcen a parlar un anglès més “net” i, el més important, lliure d’interferències de l’idioma propi.

¿I si els professors d’anglès no nadius no tenen el nivell comunicatiu o no estan segurs de la pronunciació? Després d’haver fet cursos per a professors de Primària, sé que aquestes són dues de les seves grans

preocupacions. És clar, si la formació que s’ofereix als professors també està basada en l’aprenentatge de més elements discrets i no a desenvolupar la competència comunicativa, el resultat no pot ser un altre. Per això proposo el mateix canvi en l’ensenyament de l’anglès des de P5 fins a la formació de professors, és a dir des de l’ensenyament de la competència comunicativa. I eliminar tot el sistema de proves basades en el coneixement cognitiu (atenció, aquí estem parlant d’una gran indústria).

## **"ELS CURSOS I ELS EXÀMENS D'ANGLÈS HAN DE REPRODUIR SITUACIONS DE COMUNICACIÓ REALS SEGONS L'EDAT I LES NECESSITATS DE L'ALUMNE"**

Hi ha molts aspectes pedagògics que no s’han tractat aquí, per exemple, ¿com s’han d’aprendre els dies de la setmana, els temps verbals, els adjectius, etc., que ens presenten els llibres de text? No hi ha de faltar res; els diàlegs que s’elaborin han de portar a aprendre tot això d’una manera natural. I on són aquests materials? Tot i tenir bastant material audiovisual en els llibres i a Internet, s’hauria de crear més material basat en aquest plantejament. L’aspecte que s’ha de tenir en compte és el canvi d’enfocament, i això requereix un canvi en el terreny institucional.





*La nostra Escola Antoni Roig ha estat guardonada amb el Segell Europeu a la innovació en l'ensenyament i aprenentatge de les llengües 2012. Aquest premi respon a una aposta, un projecte de Realitat Augmentada que ha donat l'empenta definitiva al desenvolupament de les noves tecnologies en l'aprenentatge de l'anglès i ha comportat un definitiu canvi metodològic. Les darreres tendències metodològiques en l'ensenyança de les llengües tenen en compte ineludiblement l'ús tecnològic.*

## Innovant des de l'àmbit tecnològic en l'ensenyament de l'anglès

**M. LUISA FORJÁN ARCE**

Mestra d'Anglès  
Escola Antoni Roig  
Torredembarra (Tarragonès)

*“L'educació és el gran motor del desenvolupament personal. És a través de l'educació com la filla d'un pagès pot esdevenir una metgessa, el fill d'un miner es pot convertir en el cap de la mina, o el fill de treballadors agrícoles pot arribar a ser president d'una gran nació”.*

NELSON MANDELA

### **La Realitat Augmentada, el detonant d'un nou enfocament**

Aquest camí tecnològic el vam iniciar amb “les maletes” que alguns recordareu permetien crear activitats per potenciar-ne l'ús aplicat a Anglès i ens obria la porta al desdoblament com a base organitzativa a l'aula. Encara treballàvem amb cintes i passejàvem pels passadissos carregant radiocassetts. Els darrers anys, amb la dotació de pissarres digitals i aules d'informàtica, hem anat oblidant aquelles rutines per adaptar-nos a una realitat ben diferent: contrasenyes digitals, llibres digitals, webs i blogs... que ens permeten arribar a l'aula sense necessitat de cap material.

L'ensenyament formal ha anat evolucionant i complementant-se amb una aposta clara en el desdoblament com a fórmula organitzativa. No sempre és fàcil disposar de dos espais i dos mestres per treballar la competència expressiva oral i escrita, desenvolupar PILE i webquests. Així, de les

tres sessions setmanals d'Anglès, en una treballem amb mig grup de 3r a 6è, amb una mestra a l'aula per reforçar Speaking i l'altra al Laboratori d'Idiomes, on engeguem projectes que compleixen les quatre C: Comunicació, Col·laboració, Creativitat i Pensament Crític. Darrerament, i arran de la reducció d'especialistes d'Anglès al Centre, hem hagut d'adaptar el CLIL de Cicle Superior de Medi mantenint només una unitat trimestral de Medi en Anglès.

Però és "el creure en el que es fa" l'única estratègia que et permet realitzar el salt metodològic? No, la formació hi va lligada tant de forma interna com externa. Internament pot venir de la col·laboració amb altres docents organitzant tallers o videotutorials. L'accés a Internet ha facilitat en gran manera la informació i ha fet possible transformar les nostres pantalles d'ordinador en la nostra pròpia aula de classe personalitzada. En aquesta recerca de l'alfabetització tecnològica, els Centres estem posant en marxa Plans que anomenem de Cultura Digital o Pla Tecnològic



de Centre. Comencem a emmagatzemar recursos i materials i ens cal ja una classificació, atès que, en ocasions, bé perquè no tenim temps d'organitzar reunions o bé perquè treballem tancats dins de l'aula, no compartim amb els companys el que fem. Una de les estratègies d'aquest pla d'alfabetització seria la creació d'una comissió tecnològica que, formada pel coordinador d'Informàtica i els coordinadors de cada cicle amb especialistes i/o mestres, elaboraria una mediateca, reculls i llistes d'adreces digitals d'interès, ens ajudaria a difondre les bones practiques i tots hi aprendríem fàcilment. Externament, correspondria a cursos de formació. A l'escola Antoni Roig hem participat en tallers formatius com Summer TAC, jornades i cursos de formació sobre tauletes i dispositius mòbils, a més de cursos relacionats amb les tecnologies aplicades a l'Anglès.

Així, amb aquest esperit ens vam engrescar ja fa tres anys en el projecte EspiRA, una eina que ofereix Espiral a disposició del centre per crear contingut combinant *mobile learning* amb Realitat Augmentada. El repte era prou atractiu: presentar un *smartphone* com una eina educativa que ofereix possibilitats fins ara desconegudes per als alumnes. Una nova porta s'obria en el món dels dispositius mòbils. Disposàvem del laboratori digitalitzat Roycan per a 14 llocs i d'una auxiliar lingüística i d'un projecte que significaria una interacció creativa amb l'entorn en anglès per enriquir-lo. Aconseguiu que els nostres alumnes passin de ser personatges secundaris en el seu procés d'aprenentatge a protagonistes, de consumidors de contingut a creadors de contingut. Esdevé una forma efectiva de producció per conèixer millor el seu propi entorn, d'aprendre a aprendre.

El primer any, formant equips, els alumnes van buscar informació (oficina de turisme, Internet, consultes a la família) sobre punts d'interès (POI) propers a l'escola (edificis emblemàtics i mostres

tradicionals i culturals de la vila). Van omplir una fitxa en anglès sobre cada un i vam organitzar una sortida amb l'excusa d'ensenyar els llocs turístics del poble a la nostra auxiliar lingüística, la Cassie Mullendore. Fèiem parades i cada grup, equipat amb càmeres, anava explicant per què era representatiu aquell lloc. En tornar a l'escola cada grup va començar l'edició d'un vídeo amb les fotos preses i posant so al text. En aquell moment va sorgir la idea de subtítular el vídeo per a les persones sordes. El següent pas va ser geolocalitzar cada punt en el mapa de manera que, amb un *Smartphone*, qualsevol persona amb aquesta aplicació detecta el mapa dels POI creat pels alumnes a Torredembarra, i pot accedir als vídeos (<http://antoniroidschool.blogspot.com.es/2012/05/6th-graders-lights-camera-action.html>).

Estem fent una educació centrada en les competències i que motivi l'alumne per conèixer així el seu entorn i portar-lo a l'escola; donem a l'alumne un rol actiu; li apropem aprenentatges rellevants i motivadors i ho fem mitjançant allò que li és familiar amb l'ajut de TAC. El curs 2012-2013, el projecte es va centrar a portar a l'entorn l'escola, descrivint i georeferenciant els diferents espais de l'escola per crear vídeos, "school flyer" i jocs al voltant de cadascun (<http://photopeach.com/album/wcj7s1?invitecode=85a3d3718a>).

La Realitat Augmentada esdevé una visió directa o indirecta de la Realitat mitjançant uns elements que són augmentats mitjançant inputs de tipus àudio-vídeo-gràfics i/o dades GPS. És a dir, la Realitat Augmentada s'utilitza per referir-se a objectes reals combinats amb elements virtuals. En aplicar la Realitat Augmentada eliminem la "frontera" escola-casa/entorn, lliguem els dos mons creant capes virtuals que se solapen amb la realitat física més propera. És el tipus d'ensenyament que des de l'escola hem de promoure: activitats d'aprendre a aprendre amb l'alumne i les competències

com a centre de l'aprenentatge (<http://www.biteslide.com/embed/m/f/o/r/jan/LRJpYmwkaQB>).

Són petites mostres de com aprofitem la realitat que ens envolta i la fem nostra, passant de recurs d'aprenentatge a un aprenentatge en si mateix, una excusa per construir un nou aprenentatge lligat a la competència digital tot i treballant en "flipped Classroom".

### **El rol del professor. Dissenyant activitats didàctiques amb TIC**

A l'Informe DIGCOMP (Marco para el Desarrollo y Comprensión de la Competencia Digital en Europa 2013) del Joint Research Centre, la Unió Europea considera ja des del 2006 la competència digital com una de les vuit competències clau en la vida d'una persona.

A les nostres classes d'anglès desenvolupem la competència digital també utilitzant materials que empren alumnes del Regne Unit i dels Estats Units. Són materials originals que adaptem, simplifiquem o amb els quals, en ocasions, seguim el mateix camí que un alumne americà, tal com em va demostrar l'Àlex, un alumne de 6è aquest curs.

Tot va sorgir arran de la "Computer Science Week" que va tenir lloc el desembre passat. Es plantejava als centres americans una "hour of code", de llenguatge informàtic, a partir de vídeos en anglès que anaven guiant, i progressivament augmentant-ne la dificultat, les tasques proposades. Eren tasques interactives amb missatges a l'alumne segons les seves respostes, i vaig proposar als alumnes de 6è la idea. De seguida van manifestar el seu interès; durant una hora (alguns en menys temps) van fer almenys un set de tasques. Hi va haver un dels alumnes que em va sorprendre arribant a crear el seu propi joc *online* amb uns paràmetres que ell mateix determinà,

com va ser el de donar-se “cent vides” per evitar que el matessin, va aplicar estratègies per resoldre el problema (<http://antoni-roigschool.blogspot.com.es/2013/12/computer-science-week.html>).

El grau de satisfacció dels alumnes en enllestir-lo creieu-me que no supera el grau de satisfacció del mestre.

Què estem aconseguint amb aquest tipus d'activitats? Estem atenent realment la diversitat perquè els alumnes assoleixen els objectius d'acord amb les seves necessitats i el seu propi ritme. Atenem per dalt i per baix i s'estableix un ambient de treball col·laboratiu, els alumnes augmenten l'autoestima, estan motivats, i aconseguim globalització: aprenen l'anglès tot utilitzant-lo i es consciencien de la seva necessitat i possibilitat d'obrir portes. Alhora desenvolupem el *mobile learning*; malgrat que al centre queda prohibit l'ús dels mòbils, el nostre objectiu no és sinó que vegin “un altre ús del mòbil”.

Amb aquestes premisses plantegem l'ensenyament de l'anglès a l'Escola Antoni Roig. En el fons estem aplicant la versió actualitzada de la taxonomia de Bloom que efectuà la seva exalumna, Lorin Anderson, que passa de noms a verbs i s'intercanvia els dos nivells superiors respecte a la versió tradicional. D'aquesta forma partim de conèixer o recordar a entendre o explicar, a analitzar o representar, per arribar a avaluar i, finalment, crear.

L'alumnat de 4t ha après a utilitzar temps verbals mitjançant lesson plannings que elaboro sobre vídeos, “Realia”. És el cas d'un vídeo que circulava *online*, un anunci, que em serveix d'excusa per introduir, i així fer que les descobreixin, les regles gramaticals del present continu en anglès, “the language-in-use”. És un enfocament totalment comunicatiu, però sense oblidar l'aspecte globalitzador que la tecnologia ens facilita. Així mateix, això permet, als

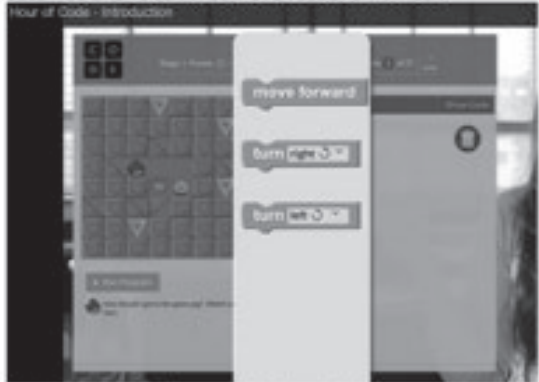
alumnes, assolir el pensament crític. Veuen *prime* però també el *making-of* expliquen què estan fent els actors que hi apareixen. Dóna peu a obrir discussions de realitat *versus* ficció, efectes especials, etc., per acabar omplint la fitxa i creant un text en resposta a la pregunta “What are you thinking of?” (<http://antoni-roigschool.blogspot.com.es/2012/12/present-progressive.html>).

**COMPUTER SCIENCE WEEK**

It's Computer Science Week in the States. Let's join!  
**CSTA Supports "Hour of Code"**

**C O** This year for Computer Science Education Week (Dec. 9-15), CSTA is  
**D E** supporting a campaign to encourage millions of students to  
participate in an hour of computer coding. The goal is to introduce  
millions to the field and encourage them to sign up for more in-  
depth computer science studies. There will be several different  
hour-long introductions hosted on the CSDEWeek website. Many of the tutorials  
will be compatible with tablets and smartphones, and there will be some  
“unplugged” lessons that require no computer at all. We are encouraging all our  
members to lead their schools and communities in an hour of code. Please visit  
the CSDEWeek website and officially sign up to participate. Here you will find  
additional resources to help you promote and organize an event.  
**WOULD YOU LIKE TO LEARN COMPUTER CODE FOR AN HOUR?**

Hour of Code: Introduction




Listen to President Obama's speech. What do you think? Do you agree?

Try

**NOW, MAKE YOUR OWN GAME: Watch Alex game:**

click the photo





I és que la cultura digital lligada al treball competencial s'ha anat implantant sense adonar-nos-en i ja no hi ha marxa enrere perquè vivim en un món digital, i aquest plantejament metodològic implica un desenvolupament transversal multicompetencial i multidisciplinari. Estem fent Llengua des de les quatre *skills*: Listening, Reading, Writing i Speaking; però també Medi, Tecnologia de la Informació, Matemàtiques, Consciència Multicultural, Geografia, i també eduquem en valors. Passem de CALL a TELL, de Computer Assisted Language Learning a Technology Enhancing Language Learning, no és l'ordinador una ajuda, sinó el detonant de l'aprenentatge i de la formació integral de l'alumne. Les cançons des de petits sempre ens han ofert un fons inesgotable. Prenem, per exemple el Projecte a 6è basat en la "CUP SONG" i el treball musical de 3r i 4t que em donà peu a treballar la fonètica de forma lúdica i la Competència musical. Els vaig crear un eduglogster (<http://escaroig.edu.glogster.com/cup-song>) al voltant de la cançó "When I'm gone" d'Anna Kendrick i van acabar cantant i realitzant una CUP SONG a classe: <http://antoniroidschool.blogspot.com.es/2013/11/karaoke.html>. O inclús els bons hàbits alimentaris (<http://antoniroidschool.blogspot.com.es/2013/11/6th-grade-nutrition.html>) treballant la piràmide

dels aliments; o bé, convertint-se a 4t en homes/dones del temps i aprenent la terminologia pròpia de la meteorologia mitjançant activitats, jocs, vídeos, donant-los un input engrescador perquè arribin a la producció pròpia de contingut original: <http://antoniroidschool.blogspot.com.es/2012/11/weather.html>.

