

## VIURE I APRENDRE EN UN ALTRE PAÍS: L'EXPERIÈNCIA EDUCATIVA DEL CEIP LA MONJOIA DE SANT BARTOMEU DEL GRAU (OSONA)<sup>1</sup>

### DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT ESCOLAR

Sant Bartomeu del Grau és un poble de la comarca d'Osona que té actualment mil dos-cents habitants. A partir dels anys setanta, en què s'hi va instal·lar una fàbrica tèxtil, la immigració hi ha estat un fet continuat: els primers anys, de famílies de la resta de l'Estat espanyol, i els últims, de famílies procedents del Magrib.

L'escola, en un període de vint-i-cinc anys, ha sofert uns canvis importants com a conseqüència d'aquests canvis socials: hem passat d'ésser una escola graduada, amb greus deficiències en l'espai físic i de funcionament pedagògic, a ésser una escola d'una sola línia; de ser una escola amb un funcionament tradicional a una que intenta renovar-se contínuament, per tal d'adaptar-se a la situació canviant en què ens trobem immersos.

Actualment la població escolar és diversa: comptem amb un 54 % d'immigrants extracomunitaris (majoritàriament alumnes procedents del Magrib i alguns que provenen de països de l'est i de Centreamèrica), un 34 % de fills d'immigrants de la resta de l'Estat espanyol i un 12 % de procedència «autòctona».<sup>2</sup>

Un altre element a tenir en compte és la mobilitat de l'alumnat: sovint els nens no s'incorporen a l'escola el setembre, sinó que ho fan en diversos moments al llarg del curs, i el mateix passa pel que fa a les baixes.

Cal esmentar que la precarietat laboral, juntament amb les diferències de

1. Aquesta comunicació ha estat extreta, en gran part, del llibre M. BENLLOCH, M. T. FEU i R. SELLARÈS (2002), *Com fer escola de tots i per a tots*, Barcelona, Rosa Sensat.

2. La seva llengua d'ús habitual és el català.

valors entre cultures i la pèrdua o trivialització de valors de la societat actual, fan que hi hagi molts alumnes amb risc de marginació social.

#### LA PROCEDÈNCIA LINGÜÍSTICA DELS NOSTRES ALUMNES

La majoria dels nens immigrants que vénen a l'escola provenen del nord del Marroc. La seva llengua materna és l'amazic (anomenada *berber* per nosaltres i parlada a la zona del nord d'Àfrica, si bé només té estatus polític a Níger i Mali). És la llengua que parlen a casa, però algunes famílies coneixen, també, l'àrab, que és la llengua oficial i la llengua de culte de tot musulmà. És també la llengua en què escolten els programes de televisió dels països àrabs, que veuen diàriament via satèl·lit, la que més valoren i la que les famílies voldrien que els nens aprenguessin a l'escola, perquè es la llengua de religió i per si algun dia han de tornar al seu país.

#### L'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE LA LLENGUA

La intel·ligència humana és una intel·ligència lingüística i només gràcies al llenguatge podem desenvolupar-la, comprendre el món, inventar grans coses, conviure, aclarir els nostres sentiments, resoldre els nostres problemes, fer plans. Una intel·ligència plena d'imatges i buida de paraules és una intel·ligència mínima, tosca, quasi inútil.<sup>3</sup>

L'aprenentatge de signes es fa amb els companys, s'aprèn dels altres i amb els altres. Sense l'experiència de compartir el llenguatge i la guia dels pares, mestres i companys més experts no hi ha aprenentatge. Aquesta idea, però, no ens ha de fer pensar que el nen «rep» aquest llenguatge passivament. La seva activitat és fonamental, en el procés de compartir, primer, i d'apropriar-se d'aquest llenguatge, després.

