

PER QUÈ TREBALLAR JUNTS AULES D'ACOLLIDA I AULES ORDINÀRIES?

ALGUNES RAONS

Anna Llauredó, Eva Esteruelas
Assessores LIC. E-LIC Baix-Llobregat-Anòia

RESUMEN

“¿Por qué trabajar juntos aulas de acogida y aulas ordinarias? Algunas razones”

En este artículo intenta aportar elementos para la reflexión sobre la necesidad de que los alumnos extranjeros recién llegados al sistema académico tengan acceso a las actividades que se desarrollan en las aulas ordinarias, así como la conveniencia de que tal acceso sea coetáneo al paso de los alumnos por las aulas de acogida. Para argumentar esta tesis, y partiendo de las características de la población escolar entre 6 y 16 años de un municipio del Baix Llobregat, primero se analiza la contribución que pueden hacer las aulas de acogida al desarrollo y la integración del alumnado. A continuación, se utiliza la literatura para describir algunas de las capacidades básicas que un alumno debe de tener para obtener un buen rendimiento académico. Se concluye que la contribución de las aulas de acogida es distinta y complementaria de la de las aulas ordinarias y que, por ello, las dos son necesarias.

ABSTRACT

“¿Why should ‘aulas d’acollida’ and mainstream classrooms work together? A few reasons”

The aim of this paper is to provide the reader with elements for reflection about the necessity that recently arrived foreign students be included in mainstream classroom activities notwithstanding their participation in aula d’acollida activities. Focusing on school children between ages 6 and 16 in Esplugues del Llobregat, an urban town near Barcelona, first this paper will consider what contribution is to be expected from aulas d’acollida. Second, research data will be used as support to review some of the capacities children must be ready to use in order to achieve good academic results. By contrasting these two, evidence will be shed that both mainstream classrooms activities and aulas d’acollida activities contribute complementary aspects to the child’s development and are both necessary therefore.

1. DE QUI PARLEM?

Tot i que creiem que els elements de reflexió que vol aportar aquest article poden ser vàlids pel conjunt de la població escolar del sistema educatiu de Catalunya, el nostre punt de partida és la població d’Esplugues de Llobregat. Esplugues de Llobregat és un municipi del Baix Llobregat situat a pocs kilòmetres de Barcelona i de prop de 50.000 habitants. En els darrers anys Esplugues ha vist un increment substancial de la seva població immigrada. La procedència d’aquesta població és diversa essent Perú, Equador, Marroc, Xina i Romania els països de procedència amb més representació .

Pel que fa a les característiques socioeconòmiques, en termes generals la població nouvinguda a Esplugues es reparteix en famílies de nivell mig-baix i baix que, en bona part, troba ocupacions temporals en el sector serveis. Sovint són famílies en procés de reagrupació familiar. El nivell d’estudis dels adults sol ser de nivell bàsic o mig. Les pràctiques lletrades de les famílies són diverses i, sovint, diferents de les pròpies de l’escola. Pel que fa a les característiques lingüístiques, els nouvinguts a Esplugues tenen llengües maternes diverses, essent el castellà, l’àrab, l’amazig, el xinès, i el romanès les llengües amb més representació. Alguns dels nouvinguts són plurilingües d’altres, la majoria, no. Cap d’ells parla, en arribar, la llengua d’instrucció del sistema educatiu de Catalunya.

2. QUÈ ES POT FER DES DE LES AULES D’ACOLLIDA?

Les aules d’acollida constitueixen un model interessant i novedós dins el vast conjunt d’opcions conegut com a *aulas temporals*. L’interès i la novetat venen donats pel fet que l’aula s’integra en el context més ampli del centre escolar permetent --facilitant, de fet-- que l’alumnat nouvingut estigui en contacte, primer, amb els seus nous professors i companys, però també amb els nous espais i dinàmiques d’interacció i comportament, tant bon punt arriba a sistema educatiu, això d’una banda. De l’altra, les aules d’acollida

es plantegen com a espais oberts on, per tant, tot: programacions, materials, metodologies i agrupaments, està al servei de l’alumne i de les seves necessitats específiques en cada moment des que arriba al centre i fins la seva incorporació definitiva i total a les aules ordinàries. En aquest marc, les aules d’acollida poden ser un context força òptim en què l’alumne efectui el seu procés de transició i adaptació de la seva cultura i tradició lingüística, acadèmica i de valors a la nostra.