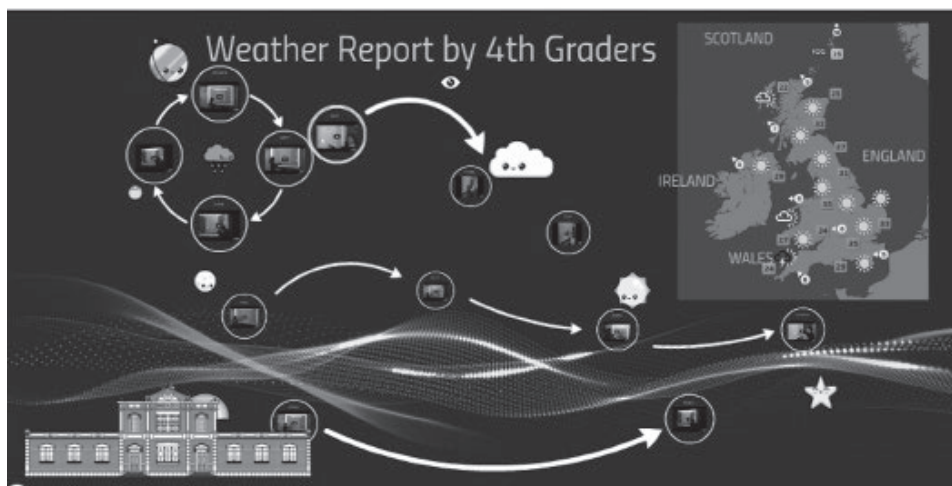
### El nostre blog d'anglès, "The escaroig eye", una finestra al món

Des de l'any 2011 estem treballant en un blog d'Anglès que complís uns objectius molt ben definits:

- Estimular en l'alumnat les ganes de participar mitjançant recursos que facin parlar i que li permetin expressar-se.
- Ésser fons de materials per a l'alumne de caire formatiu i lúdic.
- Ajudar-nos a atendre la diversitat dins i també fora de l'aula.
- Exposició de les activitats fetes en anglès perquè puguin accedir-hi en família.

Al blog, els alumnes poden consultar la programació d'Anglès i accedir a *e-books* i música, realitzar jocs educatius, treballar



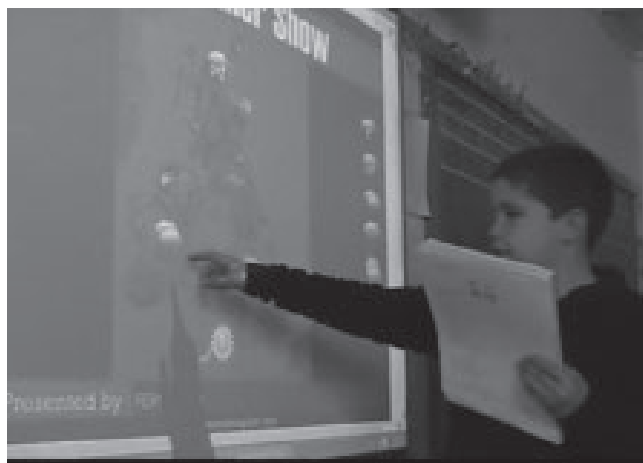


la gramàtica mitjançant activitats interactives, veure els tràilers de les darreres estrenes infantils en anglès, visionar les seves produccions i accedir a més activitats lligades al llibre de text d'Anglès que fem servir a classe o alimentar les nostres mascotes digitals.

Els posts són de dos tipus: les produccions dels alumnes i la proposta didàctica del mestre o la mestra. Hem d'obrir l'activitat de classe a l'exterior, fent-ne partícip tota la comunitat educativa. Per tant, i si fem una votació *online*? Sí; per exemple, amb motiu de la celebració de Halloween aquest curs 2013-2014 hem realitzat la 2a edició del concurs *online* amb gran èxit de participació, fent que des de casa votessin per la millor *Jack-o-lantern* realitzada pel alumnes de 6è: <<http://antoniroigschool.blogspot.com.es/2013/10/happy-halloween.html>>.

### **Les tauletes i dispositius mòbils. L'ús de les APPS en l'aprenentatge de la llengua anglesa**

I per què no crear un joc per al mòbil amb una aplicació tan senzilla com *Tiny Tap*? Ens endinsem així en el món tecnològic dels alumnes, en el qual passen tantes i tantes hores, i els donem l'oportunitat



de viure'l en la vessant més educativa, integrant-lo en l'aprenentatge. Afavorim un SOLE (Self-Organised Learning Environment) tal com el professor de Tecnologia Educacional Sugata Mitra recomana en un sistema educatiu propi del segle XXI per poder aprendre de forma autònoma. Els alumnes són els protagonistes i el professor juga un paper secundari, i la tecnologia pren un paper principal. El mestre afavoreix l'entorn, l'ambient que fa possible el treball autònom de l'alumne que aprèn basant-se en el descobriment. Hem d'estimular i ser flexibles. Mireu, i valgui com a exemple: un matí ens vam quedar sense connexió a Internet a tota l'escola, un problema amb el



servidor va fer que improvisés una activitat que va resultar un èxit, vam refrescar els continguts del curs passat i això va engrescar els meus alumnes de 4t. Érem al Laboratori d'Idiomes, havíem desdoblant i, és clar, sense corrent, "què fèiem?". Vaig demanar que es posessin en grups i que triessin un tema amb el qual volguessin muntar un joc. De seguida ells van suggerir els següents temes: *food, clothes, classroom objects, parts of the body*. Érem a finals de setembre i acabàvem de començar el curs, per tant el meu paper va ser dir-los que recordessin els temes del curs passat. Vaig oferir-los *flashcards* de 3r, però també vaig insinuar que podien utilitzar objectes reals, "Realia". Un cop tenien triat el vocabulari sobre el qual basarien el joc, els vaig demanar que preparassin dues o tres preguntes tipus *multiple choice* sobre el seu vocabulari i una única resposta dels objectes que presentaven. Doncs em vaig treure el mòbil del bolso i voleu veure els jocs per a mòbil que van crear? Aquí els teniu: <<http://antoniroigschool.blogspot.com.es/2013/10/4th-graders-are-creating-games.html>>.

## **"L'ACCÉS A INTERNET HA FET POSSIBLE TRANSFORMAR LES NOSTRES PANTALLES D'ORDINADOR EN LA NOSTRA PRÒPIA AULA"**

Sonava la música i seguien perquè volien acabar! No hi ha més gran satisfacció a la nostra professió que la de veure que un alumne no vol marxar de l'aula i vol seguir aprenent, fent aquella activitat proposada perquè realment està "disfrutant aprenent".

Enguany estem iniciant-nos en la introducció de la tauleta com a recurs educatiu a l'aula d'Anglès. La primera activitat ha estat realitzada amb la meua tauleta perquè el centre encara no en disposa, però

l'AMPA, via equip directiu, ens n'ha ofert una arranjament d'aquesta proposta: <[https://docs.google.com/a/xtec.cat/presentation/d/1zCgXNzrrbSlvOuBEgA6VmG\\_knDER25-XqovaBXuDe\\_l4/edit#slide=id.p](https://docs.google.com/a/xtec.cat/presentation/d/1zCgXNzrrbSlvOuBEgA6VmG_knDER25-XqovaBXuDe_l4/edit#slide=id.p)>.

A tall de conclusió, si augmentem la participació dels nostres alumnes augmentarem la seva motivació en convertir-los en part activa del seu propi procés d'aprenentatge. La flexibilitat del programa va lligada a aquest plantejament, que no perd de vista mai la planificació. Hem compartit una sèrie d'exemples que us animem a experimentar a mode de projectes presents en el nostre blog d'Anglès, perquè si aconseguim la implicació i el suport de la Comunitat Educativa reforçarem la producció d'activitats innovadores. Aquestes activitats "refresquen" l'assoliment de competències a través del descobriment, el treball de l'autoestima, el treball cooperatiu i l'enfocament motivador, comunicatiu i globalitzador que les TAC faciliten. La "Realia" permet uns aprenentatges que donen pas a la creació de continguts originals elaborats per l'alumne mateix, que faran que interactuï i enriqueixi l'entorn. I és que com ja deia Albert Einstein: "L'art suprem del mestre consisteix a despertar la motivació, el goig de l'expressió creativa i del coneixement".



*Catalunya té una situació privilegiada pel que fa a la proximitat amb França. La pràctica de la llengua francesa és un recurs a l'abast i molt valuós. Aprendre la llengua francesa ofereix a l'alumnat una altra visió del món, l'apropament a una altra cultura i, en termes de rendibilitat, pot ser un eina molt important per trobar feina. D'altra banda, Catalunya rep moltes famílies procedents del Magrib, famílies que en molts casos duen el francès com una llengua més dins la seva motxilla lingüística; per què no aprofitem la llengua francesa per establir un primer contacte amb ells i així els fem valorar el contingut de la seva motxilla lingüística?*

## I la llengua francesa, què?

**M. DOLORS REIG GARGANTA**

Excoordinadora del Centre de Recursos  
de Llengües Estrangeres  
Girona

Per tal de poder entendre la situació de la llengua francesa a les nostres aules penso que cal fer un petit exercici de retrospectiva. L'ensenyament/aprenentatge de llengües estrangeres ha estat una prioritat de la Generalitat de Catalunya des dels inicis de l'autonomia. Va ser l'any 1985 quan es va posar en marxa un pla pilot de formació dels mestres en dues delegacions territorials, Girona i Lleida. L'experiència es va dur a terme en igualtat de condicions tant per als ensenyants de la llengua francesa, que en aquell moment eren la majoria, com per als de la llengua anglesa, que tot just començaven. La formació durava tres anys i tenia en compte la formació a Catalunya i a Anglaterra o a França, segons la llengua estrangera. L'equip de formadors constava de mestres, professors d'institut i d'universitat, tots ells especialistes en una de les dues llengües estrangeres esmentades i amb una experiència considerable a les aules. El Pla de 1985 va fer època. No solament va formar bons professionals en llengua estrangera, sinó que va marcar unes pautes inesborrables quant a la didàctica. Ens va permetre tenir mestres especialistes en anglès i en francès amb vista a l'aplicació de la Reforma Educativa de 1992. I va servir també per crear el CRLE (Centre de Recursos de Llengües Estrangeres).



El curs 1993-94, amb la Reforma Educativa, l'EGB és substituïda per l'Educació Primària i s'avança la introducció de l'ensenyament/aprenentatge d'una llengua estrangera al Cicle Mitjà, és a dir als 8/9 anys. És llavors quan es produeix el canvi majoritari de l'ensenyament del francès per l'anglès per voluntat pròpia dels centres, però també a causa d'una gran pressió mediàtica i social que presenta l'aprenentatge de l'anglès com la solució de tots els problemes. El Departament d'Ensenyament impulsa per primera vegada uns projectes d'innovació, uns dels quals són els de llengües estrangeres. La innovació es presentava a través de diferents accions: introduir una segona llengua estrangera a Cicle Superior de Primària, dur a terme petites experiències en llengua estrangera a Cicle Inicial o augmentar el nombre d'hores de contacte amb una llengua estrangera fent-la servir com a llengua vehicular d'una matèria no lingüística. També va significar un avenç la creació de l'aula de llengua estrangera, l'arribada als centres dels auxiliars de conversa, la participació en projectes europeus, l'entrada a l'aula d'eines innovadores com el laboratori portàtil i, més endavant, l'ordinador. A mesura que ha anat passant el temps, els projectes d'innovació han tingut diversos noms: projectes Orator, PELE (Pla Experimental de Llengües Estrangeres); PILE (Pla d'Innovació de Llengües Estrangeres), TIL (Tractament Integrat de Llengües)... A poc a poc s'ha anat avançant l'ensenyament

de llengües estrangeres fins a arribar al Parvulari i l'ús d'una llengua estrangera en l'aprenentatge de continguts d'una altra matèria s'ha consolidat amb els noms de CLIL, AICLE o EMILE, segons si ho volem expressar en anglès, català o castellà o francès. De totes aquestes experiències, en tenim exemples tant a Primària com a Secundària i en llengua francesa.

Al principi dels noranta comencem a parlar de l'ensenyament plurilingüe. I això fa que el francès es mantingui dins del sistema educatiu català. Als instituts, la llengua francesa hi queda com a segona llengua estrangera; en la majoria d'escoles se substitueix el francès per l'anglès i passa també a segona llengua estrangera, i en una minoria significativa de centres de Primària es manté el francès com a primera llengua estrangera i s'introdueix l'anglès com a segona.

La salut de la llengua francesa a les escoles de les comarques que limiten amb la Catalunya Nord, és a dir a l'Alt Empordà, el Ripollès i la Cerdanya és bona, però podria millorar. En la resta de comarques gironines, la seva presència hi és molt desigual. Pel que fa als instituts, s'hi manté com a segona llengua estrangera.

### Projectes i experiències

Per entendre millor la situació de la llengua francesa als centres educatius de les comarques de Girona proposo un petit repàs dels projectes i experiències que s'hi duen a terme.

EMILE. Per tal de facilitar un contacte més ampli de l'alumne amb la llengua francesa i fer que l'aprenentatge sigui més significatiu es va optar per la metodologia EMILE (*Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère*), és a dir ensenyar blocs de continguts d'una matèria no lingüística –ciències, geometria, història...– en francès. La implementació de

l'EMILE va anar precedida de la formació dels ensenyants a través de professorat de la universitat de Nottingham i s'ha anat desenvolupant mitjançant grups de treball o seminaris dins els plans de formació permanent del Departament. En trobem experiències a: l'institut Illa de Rodes de Roses (Geometria i Francès) i al de Celrà (Psicologia i Francès); a l'escola J. Vicens Vives de Roses (Visual i Plàstica i Francès); a l'Escola d'Hoteleria de Girona (Restauració i Francès); a la ZER Requesens (Ciències i Francès); etc. Amb l'EMILE, el professorat ha produït materials didàctics amb títols molt suggerents: "De la mule au mél", "Parrainons des sculptures", "À la recherche de la tortue perdue", etc.

