



**Universitat de les  
Illes Balears**

**Títol: El paper del docent: de la consciència lingüística al tractament de la  
diversitat a l'aula**

NOM AUTOR: María del Carmen Alonso Ortegón

**Memòria del Treball de Final de Màster**

Màster Universitari de formació del professorat  
(Especialitat/Itinerari de filosofia)

de la

**UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS**

Curs acadèmic: 2015/2016

*Data 06-06-2016*

*Signatura de l'autor* \_\_\_\_\_

*Nom Tutor del Treball: Joan González Guardiola*

*Signatura Tutor* \_\_\_\_\_

## INDEX

- RESUM, 3
- 1) INTRODUCCIÓ, 4
  - A) Hipòtesi, 4
    - A.1) sub-hipòtesi, 4
  - B) Justificació de la hipòtesi, 6
  - C) Metodologia, 7
- 2) TEORIES, 8
  - A) Llenguatge, 8
    - A.1) Llenguatge i llenguatge no verbal, 14
    - A.2) Llenguatge i discriminació, 22
      - A.2.1) Llenguatge i discriminació de gènere, 27
  - B) L'atenció a la diversitat; diferents tipus de propostes, 32
    - B1: Aspectes jurídics actuals, 33
    - B2: Teories generals, 34
  - C) Consciència lingüística: llenguatge i poder, 38
- 3) PRÀCTIQUES, 42
  - A) Observació a l'aula: graelles, 42
  - B) Intervenció a l'aula, 48
- 4) CONCLUSIONS, 52
- 5) REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES, 55

## RESUM

Al projecte de final de màster que ens proposam fer, tractarem el tema del llenguatge a l'àmbit docent. El que volem demostrar és que la cura dels aspectes lingüístics del professorat és un factor molt important a l'hora de contemplar adequadament l'atenció a la diversitat a l'aula. Per aquesta empresa comptam amb unes rúbriques d'observació que impliquen qüestions com els canvis d'idiomes, els tecnicismes, els tòpics i alguns ítems més a l'anàlisi del llenguatge dels docents. A més, també s'analitzarà el llenguatge no verbal del professorat, així com els hàbits lingüístics.

Dividirem el treball en dos grans blocs de treball: el bloc teòric, on presentarem la nostra hipòtesi, la justificarem i explicarem la nostra metodologia de feina. A més, a aquest bloc teòric també presentarem una sèrie de teories sobre atenció a la diversitat, diferents tipus de propostes i com això vincula o no el llenguatge del professorat. Trobarem també les teories filosòfiques del llenguatge i com afecta o no a la discriminació, als estereotips o als prejudicis. Al bloc pràctic, es tractarà de baixar la part teòrica a la realitat, proposant un guió d'observació, com a principi, i d'actuació, per finalitzar. Observarem diferents sessions de diferents assignatures del centre IES Pau Casesnoves d'Inca, on l'autora del treball està realitzant el seu període de pràctiques. Després d'aquesta observació es durà a terme un anàlisi i, depenent d'aquest, s'elaborarà un programa d'intervenció per executar a l'aula, amb autors com , Foucault, Searle o Aicha Belarbi.

L'objectiu és crear consciència lingüística, com el llenguatge està relacionat amb el poder i com canviant petites maneres d'actuar, canvien altres qüestions pedagògiques.

Paraules clau: llenguatge, educació, consciència lingüística, docència, formació del professorat.

## 1) INTRODUCCIÓ

El que es proposa fer al present treball no és més que el producte d'una preocupació personal i professional. Formar-se com a docent implica un grau de reflexió alt, ja que hi ha molts de dubtes que no es poden resoldre fins que no t'enfrontes al dia a dia de la professió. No obstant això, aquests dubtes persisteixen i a vegades impliquen també una manera o una altra d'encarar la pròpia formació. Les preguntes clau d'aquests dubtes podrien ser les següents: Fins a quin punt condiciona el llenguatge del professorat el procés d'ensenyament-aprenentatge? O formulat d'altra manera: Condiciona a l'alumnat la manera d'expressar-se del professorat? Quines implicacions té el llenguatge triat pel professorat? Què té a veure el llenguatge professional amb l'atenció a la diversitat?

Si encara no s'ha començat la tasca docent, són aquestes preguntes que no només el professor en potència es fa, sinó que també condiciona la manera en què es comença la formació.

En segon lloc, i afegint la nostra base filosòfica a la pedagogia o formació docent, es vol demostrar o falsar la connexió entre poder i llenguatge, evidentment en la relació professor-alumne.

Com s'ha vist, hi ha un interès clarament personal en l'empresa d'aquest treball, i a la vegada també professional.