Les aules d’acollida com a aules d’aprenentatge de llengua. En no estar sotmeses als imperatius curriculars de les aules ordinàries, les aules d’acollida poden adreçar les necessitats específiques pròpies dels primers moments de contacte de l’alumnat nouvingut amb la nova llengua. Quines són aquestes necessitats? Seguint les propostes de Cummins (1984) les primeres habilitats que l’alumne pot i deu desenvolupar són les d’ordre interactiu i comunicatiu de nivell bàsic. Les aules d’acollida permeten, d’una banda, recrear espais i situacions d’aprenentatge natural aprofitant totes les ocasions d’interacció social i personal tutor-alumne i alumne-alumne –i en aquest sentit, com més diversitat lingüística millor. D’altra banda, permeten adreçar els dubtes i dificultats dels alumnes amb una organització sistemàtica i seqüenciada dels ensenyaments d’aprenentatges.

Les aules d’acollida com espais de transició i adaptació al nostra sistema educatiu. En lloc es diu que els aules d’acollida no puguin o no hagin d’incorporar materials curriculars de les diferents àrees com a eines d’aprenentatge. No es tracta, però, de crear una aula paral·lela on “tot sigui més fàcil” sinó de crear un context en què els alumnes puguin, d’una banda, adquirir destresa amb les habilitats acadèmiques associades a les característiques del nostre sistema educatiu –sistemes educatius diferents compartiran alguns aspectes i diferiran en d’altres, per tant aquesta transició hauran de fer-la tant aquells alumnes que arriben amb una història escolar prèvia irregular com els que no— i de l’altra, manifestar

obertament dubtes i preguntes sobre el mateix. No totes les cultures escolars esperen ni demanen el mateix als seus alumnes: n'hi ha de molt transmissores, n'hi ha que potencien l'autonomia dels alumnes, n'hi ha en què la relació entre professors i alumnes és distant i protocol·lària i n'ha en què les relacions són naturals i espontànies i, entremig, tot tipus de variacions i graus. En aquest sentit, el fet de compartir l'espai amb altres alumnes que, com ells, procedeixen de tradicions i cultures acadèmiques diferents de la nostra ha d'ajudar-los a viure la seva situació amb normalitat en termes de riquesa cultural.

Les aules d'acollida com espais d'adaptació emocional. És inqüestionable la complexitat de la situació personal, familiar i social de l'alumnat nouvingut. Canvien d'entorn geogràfic, d'entorn sociocultural, i sovint d'entorn familiar. Han d'adaptar-se a un sistema de normes, referents i valors diferents dels seus i que els són desconeguts. I tot això, pressionats per funcionar amb normalitat dins les noves coordenades. Les aules d'acollida poden convertir-se en (potser) l'únic espai en què el ritme relenteix per donar peu a què l'alumne pugui prendre consciència i, a partir d'aquí, formular l'angoixa, la incertesa, la inseguretat, la inestabilitat que tots aquests canvis

produïxen dins seu. Arribar a exterioritzar el que la literatura anomena *dol migratori* pot ser imprescindible per, quan arribi el moment, revertir el procés i convertir aquesta situació de desavantatge inicial en una altra de completament diferent, plena de riquesa i potencial a nivell social i cultural.

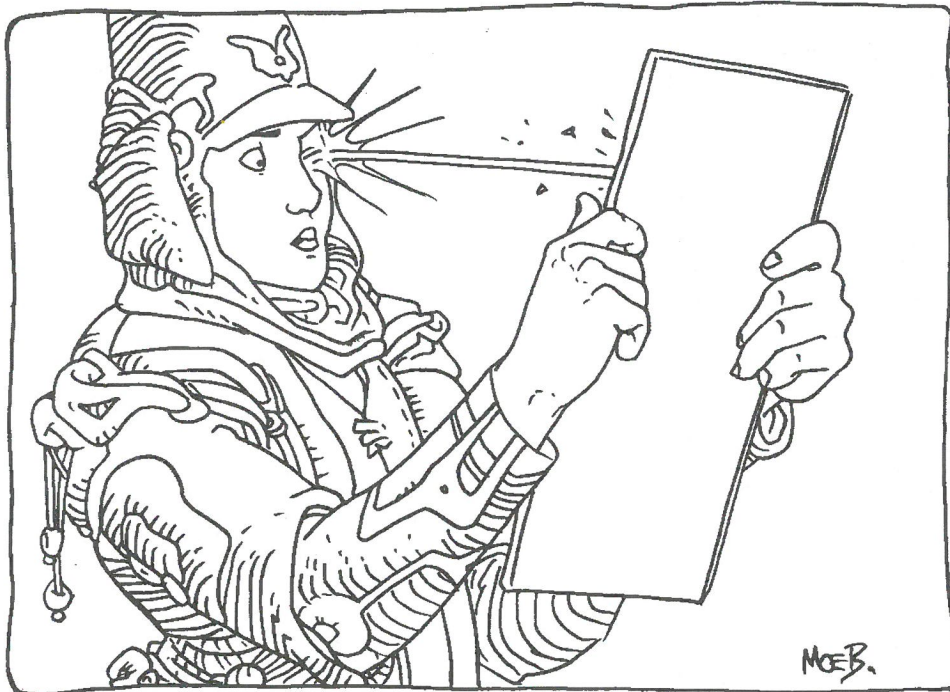
3.1 A LES AULES ORDINÀRIES, QUÈ CAL?