*Euromania*. És un programa que neix d'un projecte europeu amb l'objectiu de desvetllar interessos plurilingües i avançar cap a una competència lectora plurilingüe en set llengües romàniques: català, castellà, francès, occità, romanès, italià i portuguès. El material d'Euromania consta de vint dossiers per a l'aprenentatge multilingüe de matemàtiques, història, ciències i tecnologia i va adreçat a alumnes d'edats compreses entre els 8 i els 12 anys. La metodologia que proposa Euromania és dual. D'una banda es treballen les matèries amb l'ajuda de suports redactats en les set llengües esmentades i alhora es construeixen les competències d'intercomprensió a través del suport de les àrees. Les semblances entre les diferents llengües

romàniques faciliten la creació d'aquestes competències. L'experiència a Catalunya es va iniciar des de la classe de llengua francesa. En trobem experiències a la ZER Requesens (Capmany, Darnius, Espolla i Sant Climent Sescebes), a les escoles Dr. Robert de Camprodon, Mare de Déu de Núria de Ribes de Freser, Tomàs Raguer de Ripoll i als instituts Illa de Rodes de Roses i Joan Triadú de Ribes de Freser.

LAMAP. És l'acrònim de *La main à la pâte*. Va néixer el 1996 per la iniciativa de tres físics francesos amb Georges Charpak, premi Nobel de Física 1992, al capdavant. Aquests científics pretenien renovar l'ensenyament de les ciències i de la tecnologia a l'escola afavorint un ensenyament basat en la investigació científica. La seva proposta va associada a l'exploració del món, els aprenentatges científics, l'experimentació i el raonament, el domini de la llengua, l'argumentació i l'educació ciutadana. El programa *La main à la pâte* pretén que cada infant aprofundeixi la seva comprensió dels objectes i dels fenòmens que l'envolten i desenvolupi la seva curiositat, la seva creativitat i el seu esperit crític.

*Sciences et Société* és un dels darrers programes interdisciplinaris que el Departament ha proposat als ensenyants de Primària i de primer cicle d'ESO. La metodologia a emprar és la de *La main à la pâte*, però en aquest cas es tracta d'aplicar-la en francès i en uns determinats temes





de ciutadania com són salut, alimentació, medi ambient i sostenibilitat.

*BatxiBac.* Gràcies a un acord entre els governs de l'Estat francès i de l'Estat espanyol, el 2011 es van publicar les instruccions que feien possible l'aplicació de l'acord als instituts de Catalunya. Batxibac és una proposta adreçada als centres de Secundària. Batxibac permet a l'alumnat desenvolupar un currículum mixt que suposa fer un terç de l'horari lectiu del Batxillerat en llengua francesa i cursar les matèries Llengua i Literatura Franceses i Història de França. Per accedir al Batxibac l'alumnat ha de demostrar un nivell bàsic de francès equivalent a un B1 del Marc Europeu Comú de Referència. Una vegada superades les proves pròpies del currículum mixt, l'alumne passa per una prova externa que es desenvolupa íntegrament en francès, i si la supera, a més d'obtenir el títol de Batxiller obtindrà el diploma de Baccalauréat. Els instituts gironins que implementen el programa Batxibac són: el de Llançà, el S. Sobrequés de Girona i el Ridaura de Castell-Platja d'Aro.

*Auxiliars de conversa.* Poder comptar durant tot el curs amb una persona nativa a les classes va ser molt ben rebut pel professorat. A partir del 2000, aquest recurs es va oferir també a les escoles. A més dels auxiliars de conversa alguns centres han acollit professors francesos en pràctiques, per a experiències concretes i

amb estades reduïdes, gràcies al programa Jules Verne.

*Projectes transfronterers.* Els dos darrers tenen com a eix vertebrador un element geogràfic: el riu Segre i la serra de l'Albera. Cadascun dels projectes té un equip de professors per elaborar un material didàctic audiovisual bilingüe català / francès adreçat als diferents nivells educatius, des de Primària fins a Secundària. El resultat del treball de l'Alta i Baixa Cerdanya va ser: *El Segre, un riu sense fronteres. L'Albera sense frontera* va començar més tard, i encara és en procés d'elaboració, però ja ha propiciat trobades entre alumnat i professorat de l'Alt Empordà i les comarques nord-catalanes.

*Accions de coordinació.* Són bones pràctiques de l'impuls de les llengües que van més enllà de l'aula i de l'activitat d'un sol centre. Els objectius que es pretenen assolir amb les *Accions de coordinació* són fomentar l'interès per les llengües, en general; incentivar el treball cooperatiu entre centres; fomentar l'ensenyament / aprenentatge de llengües estrangeres; difondre bones pràctiques de l'impuls de les llengües. En algunes *Accions de coordinació* la llengua vehicular és només el francès, com a la *Mostra de teatre de secundària en francès*, i en altres la llengua francesa és una de les llengües de l'experiència, com en el *Dia de les llengües de les escoles de la Cerdanya*.



La *Mostra de teatre de secundària en francès* parteix de la iniciativa de Nela Castañ de l'institut S. Espriu de Salt i Begoña Cortina del S. Sobrequés de Girona, ambdues professores de francès i bones coneixedores de les tècniques teatrals. Elles animen d'altres col·legues, bàsicament de l'institut Sant Elm de Sant Feliu de Guíxols, i comença així la mostra anual. No hi ha restricció de nombre d'alumnes ni del tipus d'obra. Conviuen perfectament els clàssics amb les peces escrites pel professorat. Tot plegat significa un repte i és un incentiu. Els joves fan ús de la llengua francesa en un altre context, fora de l'aula, en un espai més obert i probablement més atractiu. A més, aprenen a treballar en equip, a memoritzar, a escoltar l'altre... Les tècniques teatrals són un bon complement per a la seva formació.

El 2013, el *Dia de les llengües* de les escoles de la Cerdanya ha arribat a la cinquena edició consecutiva. En l'activitat hi participa l'alumnat del Cicle Superior de Primària de tota la comarca i cada any es fa en una població diferent. La promotora de l'acció va ser la mestra de francès Dolors Tané, actualment directora del CRP de la Cerdanya. Els alumnes formen petits equips heterogenis. La jornada es presenta com una mena de gimcana: els equips passen per un seguit de tallers de temàtica variada, bàsicament lingüística. A cada taller la llengua a emprar és diferent: català, castellà, anglès o francès. I a cada edició hi ha una llengua convidada que és la llengua materna d'un membre de la comunitat educativa. El 2013 va ser el moldau. La valoració que fan de l'experiència és molt positiva. La comarca de la Cerdanya gaudeix d'una situació privilegiada pel que fa al contacte amb la llengua francesa, és per això que aprofiten l'ocasió de trobar-se en gran grup –el 2013 van arribar a ser més de 250– per practicar totes les llengües que parlen i les que aprenen a les escoles. La llengua convidada és una forma de promoure la curiositat i l'interès de l'alumnat i famílies vers el món de les

llengües tan ampli i tan ric, i valorar-les totes sense categoritzar-les.

D'altres iniciatives, elements o entitats han ajudat al manteniment de la llengua francesa a les nostres aules. Els intercanvis d'alumnes és un clàssic ben actual. És una de les activitats que suposa més feina i més risc, però és una de les més engrescadores. Sovint, els agermanaments entre poblacions faciliten aquesta activitat. Entre les entitats cal esmentar la tasca de l'APFC (Associació de Professors de Francès de Catalunya). Un aliat fonamental en totes les iniciatives i els plans d'impuls ha estat l'Institut Francès. I hi ha ajudat també el fet que personatges universals hagin estat francòfons. El cas més recent és el de *Le Petit Prince*. L'any 2013 se n'ha celebrat el 70è aniversari. El Departament ha animat els centres a conèixer *El Petit Prince*. Hi ha hagut moltes aportacions i tenim el goig de poder dir que el dibuix "Dessine-moi ta planète" d'un alumne de la ZER Requesens ha estat triat com un dels deu millors del món.

### Per saber-ne més

Departament d'Ensenyament: Pla d'impuls de la llengua francesa: <<http://www.xtec.cat/web/projectes/llengues/llenguafrancesa>>.

Batxibac: <<http://www.xtec.cat/web/curriculum/batxillerat/baccalaureat>>.

Euromania: <<http://blocs.xtec.cat/euromania/>>.

LAMAP: <<http://blocs.xtec.cat/jornada-frances/emile-lamap/>>.

Blocs de la ZER Requesens: <<http://franceszerrequesens.blogspot.com.es/>>.





# PERSPECTIVA ESCOLAR recomana\*

## Articles publicats a la revista

### PERSPECTIVA ESCOLAR

- BATISTE, Montse. "English Corners: una experiència d'aprenentatge lúdic de l'anglès a l'escola rural." A: núm. 299 (novembre 2005), p. 75-78.
- "Les llengües de l'escola" [diversos articles]. A: núm. 337 (setembre 2009), p. 2-51.
- RODA I LLESTA, Francesc. "Podem millorar l'ensenyament de l'anglès". A: núm. 329 (novembre 2008), p. 62-68.

## Llibres

- CRYSTAL, David. *La revolución del lenguaje*. Madrid: Alianza, 2005 (Alianza Ensayo; 266).
- Didáctica del inglés: classroom practice*. Barcelona / [Madrid]: Graó / Ministerio de Educación, IFIIE, 2011 (Formación del profesorado. Educación secundaria; 9, vol. II).
- GONZÁLEZ PIÑERO, Manuel; GUILLÉN DÍAZ, Carmen; MANUEL VEZ, José. *Didáctica de las llengües modernes: competencia plurilingüe i intercultural*. Madrid: Síntesis, 2010 (Biblioteca d'Educació; 4).
- GUASCH, Oriol. *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó, 2001 (Biblioteca d'Articles; 128).
- ROBINSON, Janet; LEEDS, Ana. *I do and understand open your ears and let the words come in. Move your body*

*and let the words come out*. Barcelona: les autores, 2012.

- Inglés: complementos de formación disciplinar: theory and practice in English language teaching*. Barcelona / Madrid: Graó / Ministerio de Educación, IFIIE, 2011 (Formación del profesorado. Educación secundaria; 9, vol. I).
- Inglés: investigación, innovación y buenas prácticas: teacher development*. Barcelona / Madrid: Graó / Ministerio de Educación, IFIIE, 2011 (Formación del profesorado. Educación secundaria; 9, vol. III).
- Las Lenguas extranjeras en el aula: reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó, 2006 (Claves para la Innovación Educativa; 35).

Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar. [Barcelona] / [Andorra] / [Palma de Mallorca]: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura / Govern d'Andorra, Ministeri d'Educació, Joventut i Esports / Govern de les Illes Balears, Conselleria d'Educació i Cultura, 2003. [Lliure accés: <<http://www6.gencat.net/llengcat>>.]

- MENDOZA FILLOLA, Antonio. *Materiales literarios en el aprendizaje de la lengua extranjera*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona: Horsori, 2007 (Cuadernos de Educación; 55).
- PÉREZ CABELLO, Ana María. *Enseñar y aprender segundas lenguas*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona: Horsori, 2011 (Cuadernos de educación ; 64).
- PÉREZ ESTEVE, Pilar; ROIG ESTRUCH, Vicent. *Enseñar y aprender inglés en*

\* Selecció de documents que podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat

*educación infantil y primaria*. Barcelona: ICE: Horsori, 2004 (Cuadernos de Educación (Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació; 42).

## Articles

- AGRAFOJO BLANCO, Héctor; COUGIL ÁLVAREZ, Rosa Maria. "Materiales atractivos para afianzar el inglés". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 394 (octubre 2009), p. 36-38.
- ALONSO, Isabel. "Fórmulas de intervención para mejorar la comprensión en inglés en el aula de primaria: hacia la formación de una ciudadanía plurilingüe". A: *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, núm. 46 (juliol/agost/setembre 2007), p. 64-78.
- "L'aprenentatge d'una llengua estrangera" [diversos articles]. A: *Guix d'Infantil*, núm. 27 (setembre/octubre 2005), p. 5-31.
- CELMA GASCÓ, Gemma; SERRA SANTASUSANA, Teresa; RAMÍREZ I PALAU, Rosa Maria. "Las matemáticas en inglés en el proyecto integrado de lenguas". A: *Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, núm. 42 (abril/maig/juny 2006), p. 111-123.
- "Enseñar en inglés" [diversos articles]. A: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 395 (noviembre 2009), p. 46-77.
- "La formació del professorat de llengües" [diversos articles]. A: *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 49 (juliol/agost/setembre 2009), p. 5-81.
- "La Llengua més enllà de les classes de llengua" [diversos articles]. A: *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 54 (abril/maig/juny 2011), p. 7-75.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, Juan Carlos. "Inglés en actividades complementarias". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 362 (novembre 2006), p. 30-33.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, Juan Carlos. "Ready for reading". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 369 (juny 2007), p. 34-36.
- MUÑOZ, Carmen [et al.]. "Entorno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera". A: *Eduling*, 1: revista electrònica de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, 2003. <Lliure accés: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11541/1/Munozetal2002.pdf>>
- OLIVÉ SAURET, Marta. "Todos a una, en inglés". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 364 (gener 2007), p. 44-47.
- PARRA LÓPEZ, Laura; PÉREZ MALDONADO ROSADO-CABRAL, Alcía; RODRÍGUEZ ALMENDROS, Salvador. "Ensenyar anglès en un context català". A: *Escola Catalana*, núm. 441 (juny 2007), p. 54-55.
- RIVERA VALDÉS, Isabel; RUFINO ALFARO, Paqui. "Aprender no sólo, pero también, inglés". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 353 (gener 2006), p. 33-35.
- SÁNCHEZ SOLA, Antonio. "La comunicació electrònica a l'aula d'anglès llengua estrangera: estratègies dels aprenents". A: *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 42 (abril/maig/juny 2007), p. 100-114.

## Revistes

APAC [revista trimestral]. Barcelona: Associació de Professors i Professores d'Anglès de Catalunya, 2001.

# Escola



*Una de les finalitats de l'ensenyament del coneixement del medi social i cultural és fomentar la consciència de la pertinença a la societat així com desenvolupar tot un seguit d'hàbits democràtics. Per aquest motiu hem realitzat una intervenció on, a partir del disseny i la posada en pràctica d'unes eleccions a l'alcaldia júnior del nostre poble, Vallgorguina, l'alumnat pogués familiaritzar-se amb el sistema polític en el qual vivim i amb els drets i deures que té la ciutadania.*

## Desenvolupament de la consciència democràtica a l'escola

**MARTA PARDO ESTRUCH**

**MAR REYES HERNÁNDEZ**

Mestres de Primària  
Escola Vallgorguina  
Vallgorguina (Vallès Oriental)

**El procés “d'aprenent a ser democràtics... a l'escola”**

Una de les finalitats de l'ensenyament, des de l'àrea de Coneixement del Medi, és fomentar la consciència de la pertinença a una societat en la qual cal desenvolupar uns hàbits democràtics que ens permetin participar i comprendre com s'organitza la vida en comunitat. Per tal de poder accedir a aquesta societat amb maduresa i responsabilitat, cal oferir als nens i nenes oportunitats que els acostin a situacions d'aprenentatge que els permetin familiaritzar-se amb les formes d'organització que ha desenvolupat la societat on vivim. En aquest sentit, des de la nostra escola hem volgut plantejar una proposta educativa que permetés acostar l'alumnat a un espai tradicionalment reservat al món dels adults, com és participar en un procés electoral



i, sobretot, evidenciar quines implicacions es deriven d'aquest procés per al conjunt de la ciutadania.