Cal no confondre l'adquisició del llenguatge amb l'adquisició del lèxic. Conèixer el nom de les coses no comporta, automàticament, posseir els recursos per a la comunicació verbal plena, ni suposa, tampoc, compartir el significat, ni organitzar jerarquies, ni organitzar l'acció utilitzant signes.<sup>4</sup>

La possibilitat de posar en relació el món simbòlic privat amb el que ensenya l'escola és el que fa possible l'actitud activa en l'aprenentatge. L'absència d'aquesta possibilitat és la responsable de les mancances que són a la base

3. J. A. MARINA (2000), «Pròleg», a M. SARTE, *Animación a la lectura con nuevas estrategias*, Madrid, SM.

4. M. BENLLOCH (2002), «De ilusión también se enseña: los "bits de inteligencia" o cómo aprender a "nombrar"», *Infancia*, en premsa.

de moltes de les dificultats que pateixen a l'escola nens amb nivells intel·lectuals normals.<sup>5</sup>

El potencial d'aprenentatge que possibilita l'adquisició de la llengua és, sens dubte, una de les claus més importants per accedir al desenvolupament intel·lectual i cultural de l'infant. I cal que tinguem present que el procés d'aprendre a parlar una segona llengua no presenta gaires diferències amb el que es realitza per fer l'aprenentatge de la llengua materna,<sup>6</sup> tot i que cal tenir en compte que el context en què es produeix aquest aprenentatge no és el mateix.

### QUÈ FEM A LA MONJOIA

L'aprenentatge de la llengua, sobretot a educació infantil i primària, no es pot dissociar dels altres aprenentatges que es realitzen dins i fora de l'escola.

L'escola socialitza el llenguatge i ajuda a desenvolupar la competència comunicativa dels infants. Per això, cal que els mestres ens formem i ajustem les nostres intervencions a les realitats dels nostres alumnes. Aquestes intervencions han de tenir en compte el bagatge de cada alumne i s'han de basar en fonaments teòrics compartits per tot el claustre, cosa que intentem assolir a través d'una formació continuada.

Com ja s'ha dit abans, els nens i les nenes de la nostra escola que procedeixen del Magrib parlen, majoritàriament, amazic, excepte dues o tres famílies que parlen àrab. Tots ells aprenen a parlar el català, encara que ho fan a ritmes diferents: alguns es llencen aviat a dir alguns mots en català i van progressant lentament, mentre que d'altres, més pocs, esperen i escolten sense dir ni una paraula fins que finalment arrenquen a expressar-se amb força correcció.

Amb el diàleg amb els mestres i els companys, els nens troben models que reforcen les seves competències comunicatives, aplaudeixen els seus progressos i atribueixen significat a les seves expressions, de manera que els seus primers intents es veuen gratificats i l'infant s'esforça a millorar la seva comunicació.

Pel que fa a la utilització de la llengua, hem pogut observar que hi ha diferències significatives en la utilització del català entre els alumnes castellano-parlants i els alumnes magribins. Mentre que els primers només parlen en català a l'escola i, sobretot, a l'aula, amb els nens magribins és una mica diferent, ja que parlen en català en molts més contextos: en els jocs dins i fora de l'aula, al carrer, si parlen amb companys no magribins i sovint fins i tot entre ells.

5. R. SELLARÈS (1995), «Simbolització i escola», a *Debats a la cruïlla sobre el símbol*, Folch.

6. Extret de la xerrada de Josep Tió feta a La Monjoia el 2 d'octubre de 2001.

Suposem que el deuen utilitzar, a més a més, algunes vegades a casa, ja que els nens i les nenes d'educació infantil que tenen germans més grans que vénen o han vingut a l'escola mostren el coneixement d'algunes paraules i expressions ja des del primer dia.