Creiem que el que hem exposat en l'apartat anterior justifica abastament la necessitat i el potencial de les aules d'acollida. Tanmateix, volem ara fer un pas endavant i preguntar-nos si la feina feta des d'aquelles pot ser suficient, per si sola, per garantir el bon rendiment escolar dels nens i nenes, nois i noies nouvinguts un cop s'incorporin a les aules ordinàries dels seus centres. Per respondre a aquesta pregunta analitzarem què necessita saber un alumne per desinvolcre's adequadament en una aula. Sense negar que una anàlisi exhaustiva demanaria tenir en compte gran quantitat de variables diferents, nosaltres intentarem sintetitzar-la al voltant de tres aspectes que creiem fonamentals.

En primer lloc, cal que el nivell de coneixement que l'alumne té de la llengua d'instrucció, el català en aquest cas, li permeti bregar amb les demandes lingüísticocognitives pròpies de les tasques

acadèmiques. Probablement tots haurem conegut el cas d'algun nen o nena nouvingut que, malgrat un nivell de coneixement de la llengua aparentment satisfactori, exhibeix dificultats, de vegades importants, a l'hora de resoldre els exercicis de les diferents matèries. Seguir les propostes de Cummins (1984) ens ajudarà a comprendre que tenir assolides les capacitats bàsiques de comunicació interpersonal en una llengua qualsevol no garanteix la correcta competència en aquella mateixa llengua a nivell cognitiu i acadèmic. Mentre que el primer tipus de coneixement pot assolir-se en un temps aproximat de dos anys, el segon tipus d'aprenentatge demana períodes molt més llargs que solen estendre's entre cinc i deu anys. Encara seguint Cummins (1979), veurem també que aquest segon nivell de coneixement d'una llengua no només té a veure amb el temps d'aprenentatge sinó també amb el nivell de desenvolupament d'aquestes capacitats en la primera

llengua. És a dir, molt probablement, un alumne que hagi tingut usat la llengua en un context acadèmic en la seva primera llengua disposarà de més recursos per transferir aquest coneixement a l'aprenentatge d'una altra llengua. Paral·lelament, un alumne que no hagi fet aquest desenvolupament en la seva llengua materna pot ser que experimenti dificultats per fer-ho en una llengua diferent de la pròpia.



En segon lloc, l'alumne ha d'haver adquirit un grau satisfactori de desenvolupament de certes habilitats i capacitats d'estudi i aprenentatge. L'escola com a context d'interacció i resolució de tasques representa per bona part dels alumnes un entorn molt diferent del seu entorn sociofamiliar habitual. Funcionar-hi adequadament implica, entre moltes altres coses, regir-se per un patró conductual diferent —una mica, si més no— del que li és més proper, i fer anar una quantitat important d'informacions diverses expressades en el llenguatge abstracte i simbòlic propi de les tasques acadèmiques. L'alumne, doncs, ha de tenir la capacitat necessària per reflexionar i organitzar sobre els coneixements que se li van presentant de manera que pugui relacionar els conceptes nous amb els antics i reorganitzar els antics a la llum dels nous. A més, ha de ser capaç d'identificar quines són les demandes que se li fan i quins són els recursos de què disposa per satisfer-les. Ha de saber com i on buscar les informacions que necessita, discernir quina informació és rellevant i central i quina és perifèrica o irrellevant, i contrastar, combinar i reformular les informacions seleccionades de manera adequada.