### La llavor del projecte

La nostra escola està situada al municipi de Vallgorguina i tot i que la població no supera els 2.700 habitants, consta d'una àrea de superfície força àmplia que es tradueix en una dispersió de la població entre el nucli urbà i les urbanitzacions i masies del poble. Aquest fet generava alguns dubtes entre els alumnes de 4t, que no acabaven de veure clar si les persones que vivien al nucli urbà tenien més drets pel fet de ser vilatans que aquelles altres que es trobaven més lluny del centre. Per tal de donar resposta a aquests i d'altres interrogants, la classe va decidir investigar com s'organitzava un municipi.

### Perfilant la idea

La primera idea que se li va acudir a la classe va ser visitar l'Ajuntament de Vallgorguina i entrevistar-se amb l'alcalde. Per una banda, volien veure personalment el lloc on es prenen les decisions de més rellevància per al poble. Per l'altra, però, també volien parlar amb una persona experimentada que els pogués aclarir els dubtes plantejats a l'inici del tema. És a dir, la visita havia de ser un punt de partida que permetés incorporar nous conceptes i, sobretot, conèixer les dependències d'un organisme que té una influència determinant en l'organització d'un municipi.

Mentre la classe començava a definir les línies d'actuació del projecte, va sorgir l'oportunitat de visitar l'Ajuntament d'una població veïna. Els alumnes van pensar que seria una bona opció veure dos ajuntaments i després establir una comparació. De manera que vam decidir començar per visitar l'Ajuntament del poble veí i deixar per més endavant la visita a l'Ajuntament de Vallgorguina.

En aquesta primera visita els nens i nenes es van familiaritzar amb les tasques dels regidors i regidores i les feines que s'han de desenvolupar des de l'alcaldia. Ara bé, el que més els va impressionar va ser descobrir els passos que s'han de seguir per arribar a ser alcalde d'un poble i adonar-se de la incidència que tenen els programes electorals en el conjunt d'un municipi.



De fet, la classe va tornar a l'escola fasci-  
nada amb el que havia après. I va ser en  
aquest punt on va començar a sorgir amb  
força la idea d'elaborar uns programes  
electorals i planificar unes eleccions a  
l'alcaldia júnior de Vallgorguina.

La primera actuació que vam dur a terme  
va ser la divisió de la classe en quatre grups  
per tal de crear un partit polític. Cada grup  
va haver de pensar un nom que representés  
l'equip de treball, elaborar una llista que  
inclogués l'ordre dels candidats del partit,  
tenint present les habilitats i aptituds de  
cada persona, i, finalment, elaborar un  
programa electoral que tingués en compte  
cinc temàtiques de gran rellevància en un  
municipi: medi ambient, educació, salut i  
benestar social, cultura i urbanisme.

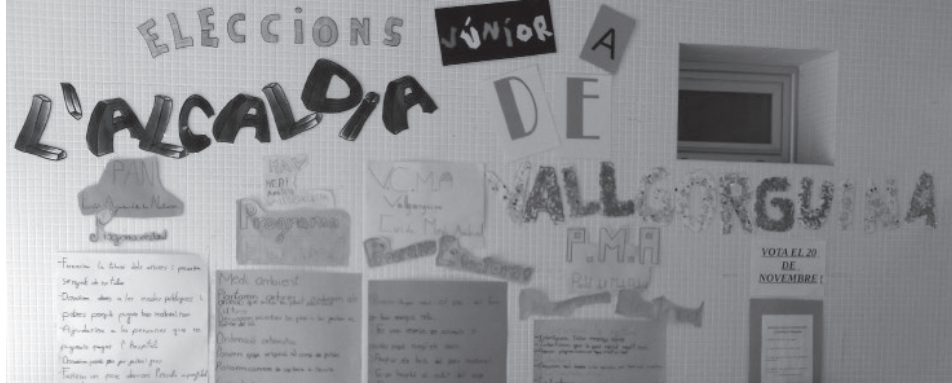


Taula 1. Recull de propostes plantejades en els Programes Electorals

MEDI AMBIENT
1. Ampliar els límits del Parc Natural del Montnegre i el Corredor. 2. Posar plaques solars per produir energia neta.
EDUCACIÓ
3. Posar un servei d'acollida de matins i tarda.
SALUT I BENESTAR SOCIAL
4. Posar un pediatre les vint-i-quatre hores. 5. Ajudar les persones que no poden pagar els medicaments.
CULTURA
6. Traslladar les festes i fires del poble al carrer del Sol. 7. Intentar que vinguin més parades a les fires del poble.
URBANISME
8. Construir més carrils bicicleta. 9. Posar més parades d'autobús. 10. Posar més fanals per il·luminar millor els carrers.

El resultat d'aquest procés de treball es va  
concretar en la creació de quatre partits  
polítics: PMA (Partit del Medi Ambient),  
MAV (Medi Ambient Vallgorguina), PAN  
(Partit Ajudant de la Natura), i VCMA (Vall-  
gorguina Cuida el Medi Ambient).

El segon pas va consistir a dissenyar un lo-  
gotip representatiu de cada partit per poder  
elaborar les paperetes i pensar diferents  
eslògans que encapçalessin la campanya  
electoral de cada partit. El fet de coincidir  
en el temps amb les eleccions a la presi-



dència de la Generalitat de Catalunya va permetre disposar d'una gran varietat de material visual. Després de sintetitzar els aspectes més rellevants dels cartells i els logotips que hi havia al poble, cada partit va elaborar el seu material gràfic.

La tercera actuació va implicar informar tota la comunitat educativa. En primer lloc, es van elaborar uns cartells informatius que donaven a conèixer la proposta tant a l'alumnat del centre com a les seves famílies. És a dir, que es volien celebrar les primeres eleccions a l'alcaldia de Vallgorguina el 20 de novembre de 2012. Aquests cartells es van penjar a l'entrada de l'escola. En segon lloc, els alumnes van elaborar un escrit que resumís el treball que estaven duent a terme i el van enviar al web de l'Ajuntament del poble. I per acabar van realitzar un cartell informant de les eleccions amb el dia, l'hora i el lloc on se situaria la mesa electoral i els van col·locar als comerços del poble amb més afluència de gent. En aquests cartells també s'hi van afegir els requisits que calia complir per poder exercir el dret a vot. El primer requisit consistia a viure al municipi de Vallgorguina, i el segon a tenir més de sis anys, edat amb la qual qualsevol nen ja podia llegir per si sol els programes electorals.

La darrera actuació abans del dia de les eleccions va consistir a distribuir el rol que tindria cada nen i cada nena durant les eleccions. Es van formar tres grups diferenciats. Una persona de cada grup formaria part de la mesa electoral (un president i tres ajudants). Un altre grup

seuria al costat del seu programa i faria els aclariments pertinents a les persones indecises. I un tercer grup s'encarregaria d'encoratjar les famílies a votar.

Abans de donar per acabada l'explicació, una nena ens va exposar un dilema que tenien a casa seva. El seu pare i la seva mare no podien venir a votar el dia de les eleccions perquè treballaven. Arran d'aquest comentari altres nens i nenes van dir que es trobaven en la mateixa situació. De sobte, un alumne de la classe va dir que havia sentit per la televisió que hi havia la possibilitat de votar per correu. De manera que tothom ho va tenir clar: per a les persones que no poguessin anar a votar, es donaria la direcció de correu electrònic de la classe i podrien emetre el seu vot a través d'aquesta via. Amb aquesta decisió de darrera hora quedava tot enllestit per a les eleccions i s'obria el període de reflexió.

### **20 de novembre, un data històrica per a la nostra escola**

El 20 de novembre, quinze minuts abans que s'obris la porta de l'escola, els nens i nenes van començar a arribar a la zona habilitada per posar el col·legi electoral. Calia ultimar els darrers preparatius: preparar la mesa electoral, col·locar l'urna, posar la taula amb les paperetes i ocupar el lloc que s'havia assignat. A les nou en punt s'obrien les portes de l'escola i arribaven les primeres famílies disposades a votar. Els períodes de votació per a les famílies es van fer coincidir amb les entrades i sortides del centre, mentre que els alumnes



de l'escola van poder votar de nou a onze. Durant la franja del matí també es van acostar fins al col·legi electoral l'alcalde de la població i alguns dels regidors i regidores del poble. La jornada va transcórrer sense cap incidència i es va tancar el període de votació a les 16.45 de la tarda.

### L'escrutini, els pactes i les coalicions

L'endemà al matí es va procedir al recompte de vots. El total de l'escrutini va deixar com a vencedor el VCMA (88), en segon lloc el PMA (68), en tercer lloc el MAV (47) i en quart lloc el PAN (40). Les dades referents a la participació van indicar que van votar 71 dones, 51 homes, 46 nens, 64 nenes. 8 persones ho van fer per correu electrònic.

Durant la nit d'aquell dia, l'interès suscitat pel partit guanyador va fer que, a casa, els alumnes parlessin amb les famílies sobre els resultats obtinguts. Alguns alumnes van descobrir per mitjà d'aquestes converses que no sempre guanyava el partit que tenia més vots. Els alumnes havien descobert la possibilitat de fer pactes i d'establir coalicions.

L'endemà, els quatre partits polítics van demanar una jornada extra de treball

per decidir quins pactes podien realitzar entre ells i valorar la possibilitat d'establir coalicions, tripartits o un govern de consens. Aquest escenari de negociacions va coincidir amb la visita a l'Ajuntament de Vallgorguina i l'entrevista amb l'alcalde. A diferència de la primera sortida, en aquesta ocasió es va parlar de la importància de complir els programes electorals i dels processos que se segueixen per realitzar pactes de govern. Els quatre partits van aprofitar l'ocasió per demanar consells a l'hora d'establir els pactes de govern.

El procés electoral va culminar amb l'elecció del primer alcalde júnior de Vallgorguina, després de realitzar un equip de govern amb tres partits polítics i deixar un quart partit a l'oposició. L'equip de govern va elaborar una proposta, relacionada amb urbanisme, i es va enviar a l'Ajuntament perquè la tinguessin en compte. El partit de l'oposició va supervisar la proposta i hi va realitzar les esmenes que va considerar oportunes.

L'experiència descrita va ser una proposta d'aprenentatge molt enriquidora que va superar totes les expectatives inicials. Gràcies a la implicació de diferents persones al llarg del procés els alumnes es van acostar a un coneixement que sovint queda en un pla força teòric.

La vivència en primera persona de tot el procés electoral, el contacte directe amb l'equip de govern de l'Ajuntament i la familiarització amb l'espai físic on es prenen les decisions que afecten la convivència del nostre poble, va fer que l'alumnat pogués començar a construir una idea del que implica ser ciutadà o ciutadana d'una societat. Considerem que propostes d'aquest caire contribueixen a desenvolupar la identitat del nostre alumnat com a ciutadans amb un esperit crític i participatiu.



*El dret a participar en societat està recollit en la Declaració Universal de les Nacions Unides del 1948, en la Constitució espanyola del 1978 i en l'Estatut d'Autonomia de Catalunya del 2006. D'acord amb els tres reglaments, tot ciutadà, també els infants i joves, tenen dret a participar i així queda explicat en l'article 48 de la Constitució espanyola: "els poders públics promouran les condicions per a una participació lliure i eficaç de la joventut en el desenvolupament polític, social, econòmic i cultural".*

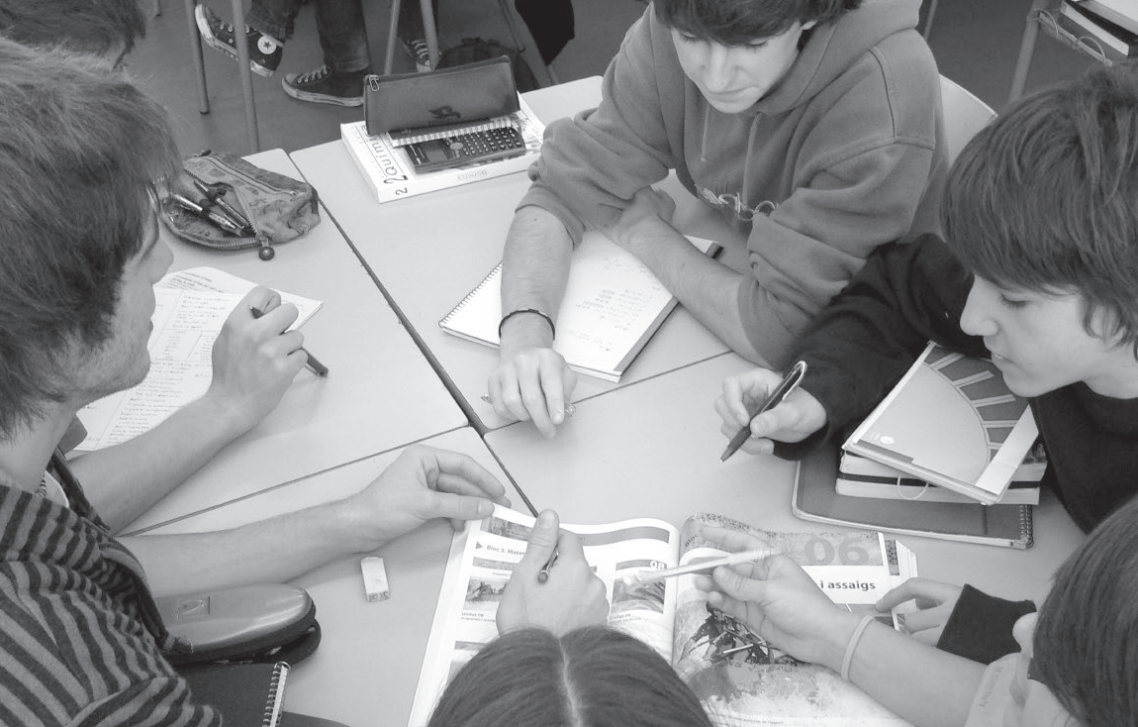
## Ensenyar a participar. Tres preguntes i una proposta

**EDDA SANT OBIOLS**

Departament de Didàctica de la Llengua,  
la Literatura i les Ciències Socials  
Universitat Autònoma de Barcelona

Promoure les condicions per a la participació dels joves implica ensenyar-los a participar des de l'escola. Si més no, així ho han entès l'OCDE i el Consell d'Europa quan han impulsat la necessitat d'ensenyar a participar els infants i els joves. D'aquesta manera, l'ensenyament de la participació ha quedat establert en les lleis, els decrets i les ordres espanyols i catalans com un dels requisits imprescindibles de la competència social i ciutadana, però també com a continguts propis de l'Àrea de Ciències Socials, Medi Natural i Social i Educació per a la Ciutadania. Per exemple, segons la LOE (LOE 2/2006 del 3 de maig) l'ensenyament de la competència social i ciutadana ha de servir per "comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's en la seva millora. En aquesta estan integrats coneixements i habilitats complexes que permeten participar, prendre decisions, elegir com comportar-se en determinades situacions i responsabilitzar-se de les eleccions i decisions adoptades".