Així, doncs, hi ha infants estrangers que, a finals del primer trimestre, ja són capaços de comunicar les seves demandes verbalment, entendre les demandes verbals del mestre i expressar algunes emocions d'una manera comprensible, mentre que d'altres no ho aconsegueixen fins a finals de curs o a principis del curs següent. Malgrat que l'adquisició de la llengua arribi al punt de tenir una utilitat comunicativa eficaç, sempre hi ha buits de vocabulari i alguns problemes d'estructura. Així, doncs, fan uns avenços espectaculars al principi, però, en canvi, una vegada tenen adquirida una competència comunicativa que els permet desenvolupar-se a la vida quotidiana, aconseguir que el seu domini de la llengua progressi es fa molt difícil.

Sabem que els nens i les nenes no entenen pas tot el llenguatge dels adults, encara que intentem adequar-lo al seu nivell. L'entorn (la família, els companys, els mitjans de comunicació, etc.) s'encarrega d'ampliar aquesta comprensió. I hem de ser conscients que parlar una segona llengua amb correcció exigeix un gran esforç, ja que cada llengua té un vocabulari molt ampli, del qual utilitzem només una petita part, molta complexitat d'estructures i una gran multiplicitat de variables que apliquem segons l'interlocutor, el context i/o el registre lingüístic que utilitzem.

Els mestres ens adonem de la complexitat de la tasca que els demanem i, per facilitar-los-la, utilitzem estratègies diverses:

a) Intentem que l'alumne nouvingut se senti acollit per l'escola des del primer moment:

— que conegui l'escola, l'aula i els mestres que l'atendran, abans de començar;

— que la conegui, també, la seva família, i estableixi lligams de col·laboració amb l'escola des del primer dia;

— que els companys estiguin sensibilitzats i coneguin aspectes de la cultura del nouvingut.

b) Procurem establir un ambient afectuós i distès que permeti l'acció i la participació de tots i estimuli les preses de decisions i el desenvolupament de l'autonomia personal. Kamii i De Vries<sup>7</sup> diuen que quan els nens participen en el procés de presa de decisions, sovint han de parlar i articular les seves idees de la manera més lògica i convincent possible. A partir de la negociació d'acords entre adults i companys, i expressant les seves idees i escoltant els altres, els nens desenvolupen el seu llenguatge i la seva intel·ligència.

7. C. KAMII i R. DE VRIES (1980), *Juegos colectivos en la primera enseñanza: Implicaciones en la teoría de Piaget*, Madrid, Visor.

c) Procurem que l'ensenyament-aprenentatge dels continguts específics formi part de la vida quotidiana a l'escola per tal de possibilitar que els aprenentatges tinguin sentit (siguin significatius). L'ús significatiu de la llengua estimula el seu desenvolupament. L'adquisició d'alguns continguts no té sentit si no s'inclou en una situació en què calgui utilitzar-los.

d) Intentem crear un context que afavoreixi la comunicació: emprant una observació activa, escoltem els nens curiosament per tal d'interpretar les seves demandes i posar paraules a les seves accions:

— Procurem respondre als seus intents de comunicació i verbalitzem el que intenten dir-nos.

— Exagerem l'entonació de les frases per tal de fer més comprensible el seu contingut: preguntes, exclamacions, frases afectuoses, avisos, etc.

— Acompanyem amb un gest tot el que diem, mentre ens assegurem que l'interessat o la interessada ens miri.

— Organitzem situacions d'aprenentatge que ens permetin contextualitzar el llenguatge, i utilitzem objectes, accions i imatges per tal de donar significat a les paraules i possibilitar-ne la comprensió.

— Valorem qualsevol progrés, per petit que sigui.

— Procurem establir relacions individuals amb tots els infants.

— Proponem reptes (en l'àmbit oral o a través del material) que estimulin la curiositat, l'activitat, el raonament i la comunicació entre infants i entre ells i adults.

— Procurem crear espais de comunicació, fora de l'horari escolar, en què la llengua vehicular sigui el català: activitats de biblioteca i espai de deures de dotze a una.

e) Intentem estimular la curiositat dels infants i el progrés de la pròpia autonomia. Estimulem la curiositat a partir de valorar les seves iniciatives i aportacions i de provocar la formulació de preguntes i el raonament.

f) Promovem la interacció entre els infants de diferents edats i cultures i estimulem la seva iniciativa. Agrupem els alumnes de manera heterogènia (edats, sexe, cultura, capacitats...) al llarg de tota l'escolaritat.