Finalment, l'alumne necessita conèixer un seguit de referents culturals la presència dels quals dins el currículum i el discurs a

L'aula és sovint implícita però que són, no obstant, imprescindibles en tant que constitueixen el marc on s'esdevenen i des d'on s'entenen molts dels continguts d'aquest currículum. Com bé sabem, aquests referents, però, no són cap veritat universal. Al contrari, poden variar molt d'un territori a un altre i, fins i tot dins d'un mateix territori, d'una classe socioeconòmica a una altra. Si bé compartir referents culturals és necessari per assegurar la comprensió en pràcticament qualsevol interacció que comporti un intercanvi de continguts, aquesta necessitat es fa més present en el tipus d'interacció pròpia d'una aula. Això té molt a veure amb el tipus de discurs propi de les aules, tan lligat a la llengua escrita. Són abundants els estudis que aporten evidència en aquest sentit pel que fa a la comprensió lectora. Atesa la impossibilitat material que el text compregui de manera explícita tots els elements a què fa referència, cal que el lector supleixi aquests buits d'informació explícita amb el que anomenem el seu coneixement del món. Altrament, el text es buida de contingut i es desconnecta de la realitat, i la comprensió queda curtcircuitada. Menys estesa, potser, està la idea que una cosa semblant passa amb el discurs oral dels docents, discurs que la literatura anomena discurs (oral) lletrat (Teberosky et al., 2006)). Aquest terme fa referència a la enorme influència que la cultura de l'escrit té sobre el discurs oral específic de cada àrea; així, el discurs oral propi de les especialitats compartiria la densitat lèxicoconceptual i la complexitat sintàctica pròpia de la llengua escrita. Així doncs, tot i que la interacció oral entre docent i alumne sí permet de reparar algunes de les bretxes comunicatives que l'alumne pugui tenir en la seva interacció amb els textos, l'especificitat i la densitat conceptual i discursiva de cada àrea continuaran fent necessari que ambdós interlocutors comparteixin els referents culturals del discurs d'aquella àrea.

4. A MODO DE CONCLUSIÓ

Arribats aquí podem assenyalar al menys dos aspectes interessants pel que fa a la qüestió que ens interessa. El primer és que dins una mateixa llengua s'hi amaguen moltes llengües diferents: la llengua de comunicació interpersonal i la llengua acadèmica, i dins d'aquesta última la llengua de cadascuna de les àrees. És a dir, tot i que el català sigui l'idioma amb què ens entenem tots i totes a l'escola, cada àrea requereix que els alumnes dominin no només uns conceptes sinó un lèxic i unes estructures –en definitiva, unes convencions de gènere– que li són específiques. Aquest discurs especialitzat només s'adquireix a través del contacte amb textos i especialistes de la matèria, i de la producció, lentament depurada, de textos orals i escrits sobre la mateixa matèria. És a dir, adquirir el discurs especialitzat lluny del modelatge dels professors especialistes sembla no només poc recomanable sinó directament impracticable. El segon aspecte a assenyalar és que presentar dèficits en tots o algun dels aspectes assenyalats no és un problema que afecti sols a l'alumnat nouvingut. Ben al contrari, trobaríem carències semblants en bona part de l'alumnat autòcton. Això no és gens estrany i són molts els estudis que assenyalen que aquest tipus de mancança correlaciona millor amb les condicions socioeconòmiques, i més específicament amb la presència i el tipus de pràctiques lletrades, de l'entorn de l'alumne que amb la seva llengua o país de procedència (Purcell-Gates, 1995, Snow et al., 1991).

Havent exposat tot això creiem poder concloure que tot i que el pas per les aules d'acollida pot resultar no tan sols recomanable sinó fonamental en el procés d'adaptació dels alumnes a un entorn que presenta unes característiques lingüístiques sí, però també socioacadèmiques, que en tant que noves representen

un veritable repte per a ells, mantenir-los allunyats de les aules ordinàries, del professorat i dels companys seria condemnar-los a unes dificultats més grans encara, si cap, de les que ja pateixen. Havent establert això, volem ajuntar la nostra veu a totes les que veuen, en el fet d'adreçar les necessitats de l'alumnat nouvingut, no una adversitat més, sinó l'ocasió per plantejar-se l'ús d'unes dinàmiques i estratègies pedagògiques que beneficiaran no només aquests alumnes nouvinguts sinó tots aquells alumnes que, procedint de contextos socioeconòmics poc favorables troben en l'escola l'únic punt d'encontre amb els processos d'alfabetització en el seu sentit més ampli.



Referències Bibliogràfiques

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, pp. 222-251.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: multilingual matters
- Purcell-Gates, V. (1995) *Other people's words: the cycle of low literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snow, C.; Barns, W.; Chandler, J.; Goodman, J.; i Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Teberosky, A.; Sepúlveda, A.; Martret, G.; i Fernandez, A. (2006) El discurs sobre els textos i el coneixement textual. *Articles*, 40, pp. 50-65.

Correspondència amb les autores: Anna Llauredó. Assessora LIC. E-LIC Baix Llobregat-Anoia. E-mail: allaura4@xtec.net.
Eva Esteruelas. Assessora LIC. E-LIC Baix-Llobregat-Anoia. C/ Cedres, 38. 08950 Esplugues de Llobregat.
E-mail: eesterue@xtec.net