El projecte de la LOMCE (més conegut com a llei Wert) redueix aquesta participació a una participació "econòmica, social i cultural". Sembla que l'aprenentatge de la participació política deixa de ser rellevant. És necessari, però, manifestar que ni tan sols la "lleis Wert" ha gosat contradir els



dictàmens de l'OCDE i de la Unió Europea pel que fa a les necessitats de contribuir a una ciutadania més activa. D'aquesta manera tot fa pensar que es continuarà demanant al professorat que ensenyi l'alumna a participar.

### **Algunes preguntes sobre l'ensenyament de la participació**

Com a conseqüència d'aquestes lleis i reglaments el professorat en general, i en particular els de Ciències Socials i Filosofia, rebem l'encàrrec d'ensenyar els joves ciutadans a participar. No és un encàrrec fàcil: conscientment o inconscientment es disposa part del pes de la supervivència de la democràcia –estem d'acord que la democràcia, almenys de *iure*, requereix la participació ciutadana– a les espatlles d'un col·lectiu professional al qual cada vegada s'exigeix més. I no només això: rebem l'encàrrec d'ensenyar a participar i amb aquest encàrrec rebem un conjunt de dubtes i preguntes difícils de respondre.

### **Quina participació?**

El professorat ha d'ensenyar el seu alumnat a participar. Però què vol dir ensenyar

el seu alumnat a participar? Què vol dir participar?

Si es consulten diferents manuals de ciències polítiques i educatives, s'hi pot observar que tothom defineix la participació a la seva manera. I si definir "participar" és una tasca complexa, ensenyar quina participació s'ha d'ensenyar encara ho és més. Vegem-ne alguns exemples.

- *Participar pot ser votar en unes eleccions.* Podem ensenyar al nostre alumnat que han de votar sempre que se'ls en doni l'oportunitat (a les eleccions a delegat, al consell escolar i més endavant a les eleccions locals, catalanes, espanyoles i europees). Fins i tot podem fer com als Estats Units, on alguns projectes d'educació per a la ciutadania ensenyen a l'alumnat com consultar el cens per anar a votar. Però llavors potser hauréu d'ensenyar que l'abstenció activa dels moviments anarquistes no és participació. Quan a les classes d'història contemporània el professorat ensenyi la campanya activa de la CNT el 1933 a favor de l'abstenció, hauríem d'afirmar que aquella campanya



no era participació? En conseqüència, podem sentir-nos satisfets si el nostre alumnat, en complir 18 anys, decideix de manera crítica i raonada no votar en unes eleccions? Podem sentir-nos satisfets si el nostre antic alumnat vota en les eleccions independentment de l'orientació política del seu vot? Com a docents, ens sentiríem realitzats si un exalumne fos candidat per un partit xenòfob?

- *Participar pot ser col·laborar en accions de voluntariat.* Podem fer que el nostre alumnat conegui l'existència d'ONG; podem organitzar campanyes de recollida d'aliments al centre i participar en les maratons de TV3. Però en aquest cas, estarem ensenyant al nostre alumnat que les persones, amb el seu temps i recursos, s'han de fer càrrec de proporcionar el benestar que teòricament correspondria assumir a l'estat? Estarem contribuint a fer que el nostre alumnat entengui aquest model de participació com un "antídot" contra la política en comptes de com una acció política? Estarà el nostre alumnat evitant "*la crítica sociopolítica y la acción necesaria para alcanzar los ideales democráticos especialmente para las minorías y los grupos privados del derecho a voto*" (Pagés i Santisteban, 2008:8).
- *Participar pot ser "ser desobedient".* Podem ensenyar al nostre alumnat que és

la desobediència civil, podem parlar-los de Gandhi i de Rosa Parks. Podem, fins i tot, portar el nostre alumnat a les manifestacions, o podem donar-los suport si, per exemple, es neguen a participar en les avaluacions externes com els nous models de revàlides que sembla que s'aplicaran a l'ESO.<sup>1</sup> Ara bé, com a docents ens podem preguntar fins a quin punt tenia raó la consellera Rigau quan afirmava els que nens "no han de ser utilitzats per a reivindicacions ni actes de mobilització".<sup>2</sup> Fins a quin punt ens sentiríem satisfets si el nostre antic alumnat fos condemnat a pagar multes per participar en "*escraches*"?<sup>3</sup> Fins a quin punt la desobediència és sempre pacífica?

### **Quins continguts?**

Per altra banda, d'acord amb les lleis ensenyar a participar vol dir ensenyar "coneixements i habilitats complexes". Però quins coneixements? Quines habilitats?

La investigació política clàssica afirma que les persones més participatives són aquelles que tenen un nivell més elevat de coneixements i habilitats polítiques, tenen una confiança més alta en si mateixes a l'hora de participar i en la rebuda que les institucions faran de la seva participació, tenen un interès més alt per la política, i se senten més satisfetes amb la política.

Seguint aquest corrent, el professorat hauria d'ensenyar coneixements i habilitats polítiques i hauria d'intentar que

1.<<http://www.lavanguardia.com/vida/20130521/54373720829/evaluaciones-primaria-eso-previstas-lomce-costaran-estado-mas-3-7-millones-euros-ano.html>>.

2.<<http://www.elperiodico.cat/ca/noticias/educacio/rigau-rebra-als-pares-que-vagin-protestes-amb-els-seus-fills-2360332>>.

3.<[http://politica.elpais.com/politica/2013/04/11/actualidad/1365680741\\_380337.html](http://politica.elpais.com/politica/2013/04/11/actualidad/1365680741_380337.html)>.



el seu alumnat adquirís actituds “més participatives” (més confiança, més interès i més satisfacció amb la política). Això no obstant, l'ensenyament d'aquests coneixements, habilitats i actituds també és susceptible de polèmica.

Quan parlem de coneixements i habilitats polítiques, a què ens referim? Ens referim a una noció clàssica d'educació cívica com la que vol incorporar el ministre Wert amb la seva “Educación cívica y constitucional”?<sup>4</sup> Es tracta d'informar els joves ciutadans sobre les institucions polítiques existents? Que aquests memoritzin la Constitució? O potser ens referim a ensenyar al nostre alumnat continguts propis de l'Educació

per a la ciutadania? Potser es tracta d'ensenyar l'alumnat a reflexionar, a argumentar, a debatre sobre l'actualitat política?

La polèmica també es troba en l'elecció de quines actituds ensenyar. Per exemple, és èticament correcte intentar que el nostre alumnat adquireixi actituds com la satisfacció amb la política? És possible actualment ser un ciutadà crític i estar satisfet amb la política? Hem d'ensenyar el nostre alumnat a confiar que, si participen, les autoritats polítiques es faran ressò de les seves demandes?

O hauríem de situar-nos en el paradigma més liberal i entendre que no hem d'ensenyar actituds, sinó només “pensament crític” i esperar que el nostre alumnat prengui decisions racionals i participi? Des d'aquesta perspectiva probablement també podríem caure en la defensa del que Gutman (1999) anomena “fals subjectivisme”, és a dir, permetre que el nostre alumnat adquireixi qualsevol actitud i la defensi des del posicionament “és la meua i ha de ser respectada”. Ens sentiríem realitzats com a docents si, deixant-lo en mans del “pensament crític”, el nostre alumnat apliqués la lògica d’“un vot no canviarà uns resultats electorals?”.

### ***Quines estratègies?***

En una investigació a Anglaterra (Kerr, 2004) es van enumerar els tres grans mecanismes pels quals s'acostumava a ensenyar a participar a les escoles: el model del procés democràtic, el model de l'eficàcia de l'escola i el model de la participació cívica i el coneixement cívic.

El model del procés democràtic defensa que la participació activa en el context escolar (a l'aula i a l'escola) afavoreix que l'alumnat sigui més participatiu dins i fora del centre. Des d'aquesta perspectiva s'aplica la lògica de “a participar, se n'aprèn participant”. No obstant aquesta

---

4. <<http://www.lavanguardia.com/vida/20120131/54247916423/educacion-ciudadania-sera-ahora-educacion-civica.html>>.



idea àmpliament establerta, aquest model, planteja alguns dubtes. Per exemple, és el mateix participar a l'aula o al centre escolar que participar en societat? Ha d'existir el mateix nivell d'igualtat dins de l'aula i dins dels centres escolars (també entre professorat i alumnat) que el que hauria d'existir en societat? Fins a quin punt la participació en els centres escolars pot ajudar que l'alumnat sigui conscient de tots els mecanismes de participació que existeixen a la societat?

El segon model, el de l'eficàcia de l'escola, es relaciona amb l'anterior. En aquest cas, però, l'escola afavoriria que l'alumnat fos més participatiu donant resposta a les seves demandes. Amb això vull dir que els defensors d'aquest model proposen que quan l'alumnat s'organitzi i participi en el context de l'aula o del centre, el professorat hauria d'accedir a les seves demandes. Crec que són bastant evidents les dificultats logístiques que presenta aquest model, però al meu parer també implica dificultats de caire més conceptual. Els docents no podem deixar mai de ser crítics amb les demandes del nostre alumnat i per molt que aquest s'organitzi i participi, que defensi amb arguments les seves propostes, la perspectiva del professorat pot diferir. Així mateix, des del model de l'eficàcia de l'escola, estem ensenyant l'alumnat a participar en societat, amb tot el que això implica (decepcions, lluites, etc.), o estem creant una "realitat alternativa" per al nostre alumnat? Podria ser que els joves acabessin finalment aprenent que la participació que es porta a terme a l'escola no és real?

Finalment, el tercer model es fonamenta en l'educació política, i destaca que si l'alumnat adquireix una sèrie de coneixements, habilitats i actituds polítiques tindrà més facilitats per participar tant a dintre com a fora de l'escola. Aquest model, en el qual el professorat ensenya mitjançant l'ús explícit de determinats continguts, també implica

algunes preguntes, especialment la que ja he comentat anteriorment: "quins són els continguts que s'haurien d'ensenyar?".

Sembla que tampoc no existeix una resposta clara sobre com i on s'ha d'ensenyar a participar.

### **Ensenyar a participar críticament. Una proposta**

L'estructura precedent d'aquest article ja fa intuir que és impossible donar una recepta sobre com es pot ensenyar a participar. No dispo de una vareta màgica que transformi tots els docents en excel·lents "educadors per a la participació". I si en disposés, probablement no ens posaríem d'acord sobre el tipus de participació que hauríem d'ensenyar al nostre alumnat.

Tot i això, a continuació faré algunes propostes sobre com es pot ensenyar a participar críticament. Aquestes propostes són fruit de la realització d'una recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació. El tipus de participació, els continguts i les estratègies que aquí proposo són resultat de la meua reflexió sobre les propostes i dificultats que alguns i algunes alumnes, mestres i professores de Barcelona van indicar-me en el transcurs d'aquesta investigació.

#### ***Participar críticament***

Participar críticament vol dir participar emancipadament. Vol dir decidir en cada moment des del coneixement i des del compromís amb una sèrie de valors (justícia, igualtat, etc.), quines són les accions –o les no-accions– que s'han d'utilitzar per participar. Aquestes accions poden ser de molts tipus (legals/il·legals/al·legals, electorals/associatives/comunicatives/de protesta), però sempre han de respectar el lliure desenvolupament dels drets humans.



La participació crítica ha de contribuir a l'apoderament de les persones i que aquestes facin emergir els conflictes inherents a la societat sempre amb una finalitat: la millora de les condicions de vida i la justícia social.

**"PARTICIPAR CRÍTICAMENT VOL DIR  
PARTICIPAR EMANCIPADAMENT.  
AQUESTES ACCIONS, PERÒ, SEMPRE  
HAN DE RESPECTAR EL LLINDAR  
DELS DRETS HUMANS"**

***Ensenyar problemes i temes controvertits***

Per ensenyar a participar críticament, és a dir, per ensenyar el nostre alumnat com aconseguir l'apoderament mitjançant la participació, és indispensable que reflexionin sobre una sèrie de continguts.

L'alumnat no pot decidir críticament com ha de participar si no coneix els diferents mecanismes de participació. En aquest sentit, no pretenc que l'alumnat s'apregui una llista d'accions participatives, sinó que reflexioni sobre la pròpia participació tal com ja estableix el currículum. Per exemple, aquest contingut podria treballar-se des de la història comparant personatges com Martin Luther King amb Malcom X, debatent les estratègies de l'un i de l'altre. També podria treballar-se a partir de l'actualitat, presentant notícies i vídeos sobre els *escraches*, discutint si són estratègies legitimades de participació.

L'alumnat també ha de reflexionar sobre el concepte de poder. Díficilment l'alumnat pot participar críticament si no sap a quines estructures de poder està sotmès. En aquest sentit, es podrien treballar els diferents tipus de poder (polític, econòmic, cultural, etc.) analitzant la legitimitat de cadascun i la seva vinculació amb la democràcia.

Un exemple d'això seria el debat sobre el finançament dels partits polítics.

La política també s'ha de treballar a les aules. El professorat ha d'ensenyar política, no des de les institucions i des de la tradició més clàssica de la instrucció cívica, sinó des dels conflictes polítics actuals. L'alumnat ha de conèixer i identificar els partits polítics (un bon exemple d'això és la proposta d'Ortega i Nomen, 2012), però també ha de debatre les altres maneres possibles de fer política (per exemple, els moviments socials) i les possibilitats d'una transició cap a altres models de democràcia més participativa.

L'alumnat també ha d'aprendre habilitats i valors. Per participar és necessari que l'alumnat sàpiga comunicar-se, pensar críticament i creativa i disposar d'una sèrie d'habilitats socials que li permetin col·laborar amb els altres. Ensenyar aquestes habilitats implica sobretot posar-les en pràctica, treballar-les, però també donar una sèrie d'orientacions per acompanyar aquest aprenentatge.

Pel que fa al tema dels valors, ensenyar a participar críticament mai pot desvincular-se d'una sèrie de valors com la justícia social i la igualtat. Seguint Gutman (2006), no es tracta d'ensenyar a ser tolerant amb tots els valors, sinó que l'educació democràtica ha de comprometre's explícitament.

Al meu parer només hi ha una única manera d'ensenyar tot aquest conjunt de continguts: mitjançant els problemes socials rellevants. Es poden treballar problemes relacionats amb els continguts anteriorment esmentats o es poden treballar altres problemes socials que, de ben segur, incorporaran continguts relacionats amb el poder, la política i la participació. En tots dos casos, i seguint González-Monfort i Santisteban (2011), treballar per problemes ha de seguir una sèrie de fases que, a grans trets, implica: (1) identificar el problema,

(2) analitzar el problema, (3) valorar el problema, i (4) actuar sobre el problema. Per ensenyar a participar, aquesta darrera fase és imprescindible.