Utilitzem estratègies organitzatives (racons, tallers, agrupaments de llengua i de càlcul, agrupaments d'educació infantil) que facilitin la relació entre iguals i que, alhora, siguin prou flexibles com per permetre respondre, en cada moment, a les necessitats cognitives i emocionals de cada infant.

g) Considerem que la llengua no s'aprèn únicament a l'escola. Per això:

— Potenciem les sortides i les colònies com a fet educatiu, estimulant i facilitant que hi participin tots els alumnes, i les integrem a les activitats d'aprenentatge.

— Potenciem la participació de les famílies proposant activitats que facilitin i estimulin la relació família-escola i, també, entre famílies de les diferents cultures. Es tracta, sobretot, de fer comprensible el fet educatiu: proposem tallers i

cursos per a mares, fem entrevistes amb l'ajuda de traductora, simplifiquem els informes, obrim les aules a les famílies i fem explícita la tasca de l'escola.

— Promovem, en col·laboració amb l'Ajuntament, l'AMPA i la Fundació Jaume Bofill, activitats d'educació no formal fora de l'àmbit escolar: tallers d'estiu, esplai, ludoteca i activitats extraescolars.

b) Ajustem la nostra proposta educativa a la realitat canviant:

— Fem formació en el mateix centre per tal de compartir idees, implícits i promoure l'evolució de tot el professorat.

— Avaluem les nostres pràctiques i el progrés dels alumnes, cercant la coherència entre la teoria i la pràctica, perquè és el que ens permet progressar.

La nostra proposta ha quedat sintetitzada en el Pla d'Educació Integral de La Monjoia. Aquest Pla d'Educació Integral, que s'ha reconvertit en un pla estratègic aprovat pel Departament d'Ensenyament, persegueix l'objectiu de millorar les pràctiques educatives de l'escola i fer de Sant Bartomeu un poble educatiu, de manera que hi hagi possibilitats de formació per a totes les persones de totes les cultures i edats i en un horari com més ampli millor; per això cal:

— Potenciar, al màxim, l'educació integral durant l'horari escolar.

— Potenciar el fet educatiu més enllà de l'horari escolar.

— Potenciar el fet educatiu més enllà de l'edat escolar.

## ON SOM ARA?

Fent una anàlisi de la situació actual, ens adonem que hi ha un seguit d'aspectes que ens fan sentir força satisfets, mentre que n'hi ha molts d'altres que ens preocupen seriosament.

Estem satisfets de:

— l'atenció als individus;

— els acords en l'organització del Centre en horari extraescolar;

— la gestió dels agrupaments;

— el progrés dels alumnes, encara que, a vegades, sigui petit;

— la millora de la relació amb les famílies;

— l'evolució del pensament dels mestres.

Ens preocupa:

— la provisionalitat de moltes de les iniciatives que emprenem;

— la pressió i la incomprensió de moltes persones i institucions de l'entorn;

— l'estrès que representa la recerca contínua de finançament;

— el risc d'acomodar-se i no continuar renovant;

— el desànim que genera el treball amb determinades poblacions;

— la precarietat del context;

— el baix nivell d'ús social de la nostra llengua.

Els mestres hem après i hem millorat les nostres pràctiques a partir de treballar amb infants d'altres cultures. Hem desplegat molts més recursos i estratègies dels habituals ja que hem estat conscients que teníem un nombre elevat d'alumnes que no ens entenien i que urgia estimular el seu desenvolupament. Sentim que, a partir d'experiències com aquesta, estem creixent i aprenent com a professionals. Com diu Raimon Panikkar, els homes podem ensenyar poc als altres, però podem aprendre molt dels altres.

MARIA COBOS  
M. TERESA FEU