### ***Ensenyar a l'aula, ensenyar al centre i ensenyar a la comunitat***

Imaginem-nos en la nostra societat actual l'existència d'una escola plenament democràtica. D'una escola que s'organitzés internament, seguint la lògica de l'educació democràtica de Dewey (1994) o Gutman (2006). Seria l'escola en què molts voldríem treballar, on l'alumnat aprendria a participar, a parlar i a ser escoltat. Educaria infants i joves per ser ciutadans participatius. Ara bé, com faria l'alumnat la transició de l'escola a la societat? Aquesta escola ensenyaria a lluitar contra les injustícies del món real?

Al meu entendre cal una organització democràtica de les aules i dels centres per ensenyar a participar. Però també és necessari que l'alumnat aprengui a participar fora dels centres escolars. Cal que explorem amb el nostre alumnat els problemes de la nostra comunitat (per exemple, podem sortir al carrer i observar tot allò que es podria millorar, podem portar persones a les aules que expliquin problemes socials des de les seves vivències). És necessari que discutim amb el nostre alumnat aquests problemes des del coneixement, confrontant dades, diferents punts de vista, etc.? És necessari que l'alumnat torni al carrer, torni a la comunitat, i faci propostes, es queixi o actuï directament per canviar allò que és injust.

En definitiva, és necessari que el nostre alumnat assolixi l'apoderament dins i fora del centre. És necessari que dins de l'aula i dels centres escolars els ajudem a adquirir arguments, força i confiança. És necessari que sortim a la comunitat perquè aprenguin a lluitar, a perdre i a guanyar. Però sobretot perquè aprenguin que la democràcia i la

ciutadania és una lluita contínua i que si no estem disposats a lluitar, hem perdut la partida. Seguint Freire (1997:133): "La ciutadania no arriba per casualitat: és una construcció que no s'acaba mai, requereix que es lluiti per ella. Requereix compromís, claredat política, coherència, decisió. És per això mateix que una educació democràtica no est pot realitzar al marge d'una educació de i per a la ciutadania".



### **Per saber-ne més**

DEWEY, J. *Democràcia i escola*. Vic: Eumo, 1994.

GONZÁLEZ MONFORT, N.; SANTISTEBAN, A. (2011). "Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas", dins: *Aula de Innovación Educativa*, 198, p. 41-47.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2008). "La educación para la ciudadanía hoy". [Consultable en línia a <<http://www.guiasenseanzasmedias.es/verpdf.asp?area=ciuda&archivo=GR104.pdf>> (disponible a 05/06/2013).]

*El pensament educatiu de Tagore és una vertadera font d'aigües cristal·lines que ens podria ajudar a superar la profunda crisi que viuen avui tant la nostra societat com el nostre ensenyament. És per aquest motiu que, de manera sintètica, exposo els principis educatius bàsics de Tagore.*

## Tagore: una alternativa pedagògica per al món actual

**JOSÉ PAZ RODRÍGUEZ<sup>1</sup>**

Professor de Didàctica  
Universidade de Vigo

El 22 de desembre de 2001 l'escola Santiniketan (paraula bengalí que significa 'recer de pau'), creada per Rabindranath Tagore (1861–1941) a uns 160 quilòmetres de Calcuta, va fer 100 anys. Encara avui funciona, amb el nom de Patha-Bhavana, al campus de la Universitat Internacional de Visva-Bharoti<sup>2</sup> ('saviesa i solidaritat universal'), fundada també per Tagore el 1918.

### Amor a la vida

A criteri meu, aquest és el principi tagoreà fonamental. Educar per a la vida mitjançant la vida. Aconseguir que els joves escolars apreciïn tot el que té vida: una flor petita, un animalet, les plantes, els ocells, l'aigua, el sol, els estels... els éssers humans; que gaudeixin de la vida. Per això l'escola Santiniketan es troba enmig de la natura i les classes es fan a l'aire lliure, sota els arbres. Deia Tagore: *Un sol principi director, només un, es desprèn de les meves idees: anar cap a la vida, allà on regni. Sortiu de l'aula. No porteu els arbres a l'aula, més aviat traslladeu la classe a sota els arbres... No us preocupeu dels mètodes. Deixeu que el vostre instint us guiï cap a la Vida.*

1. L'autor promet respondre a tots els qui l'escriguin interessant-se pel Tagore educador, a l'adreça següent: <jose.paz.santida@gmail.com>.

2. Web oficial del centre educatiu tagoreà: <www.visva.bharati.ac.in>.

## Educació per a l'harmonia

Per Tagore, l'educació ha de ser harmònica i ha d'incloure tots els aspectes de la persona: una vertadera educació personalitzada que integri l'educació física, la intel·lectual, l'ètica, la moral, la sentimental i l'estètica. Deia Tagore el 1892: *La millor educació no és pas la que ens informa de les coses, sinó la que ens harmonitza amb tot el que existeix en el món. Les escoles actuals ignoren per sistema aquesta educació de comprensió i simpatia...* I afegia uns anys més tard, el 1906: *Per respondre a les necessitats de la nostra època, les escoles han de complir les condicions següents: que els seus ensenyaments siguin alhora actuals i variats; que nodreixin en la mateixa mesura tant el cor com l'intel·lecte, i que cap desacord o contradicció torbi la ment dels nostres joves; que l'educació no esdevingui quelcom irreal, feixuc i abstracte, ni influeixi els alumnes només durant les hores de classe.*

## Educació per a la bondat i la generositat

Una qüestió molt important per Tagore era que els escolars, els homes i dones del demà, tinguessin actituds positives de generositat i bon cor envers els altres éssers vius i envers els éssers humans de tot el món, començant pels més propers. L'objectiu més important de l'educació i de la institució escolar és el d'aconseguir persones generoses, despreses, bondadoses i altruistes; que mostrin amor per la vida i pels altres éssers. Per això Rabin-drath va escriure els aforismes següents: *Vivim en el món quan l'estimem. Els homes són cruels, però l'home és bo. Quan estiguin afinades, Mestre meu, totes les cordes de la meua vida, cada vegada que tu les toquis, cantaran amor.*

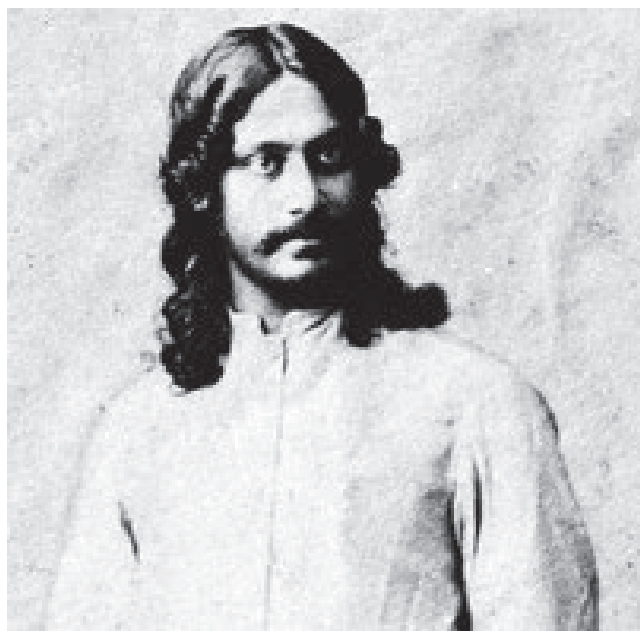
## Educació ètica: ensenyar per a la veritat des de la veritat

Arribar al grau màxim de respecte entre tots, de rectitud en el treball i en la vida.

Independència de criteri i autonomia personal. Formar persones sinceres, que no menteixin, que en tot moment diguin la veritat. Que lluitin contra tota mena de corrupció i que l'honradesa sigui el principi bàsic del seu treball quotidià. En paraules de Tagore: *La veritat no és pas al costat de qui crida més. La veritat aixeca tempestes que escampen la seva llavor als quatre vents. Si tanqueu la porta a tots els errors, també la veritat es quedarà a fora. Els fets són molts, però la veritat és una sola.*

## Educació estètica

Fomentar l'amor per la bellesa en totes les seves manifestacions. Aconseguir que els escolars gaudeixin amb tot allò que hi ha de bell i formós en la vida, en la natura i en les arts. Que frueixin desenvolupant la seva creativitat artística i la seva capacitat expressiva en tots els camps. Per això va escriure en el seu llibre d'aforismes *Ocells perduts*: *Si de nit plores per haver perdut el sol, les llàgrimes no et deixaran veure els estels. Encara que arrenquis els pètals a la flor, no podràs llevar-li la bellesa. El bosc seria molt trist si només hi cantessin els ocells que canten més bé. La poesia és el ressò de la melodia de l'univers en el cor dels humans.*





## Educació per la Pau

Tagore, amb Gandhi, és per mi el millor, el més autèntic educador pacifista de la història: en tot moment i a totes les aules cal educar els estudiants per la pau i la no-violència. Aquesta és la millor manera de crear una consciència de pau entre els ciutadans que impedeixi les guerres i els conflictes armats. Donar preferència al diàleg. En els múltiples escrits de Tagore les referències a la pau i a la no-violència són infinites: *Dormia i somniava que la vida era tan sols alegria. Em vaig despertar i vaig veure que la vida no era altra cosa que servir. Vaig servir i em vaig adonar que servir era l'alegria.*

*L'home, en la seva essència no ha de ser un esclau, ni de si mateix ni dels altres, sinó un amant. La seva única finalitat és l'amor. Només hi ha una sola història: la història de l'home; totes les històries nacionals no són més que capítols d'aquella història.*

## Coeducació: educació de la dona en igualtat amb l'home

Els nens i les nenes s'han de formar junts, de manera espontània, lliure i respectuosa, i sense cap mena de discriminació per raó de sexe. Tagore és un dels màxims pensadors feministes i ho ha demostrat en tots els seus escrits (poemes, novel·les, contes, teatre, cançons). S'hi nota la influència dels principis del Brahma-Somaj, creat

a principis del segle XIX, del qual la seva família era seguidora i practicant alhora. En aquesta socioreligió és molt important l'educació de la dona i la lluita contra la discriminació social i familiar que pateix. *Per als homes, acceptar és donar; per a les dones, donar és rebre*, deia Tagore.

## Educació ambiental o ecològica

Aquest és un altre dels aspectes centrals del pensament de Rabindranath, el foment de l'amor a la natura mitjançant la cura de les plantes, dels jardins, les flors i els animals. De fet, a Santiniketan va crear un vertader paradís; més endavant hi va fer una granja escola. Tot per aconseguir la unió perfecta de l'home amb la natura. De fet, ja ho hem dit, les classes es feien, i encara avui es fan, a l'aire lliure, sota els arbres. *La infantesa és l'única època de la vida en què l'home civilitzat pot escollir entre les branques d'un arbre i la cadira de l'aula, i essent així, ¿jo havia de privar aquest noi d'aquest privilegi només perquè a mi, per la meua edat, ja no m'era permès de gaudir-ne? El més sorprenent és que aquell mateix director d'escola aprovava que els nens estudiessin botànica. Creia que era profitós el coneixement impersonal de l'arbre, perquè era ciència, però no pensava el mateix respecte de l'experiència personal, va escriure Tagore, que no va perdre mai l'esperança: La terra és insultada i ofereix flors com a resposta.*

## Educació pels drets humans, l'entesa entre els pobles i el desenvolupament social

Rabindranath fou un defensor de l'educació social i del desenvolupament dels pobles. Sempre va propugnar l'entesa entre Orient i Occident. Tagore pensava, igual que jo, que la diversitat i la unitat poden conviure en perfecta harmonia. Essent universalista, va estimar Bengala, la seva cultura, la seva llengua, la seva gent. Va ésser un gran bengalí i alhora un home universal. Va escriure: *Tinc l'esperança que els nostres centres d'educació seran el territori on es trobaran Orient i Occident... Espero, per al bé de tots els països orientals, que l'Índia crearà ben aviat institucions educatives on els homes de totes les parts del món puguin unir-se en la recerca de la veritat.*

A Tagore també el preocupava el desenvolupament comunitari i era partidari de la creació de cooperatives de tot tipus.

### Amor als infants

Tota la vida, Rabindranath va professar un gran amor als infants, un profund respecte per als nens i nenes, per la seva individualitat, autonomia i llibertat. Deia en una conferència: *Vaig decidir educar nens per fer alguna cosa útil. No pas perquè cregués que tenia algun talent particular per ensenyar-los, sinó perquè em semblava que tenia el secret per fer-los feliços.* I, dirigint-se als mestres, els deia: *L'únic consell que us puc donar, si us voleu dedicar a l'ensenyament dels fills de l'home, és aquest: cultiveu l'ànima del nen etern.*

Seus són també aquests dos aforismes: *Cada nen, en néixer, ens porta el missatge que Déu no ha perdut encara l'esperança en els homes. Els nens abandonen corrent el temple per jugar a terra; Déu els contempla i oblida el sacerdot.*

## Estimació per la cultura popular

Havent-se encarregat de jove de l'administració de les propietats de la família va poder conèixer de primera mà els problemes dels camperols i la seva cultura; la importància dels canvis que es donen en la natura al llarg de l'any, la seva incidència en la vida dels treballadors del camp, els seus conreus i collites, la vida dels animals... No és pas d'estranyar, doncs, que en crear Santiniketan decidís establir un calendari per celebrar amb els seus estudiants el cicle anual de les festes populars i implicar-hi tota la comunitat educativa. Les més importants són al començament i al final de les sis estacions que hi ha a Bengala.

El desembre, durant el *Poux*, s'organitza una extraordinària i immensa fira d'artesanía: productes de fang, vímet, metall, fusta, cuir, paper, cartró, paper maixé, jute, tela, bambú, etc. Tagore tenia clar que la cultura popular no és únicament la immaterial, sinó també la de les arts populars.

### Importància educativa del joc

Rabindranath Tagore sabia de l'enorme importància pedagògica del joc en les etapes infantils. Sabia que, quan el nen juga, posa en funcionament totes les seves capacitats psicofísiques, de manera que no hi ha altra activitat tan completa des del punt de vista pedagògic. Per això, el joc hauria de tenir un lloc preeminent a les escoles. A part, a Santiniketan es practicaven tota mena d'esports i una amplíssima varietat de jocs populars i tradicionals.

Llibres de Tagore en català: *L'escola del papagall*; *Gitanjali (Cançó d'ofrena)*; *La lluna nova*; *Obra selecta*; *Ocells perduts*; *Pensaments d'ahir per avui*; *Trànsit. Present d'un enamorat.*





# Mirades



## La Casa Voladora. Espai per a la recerca i la creació educativa



**NOEMÍ DURAN SALVADÓ**

Doctora en Art i Educació  
Especialista en llenguatges  
poeticosensorials

Voldria parlar-vos en aquesta ocasió de la iniciativa de *La Casa Voladora*, un espai que ha obert les portes aquest gener a Sant Joan de Mediona (Alt Penedès). La proposta neix de la imaginació d'una servidora, quan després d'haver-se doctorat en Art i Educació finalitza el seu contracte amb la Universitat de Barcelona, i, com ha passat a moltes altres persones en el context actual de crisi, no se li renova el contracte. Encara recorda avui quan el seu director de tesi va escriure al Govern espanyol una carta de finalització de la beca d'investigació: "És una llàstima que persones que s'han estat formant durant anys en la investigació hagin d'abandonar el context universitari a causa de l'estat socioeconòmic del nostre país". On va a parar aquest capital social?

Des de la humilitat, utilitzo avui una escena autobiogràfica que penso que ens

informa d'una situació contemporània general. Com molts companys meus, vaig decidir marxar del país i buscar oportunitats de creixement professional en altres indrets. Ens hem convertit la majoria en joves errants oberts a l'imprevist, professionals en la capacitat d'adaptació. "Tornar? En quines condicions?", em preguntava fa uns mesos des de l'Amèrica Llatina. Vaig imaginar des d'allà la possibilitat d'una casa voladora, oberta al món, oberta a la riquesa dels intercanvis, a les converses amb desconeguts.

En la tesi doctoral havia explorat les possibilitats creatives de la diferència, és a dir, investigava amb infants com podem aprendre del que passa entre les persones, i titulava la tesi: "L'escola com una conversa entre desconeguts. Investigar amb infants a través de llenguatges artístics". Qui-na pràctica tenim els edu-



cadors a investigar l'espai de la diferència, de l'alteritat, de manera imaginativa i creativa? Estem preparats per afrontar aquest repte?

M'emporto de Llatinoamèrica el sentit d'humanitat, de cooperació, la capacitat d'imaginar allò que no hem vist mai, i començo a somniar en un espai on l'escolta i la sensibilitat són els eixos per repensar el sentit de l'educació avui. Uns eixos que moltes vegades he trobat a faltar en àmbits acadèmics regits per la competició i la producció frenètica del coneixement, com si es tractés d'una mercaderia.

*La Casa Voladora* ([www.casavoladora.wordpress.com](http://www.casavoladora.wordpress.com)) vola a prop, escoltant les necessitats del context on es troba, però procura també ampliar la seva capacitat d'escolta, obrint-se al món amb propostes de residències, intercanvis, seminaris puntuals... per a tothom que tingui inquietuds al voltant de l'educació. La invitació és senzilla: obrir-nos a la recerca educativa des de l'experiència de convivència, escoltar i crear junts, respectant els ritmes vitals de cada persona; recordant a la ment que no es pot oblidar del cos, és així que a *La Casa Voladora* parlem d'investigació educativa

en moviment, preguntant-nos com estem presents en la relació amb l'altre. El moviment i les possibilitats expressives del ser s'investiguen també a través de tallers d'experimentació en el creuament de llenguatges, on l'art i l'educació entren en diàleg.

Destaco, doncs, la iniciativa de *La Casa Voladora* com un espai per a la formació d'educadors investigadors en un temps incert que ens impulsa a imaginar nous escenaris per a l'educació i la investigació educativa.



## Si no em trobes darrere l'autobús



**ANTONI TORT BARDOLET**

Professor de Pedagogia,  
Universitat de Vic

El gener passat es va celebrar el Fòrum Mundial de Davos. Un dels debats sobre educació portava per títol: “Com pot la comunitat internacional treballar conjuntament per educar més de seixanta milions d’infants que no van a escola, per construir els quatre milions d’aules que fan falta i per formar els dos milions de mestres que es necessiten?”

Aquest és el descomunal repte que es correspon amb les enormes desigualtats provocades per uns poders econòmics que justament es distreuen de tant en tant a Davos, als Alps suïssos, per analitzar, ben protegits, el futur del món. Per tranquil·litzar les consciències, solen convidar a aquesta festa cortesana celebritats, ONG i governants del moment. En aquell context, va intervenir la primera ministra danesa Helle Thorning-Schmidt, que va remarcar el paper de l’educació per eliminar la pobresa: “Si tots els infants d’entorns desfavorits adquirissin les competències bàsiques, trauríem de la pobresa cent setanta-un milions de persones”. I va insistir, des d’una perspectiva molt pròpia en una representant d’un país nòrdic, en el paper que tenen

els estats i els governs per garantir el progrés educatiu de tothom. Les paraules són remarcables perquè des de diversos fronts s’enalteixen els beneficis de la privatització d’allò que és comú, i si bé, com va escriure Tony Judt, “ens hem alliberat de l’assumpció de mitjan segle XX que és probable que l’estat sigui la millor solució als problemes, ara cal que ens alliberem de la noció oposada: que l’estat és la pitjor solució a l’abast”.

Efectivament. No m’estranyaria que en una altra sala de la convenció de Davos la pregunta “com pot la comunitat internacional treballar conjuntament per educar més de seixanta milions d’infants que no van a escola...?” fos traduïda, en privat, d’aquesta manera: “Quant de negoci podem fer amb les escoles i mestres que falten? I amb les que ja existeixen? Comptem des de fa temps amb investigacions que ens expliquen, amb noms propis, com tota mena d’organitzacions, com fons d’inversions i corporacions de caràcter especulatiu, han entrat amb força en el camp educatiu amb afany de lucre, mentre s’estanquen els pressupostos públics per a l’educació, tal

com la UNESCO ha assenyalat recentment.

Dos dies després de la conclusió de les reunions de Davos, a l'altra banda de l'oceà se n'anava, deixant-nos centenars de cançons, el cantant folk Pete Seeger, que va arribar a les nostres escoles de la mà, entre d'altres, de l'enyorat Xesco Boix. Pete Seeger coneixia bé el món educatiu. De fet, quan va ser inhabilitat i censurat per esquerrà en la caça de bruixes del senador McCarthy, es va refugiar molt sovint en el que ell anomenava el seu públic ideal, els infants. Un germà de Pete Seeger va ser durant anys mestre a la Dalton School, una de les escoles actives dels Estats Units creada el 1919 per Helen Parkhurst, que va dissenyar justament l'anomenat pla Dalton. El cantautor va col·laborar al llarg de la seva

vida en nombroses accions i entitats educatives. De l'estada en una d'elles, hi ha una foto de Pete Seeger al costat de Martin Luther King i Rosa Parks, la dona que, desafiant les lleis racistes que obligava els negres a anar al darrere, va asseure's al davant de l'autobús.

La lluita pels drets civils té, doncs, un llarg recorregut, i Pete Seeger n'ha estat un caminant il·lustre i exemplar. Encara el veiem en els vídeos dels informatius de fa poc temps, amb 92 anys, a les dotze de la nit, caminant amb milers de persones convocades pel moviment "Ocupem Wall Street" al bell mig de



Manhattan. Tanco aquesta mirada internacional entre Davos i Nova York pensant que la reivindicació d'una educació bàsica per a tothom és essencial i que per raons d'origen, procedència o classe ningú ha de ser impedit de seure al lloc que calgui en l'autobús de la cultura i l'educació. El camí és llarg però ens acompanyen el banjo i les cançons.



## L'amic Miquel Martí Pol

**ÀNGELS PRAT PLA**

Professora jubilada  
del Departament de Didàctica  
de la Llengua, la Literatura  
i les Ciències Socials  
Universitat Autònoma  
de Barcelona

Al cap de deu anys, i en plena vigència de la seva obra, és un bon moment per recordar en Miquel Martí Pol. No vull amagar que encara no he paït que aquest Miquel sigui el que vaig conèixer quan era una noia de 17 anys. Ell ja era un poeta premiat i tenia una filla, la Maria Àngels; en Jordi va néixer força més tard.

Deixeu que us expliqui la història de la nostra amistat. La Carme Crous i jo érem dues noies rodenques. Unes noies que fàcilment se'ns podia reconèixer en el poema del mateix Martí Pol "Inventari del poble": botigueres, cine setmanal (dues pel·lícules i Nodo), missa, Acció Catòlica... i tot el que formava part de la vida rodenca que tan bé retrata en Miquel. La gent del poble tots ens coneixíem, també a en Miquel. Però un dia –sempre hi ha un dia especial, que marca potser la trajectòria personal– vam anar a casa seva, al Serrat, de la mà d'un vicari (d'aquells que en dèiem "progres") i d'un mestre. No sabíem què hi anàvem a fer, potser fugíem del tedi del diumenge a la tarda. Va ser la primera tarda de diumenge diferent. Sortosament en van venir moltes més.

En Miquel era una persona especial. Vull dir, en primer lloc, que era un savi, un savi forjat per l'esforç personal a base d'hores de lectura, d'audicions, de reflexió i, especialment, d'escriptura. Sorprenia la seva diversitat d'interessos. Li agradava compartir-ho amb amics, i això ho comprovàvem diumenge a diumenge per la varietat d'assistència. Alguns érem "fixos" com la Carme i jo, i en Miquel Obiols (que s'hi va afegir ben aviat), en Moisès Sallent, en Pep Bermudo, la Dolors Feixas, l'Emili Teixidor... També hi assistia molta altra gent que podríem dir-ne de visites esporàdiques o puntuals, que ens sorprenien favorablement.

La memòria no em falla quan vull recordar situacions viscudes al seu costat. El veig escoltant *chanson française* i encomanant-nos la seva passió (a la Carme i a mi ens va seduir fins al punt de convertir "Milord" d'Édith Piaf en la nostra cançó preferida, que escoltàvem a tot volum. En aquest moment, molts joves havien descobert El Dúo Dinámico).

En Miquel també cantava, tocava la guitarra i componia. Crec que el crit d'"Al



vent” de Raimon el va despertar com a compositor, perquè va començar a experimentar amb poemes propis i d’altri. Recordo especialment el seu poema musicat “Si ens besem pels carrers...” i un de Pere Quart que a en Miquel li agradava per la ironia que contenia, “Borrissol d’àngel”. Era una música que tenia reminiscències de Brassens, Brel, que tant havíem escoltat. Sovint les sessions acabaven cantant alguna de les cançons compostes pel mateix poeta.

No puc obviar la satisfacció que encara ara em produeix el fet d’haver escoltat poemes inèdits, llegits per ell mateix, atent a les nostres reaccions i atent a la musicalitat de la llengua. Ara són poemes en boca de molta gent, que els ha fet seus. Quin privilegi, el nostre!

Moltes vegades, les seves propostes ens sorpreni-

en per agosarades, però sempre les seguíem amb ànim de descoberta. Recordo especialment el dia que vam fer una lectura de l’obra de teatre de Ionescu “La cantant calba”. Aquells diàlegs absurds em sorprenien, crec que els vivíem com una trapelleria entre nosaltres i el públic de Roda, que estava acostumat a obres més clàssiques, amb argument. No sé si, en aquell moment, uns i altres ho vam entendre, però tant el públic com els actors ens ho vam passar molt bé.

Amb els anys, tot va canviar. En Miquel convivint amb la malaltia. La Carme i jo seguint cadascuna la seva via.

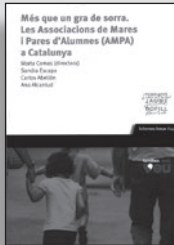
L’amistat, però, va durar fins al final de la seva vida. Quan, ja malalt, l’anàvem a veure, també ens mostrava poemes, acabats de fer, però aleshores érem nosal-

tres els lectors. Respecte de les lectures dels primers anys, ara ja érem conscients que aquells poemes agafarien gran volada. En Miquel els donava via lliure i nosaltres teníem la seguretat que arribarien a moltes mans, per ser finalment de tothom.





# Ressenyes i novetats



## Més que un gra de sorra Les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a Catalunya

COMAS, M. (dir) *et al.*  
Fundació Jaume Bofill, Barcelona, 2013

### PERE SOLER MASÓ

Professor del Departament  
de Pedagogia  
Universitat de Girona

El 30 de desembre de 2013 va entrar en vigor la LOMCE, tot i que no es preveu la seva aplicació fins al curs 2014-15. Entre molts dels canvis que aquesta nova Llei d'educació introdueix en nom de la *qualitat de l'educació*, hi ha justament una reducció molt significativa de la participació en el govern i la gestió dels centres educatius. La Llei Wert evita parlar de *participació en el govern* i en lloc seu utilitza expressions com “intervenció en el control i la gestió” (art. 119). Minva el paper dels consells escolars i del mateix claustre de professors en benefici del poder del director i assimila el concepte de *millora de la qualitat* al lideratge educatiu de la direcció.

La publicació de Sandra Escapa, Carlos Abellán i Ana Alcantud, dirigits per Marta Comas, ens ajuda a adonar-nos de fins a quin punt és important el treball en equip a l'hora de parlar del bon funcionament dels centres educatius i de la qualitat de l'educació. Fa palès que bona part del que passa avui dins els centres escolars (escoles i instituts) té a veure, directament o indirectament també, amb la

implicació de les associacions de mares i pares d'aquests alumnes, que de manera totalment voluntària volen contribuir al bon funcionament dels centres educatius i a una millor educació dels seus fills.

El contingut de l'obra és un dels resultats del projecte de recerca i acció Famílies amb Veu, que per iniciativa de la Fundació Jaume Bofill es promou amb la finalitat de potenciar el paper de la famílies en el sistema educatiu. Les dades procedeixen d'una enquesta que és resposta per 1.508 equips directius (51%) i 1.228 AMPA (41%). Una mostra sobradament àmplia per ser significativa. Els resultats obtinguts permeten fer-nos una bona idea de quin és l'estat en què es troben les AMPA a Catalunya a partir de cinc qüestions que estructuraven els diferents capítols del llibre: com són les AMPA, què fan, quina és la seva situació econòmica, quantes famílies hi participen i quines relacions tenen. Cinc apartats que desgranen les principals problemàtiques, dificultats i inquietuds que tenen aquestes associacions.

Al llarg dels capítols s'apunten les diferències que es donen entre les AMPA de les escoles de primària i secundària o entre els centres públics i privats. Val a dir, però, que en aquests aspectes no hi ha sorpreses: les AMPA de les escoles –i entre aquestes les públiques– són les més actives en comparació amb les AMPA dels instituts o els centres privats. Malgrat tot, el treball és exhaustiu i dona dades concretes i precises, desagregades per titularitat o primària i secundària, en relació amb les

reunions, assemblees, pressupostos, despeses, activitats, participació, relacions amb altres entitats, etc.

S'afirma que l'èxit de capitalització de les AMPA resideix més en l'activitat i el capital humà de les famílies que no pas en la seva capacitat econòmica. És ben cert, només cal veure que amb la desaparició dels ajuts que rebien de l'administració pública i l'esforç que han hagut d'assumir en avançar o suplir els diners de les beques de menjador, encara es veuen amb potencial de creixement i aposten per seguir gestionant i augmentar la seva participació i implicació en el funcionament dels centres educatius. Aquelles associacions que no gestionen extraescolars, la compra de llibres o el menjador, voldrien fer-ho, i les que ja ho fan, voldrien endegar projectes d'escola de pares o participar més en la programació anual de centre o en l'elecció de la seva direcció. Queda clar, doncs, el seu interès i la disposició a participar més en el funcionament dels centres educatius.

En resum, es tracta d'un material molt útil per conèixer a fons l'enorme potencial que tenen aquestes associacions i la important funció educativa i social que exerceixen. Compartim amb els autors de l'obra que tenir una AMPA activa i sòlida vol dir tenir una escola molt millor, entre moltes altres raons perquè contribueixen a igualar l'accessibilitat a l'educació, ajuden a la conciliació familiar i laboral i afavoreixen la socialització dels infants. Convindria que els pares i mares d'estudiants de Primària i Secundària llegissin aquesta publicació

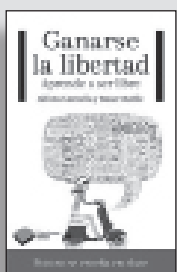
preguessin més consciència de la funció que fan aquestes associacions i, sobretot, del poder que poden exercir, justament ara que la LOMCE en vol limitar i reduir la seva

participació. Díficilment unes escoles i uns instituts menys democràtics podran donar una qualitat millor.



### **El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria**

BATLLE, R.  
PPC Editorial,  
Bobadilla del Monte, 2013



### **Ganarse la libertad Aprende a ser libre**

CORNELLA, A.: BATLLE, R  
Plataforma Editorial, Barcelona, 2013

#### **ANTONI POCH I COMAS**

Mestre. Membre del Consell  
de Redacció de PERSPECTIVA ESCOLAR

Tenir una bessonada en el món editorial no és freqüent. Com sempre és la confluència dels astres el que determina aquests fets. Aquest parell d'espècimens són bivitel·lins i del tot complementaris. Faig constar que els he carretejat plegats unes setmanes d'ací d'allà sense cap desavinença entre ells.

#### **EL CONTAGI DE L'APRENTATGE-SERVEI**

“L'esclat de l'aprenentatge-servei al nostre país ha estat un dels fenòmens educatius més interessants dels darrers anys. *Aprendre fent un servei a la comunitat*, s'ha revelat com un enfocament educatiu poderós, que persegueix ara èxit educatiu i

compromís social per part dels nois i noies. Així, l'ApS s'ha escampat com a taca d'oli, contagiant amb rapidesa centres educatius, entitats socials i municipis.”

Aquestes frases es poden llegir a la invitació de l'acte de presentació del llibre que ja s'haurà dut a terme a l'Hospitalet de Llobregat quan s'editi aquesta ressenya. Ben segur que haurà estat tota una celebració perquè les entitats, institucions i centres educatius d'aquesta ciutat, com d'altres, s'han pres molt seriosament la difusió i el suport a aquesta fórmula tan senzilla –*Aprendre fent un servei a la comunitat*– i perquè l'autora del llibre té amb el fet educatiu a l'Hospitalet una vinculació afectiva i efectiva molt estreta.

Batlle, Roser Batlle. Una dona amb llicència –i competència– per encomanar la seva passió educativa a amics, coneguts i saludats. Pedagoga amb una gran capacitat de treball. Cursos de formació, llibres, viatges, conferències, seminaris i congressos, articles... Les setmanes del seu calendari personal deuen tenir més de set dies, atès que encara li *sobra* temps per –no és cap metàfora– enfilarse muntanyes amunt o llançar-se barrancs avall. Qui no conegui la Roser –i qui ja la conegui també– té a l'abast el seu blog molt generós: vida i miracles al servei d'una causa. El llibre que ens ocupa constitueix un treball tan necessari com la revolució pedagògica que promou; un pastís d'aniversari per celebrar els deu anys –any amunt, any avall– que l'ApS va començar a caminar, no fent tentines, sinó ja amb una certa seguretat i amb aquesta notació en el nostre territori, traducció literal del *service-learning*.

El llibre representa allò que els francesos en diuen *faire le point*, una actualització de l'estat de la qüestió. I arriba en un moment molt encertat. No us passés per alt el pròleg de José Antonio Marina ni la presentació de la mateixa autora. El primer, entre d'altres observacions interessants,

constata la devaluació de la paraula *servei* perquè sona malament –diu– ja que implica una certa submissió; al cap i a la fi –segueix dient i tradueixo– *servei* prové de *servus* que significava *esclau*. Ens aconsella que en llegir “aprenentatge-servei” entenguem “educació ètica a través de l'acció”. *Et avec ça?* Goso discrepar de l'admirat professor perquè penso que l'ApS és això que ell diu –que no és poc– però molt més, va molt més enllà. I en la presentació, la Roser, des de les primeres ratlles, deixa clara la imperiosa necessitat de la cooperació, d'aprendre uns dels altres, del treball en xarxa, quan es tracta d'educació i no caldria dir que quan es tracta també de tants altres camps de l'activitat humana.

L'autora revisa una vegada més el concepte, tan senzill com potent, d'aprenentatge-servei, enllaçant amb el pensament d'alguns teòrics com, per exemple, Marta Nussbaum o Jeremy Rifkin, desgranant les oportunitats que proporciona la seva aplicació en els diferents nivells educatius, donant una informació prou completa sobre la seva implantació progressiva arreu de la pell de brau i les activitats dels diferents grups promotors territorials, aportant projectes concrets de diferent tipologia i tot plegat viscut des de la primera línia d'acció. En aquest procés hi juga un paper important la constitució del Centre Promotor d'Aprenentatge-Servei, vinculat a la Fundació Bofill de la capital catalana. No hi falten els referents internacionals, especialment d'aquells països amb què hi ha hagut més complicitat: Argentina, Estats Units i Holanda.

L'ApS funciona. Per aquesta raó qui ho tasta repeteix: joves, mestres i professorat, entitats socials, administracions públiques. L'ApS no té *copyright*, està a l'abast de tothom, però el seu ADN comporta l'intercanvi d'experiències, la reflexió compartida i l'autocrítica. Si algú en fa escarafalls, pot ser que no estigui prou ben informat...

## APRENDRE A SER LLIURE

Ai, la llibertat! Fa temps que l'*Homo sapiens* hi batalla i la feinada que ens queda! Plató ja s'hi dedicava al segle IV a C. Provisionalment sabem que la llibertat no és un do sinó una conquesta força enrevessada i que no es guanya d'una vegada per totes. Em vénen a la memòria per uns instants *La por a la llibertat* d'Erich Fromm, el clam *Libertat, Amnistia, Estatut d'Autonomia* de l'Assemblea de Catalunya i el crit *Vull ser lliure, ara mateix!* d'en Xesco Boix. La llibertat, una conquesta personal i col·lectiva consubstancial a l'esdevenir, al seguir sent de l'ésser humà.

La Roser Batlle i l'Alfons Cornella –una altra d'aquestes infatigables persones que no paren mai quietes però saben molt bé on van– han tingut una llarga conversa sobre el tema i ens conviden a ficar-hi cullerada. Han pensat especialment en els joves –però no diuen en lloc que la resta tingui resolt això de ser lliure– tot escollint deu paraules clau que encapçalen i vertebreren cadascun dels capítols. Una bona manera d'acostar-se al llibre pot consistir a elaborar la pròpia llista de les deu paraules clau, ja sigui dedicant-hi una estoneta d'introspecció personal o fruit d'aquest bé de Déu que és la conversa asossegada amb algú altre. L'Alfons Cornella és físic de formació i promotor d'innovacions tècniques i organitzatives de tot ordre que es poden conèixer a les seves múltiples obres editades o als espais *infonomia.com* o seguint el projecte *co-society.com*; amb ell podreu esbrinar també els efectes de la *infoxicació*. De la formació i amiatat entre els dos autors –provinents un de *ciències*, l'altre de *lletres*– se'n pot esperar més amplitud d'horitzons; el tot és més que la suma de les parts.

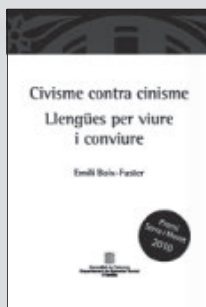
En una banderola vermella impresa a la portada es pot llegir: "*Esto no se enseña en clase*". Amb la gran i excessiva quantitat de coses que s'hi ensenyen! Es tracta d'un llibre d'aquests que s'anomenen

d'autoajuda que en quinze dies ho tenen tot resolt? És un manual per practicar el *coaching*? Es pot ensenyar a ser lliure? El que es proposen els autors d'aquest llibre és aportar pistes, senyals, indicis, referències, per tal de donar un cop de mà als joves per tirar endavant en l'aventura complexa de viure i conviure. I ho fan sense receptes ni dogmatismes a partir de la reflexió sobre les pròpies experiències viscudes; sense caure en cap de les modes vinculades als pretesos èxits empresarials, fàcils i ràpids, propis d'aquests temps en què impera el desastre de l'economia neoliberal. Penso que són molt de fiar i conversar amb ells constitueix un exercici saludable, ja sigui per assentir-ho o per dissentir-hi. Només cal aplicar la prova del cotó fluix adequada en aquests casos: com es considera i quin lloc ocupa *l'altre, els altres* en el seu discurs? Potser no es pot ensenyar a ser lliure, però al costat de persones apassionades per la llibertat, segurament se'n pot aprendre.

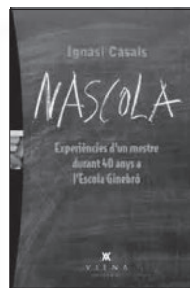




AISA i PÀMPOLS, Ferran. *El Liceu Escolar de Lleida (1906-1937)*. Juneda: Fonoll, 2013 (Quaderns; 12)



BOIX, Emili. *Civisme contra cinisme: Llengües per viure i conviure* / Emili Boix-Fuster. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família, 2012



CASALS, Ignasi. *Nascola: Experiències d'un mestre durant 40 anys a l'Escola Ginebró*. Barcelona: Vienna, 2013 (Carta Blanca; 30)



ALBAIGÉS BLASI, Bernat; MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel. *Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2013 (Informes Breus; 47)

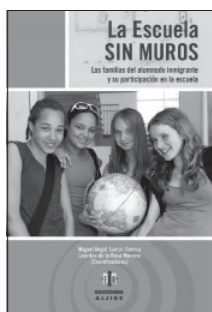


BROOKER, Liz; WOODHEAD, Martin (eds.). *El derecho al juego*. La Haya: Bernard Van Leer, 2013 (La Primera Infancia en Perspectiva; 9)

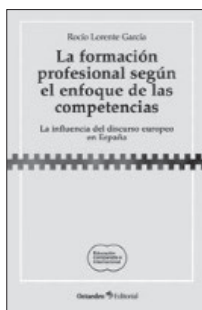


CHAVARRÍA NAVARRO, Xavier; BORRELL CLOSA, Elvira. *Evaluación de centros para la mejora de la calidad*. Barcelona: Horsori: ICE Universitat de Barcelona, 2013





SANTOS GUERRA, Miguel Ángel; DE LA ROSA MORENO, Lourdes. *La escuela sin muros: Las familias del alumnado inmigrante*. Màlaga: Aljibe, 2013



LORENTE GARCÍA, Rocío. *La formación profesional según el enfoque de las competencias: La influencia del discurso europeo en España*. Barcelona: Octaedro, 2013 (Educación comparada e internacional)



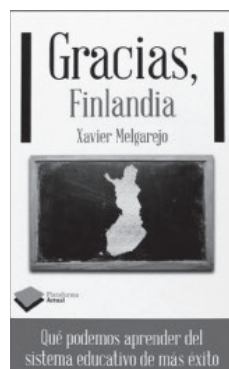
MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel; ALBAIGÉS BLASI, Bernat (dirs.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill



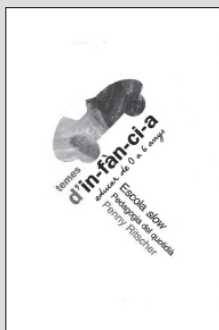
FORTEZA, Maria Clara. *Amor sense clixés: Una simfonia en clau de mestres*. Lleida: Pagés, 2012 (Gumet; 163)



LUCAS, Bill; CLAXTON, Guy. *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes: Inteligencia compuesta, expandible, práctica, intuitiva, distributiva, social, estratégica, ética*. Madrid: Narcea, 2013 (Educación Hoy)



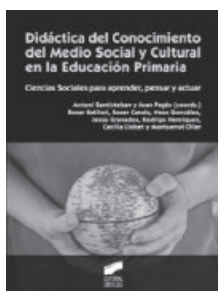
MELGAREJO, Xavier. *Gracias, Finlandia: Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. 3a ed. Barcelona: Plataforma Editorial, 2013



RITSCHER, Penny. *Escola slow: pedagogia del quotidià*. Barcelona: Rosa Sensat, 2013 (Temes d'in-fàn-ci-a; 71)



SIMPOSI: LENGUA, EDUCACIÓ I IMMIGRACIÓ. *Convivència intercultural i educació antiracista: VII Simposi: Llengua, educació i immigració*. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (ed.). Girona: Universitat de Girona, 2012 (Diversitas; 73)



SANTIESTEBAN, Antoni; PAGÉS, Joan. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis, 2012



TORRA I PUIGDELLÍVOL, Montserrat. *Escriure sense por: Taller d'escriptura creativa per a alumnes dotats o motivats per escriure*. Barcelona: Edu21, 2009 (Educació)

# XXV SIMPOSIO INTERNACIONAL

XI JORNADES INTERNACIONALS  
II ENCUENTRO IBEROAMERICANO  
EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES



**25·AÑOS**  
DE·INVESTIGACIÓN  
E·INNOVACIÓN  
EN·DIDÁCTICA·DE·LAS  
CIENCIAS·SOCIALES  
*una·mirada·al·pasado·y  
un·proyecto·de·futuro*

**8/9/10 ABRIL 2014**  
Universitat Autònoma de Barcelona

## PRESENTACIÓN

El objetivo de este encuentro es analizar y debatir el estado de la investigación en los tres grandes ámbitos de preocupación de la Didáctica de las Ciencias Sociales:

- \* **Ámbito 1.** El currículo y la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia y de la educación para la ciudadanía.
- \* **Ámbito 2.** La investigación de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales en contextos escolares (desde la educación infantil al bachillerato).
- \* **Ámbito 3.** El currículo y la investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales, geografía, historia y educación para la ciudadanía.

Se pretende analizar y debatir la evolución de los últimos 25 años con la intención de proyectar lo realizado hacia nuevos tiempos. El futuro es lo que nos ocupa y nos preocupa, por este motivo hemos de analizar los conocimientos sobre los que se fundamenta, hemos de conocer dónde estamos y cómo hemos llegado hasta aquí.

La convergencia de intereses de los tres eventos nos permitirá enriquecer nuestras reflexiones y nuestras propuestas, que serán objeto de un análisis pormenorizado a partir de ponencias internacionales y de ponencias encargadas a representantes de las tres instituciones. Y de las aportaciones de los y de las asistentes a través de sus comunicaciones.