### a) Hipòtesi.

La principal hipòtesi que es vol demostrar és que **la cura dels aspectes lingüístics del professorat és un factor molt determinant a l'hora de contemplar adequadament l'atenció a la diversitat**. L'atenció a la diversitat és clau a l'actual procés educatiu. No està contemplada d'aquesta manera a les lleis educatives d'Espanya, encara que veurem com, almenys a nivell teòric, sí té cabuda, però a nivell docent i, sobretot a nivell de formació del professorat (almenys a Balears), és un tema a tractar.

Segons Echeita, *La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.*<sup>i</sup>

Aquesta afirmació duu inequívocament a pensar els motius de la necessitat de l'atenció a la diversitat. L'atenció a la diversitat és necessària des del moment en què la societat en el seu conjunt passa a ser conscient de què la diversitat és un fet que ens afecta a tots des de la infantesa. El que es vol dir amb aquesta afirmació és que totes les persones, sense cap excepció, són diverses, són diferents i, per tant, amb necessitats i inquietuds diferents. I quan es diu "totes les persones" no només es fa referència als alumnes, sinó també al propi professorat. Per aquest motiu, aquest treball tindrà en compte no només el llenguatge del professorat, sinó també les reaccions dels alumnes.

Es creu, realment, que l'educació inclusiva, model cabdal de l'atenció a la diversitat, ha de ser l'eix vertebrador del procés educatiu.

A més, s'entén l'atenció a la diversitat com un dels principis clau de la ESO, acompanyada de dos principis més; l'educació ha de ser comprensiva i comú. Amb el qualificatiu de "comprensiva" es vol posar èmfasi en que ha de ser obligatòria, però accessible per a tota la població, així com tenir els mateixos objectius i igualtat d'oportunitats. Amb educació "comú" es vol expressar l'equitat, el dret de tots ells a tenir una educació de qualitat.

El principal problema que sofreix l'educació a la societat a la qual ens trobam és el fet de que existeixin barreres. Les barreres, segons Echeita *son todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje, de participación y de acceso y presencia de los alumnos en los contextos educativos comunes, en particular, la de aquellos más vulnerables.*<sup>ii</sup>

Les barreres són importants a nivell físic, evidentment, però també a nivell educatiu, i aquest fet no és tan evident. És per aquest motiu que s'ha decidit explicar, abans d'entrar a la qüestió del llenguatge, el què entenem

per atenció a la diversitat. El que es defensa a aquest treball com a mètode idoni per atendre a la diversitat és la educació inclusiva, que consisteix en la no segregació de cap alumne, ni per qüestions físiques ni psicològiques. És per això que, al model d'educació inclusiva, trobam tota la diversitat a un mateix grup, i no grups amb alumnes NEE i NESE i d'altres sense cap alumne amb aquestes característiques.

L'objectiu és *aconseguir educar amb èxit a la diversitat de l'alumnat i col·laborar a l'erradicació de la desigualtat i la injustícia social.*<sup>iii</sup>

a.1) Sub-hipòtesi a les quals basam la nostra hipòtesi:

- **Les característiques de l'alumnat condicionen també el llenguatge del professorat.** El que es vol comprovar amb aquesta petita subhipòtesi és que els professors tampoc són imparcials, ja que tenen un bagatge personal que els fa sentir, pensar, crear de maneres diferents. Pel fet de que la diversitat existeix també entre les persones adultes i, evidentment, entre professorat, s'entén que cada professor té la seva manera de fer les classes, de parlar, d'usar el seu bagatge cultural i educatiu. I les característiques dels alumnes també influeixen a aquestes maneres de fer.
- **Els usos lingüístics del professorat tenen una incidència causal amb els aspectes disciplinaris de l'aula.** Aquesta afirmació que volem provar està relacionada directament amb la confiança o desconfiança que senten (i manifesten, sempre) els alumnes cap al professor. Es creu que té molta relació el llenguatge emprat pel professor amb el clima d'aula que es genera a cada grup. Ho veurem a la part pràctica del present treball.

b) Justificació de la hipòtesi.

Havent explicat ja el que s'entén al present treball com atenció a la diversitat, només queda expressar el perquè de la relació voluntària i conscient entre aquest concepte i el llenguatge del professorat. Aquest fet està relacionat directament amb la creença pròpia segons la qual el llenguatge és cabdal per a l'assimilació de continguts, ja que, fins i tot els alumnes, saben que hi ha professors amb els què aprenen més o amb els que aprenen menys.

La hipòtesi es basarà en teories d'autors com Grice, Lewis o Searle, i sobretot en els seus conceptes cabdals, com són la intenció de parla, les convencions, els diferents tipus de significat, la racionalitat i la cooperació.

També emprarem autors com Foucault, que explica la relació entre el llenguatge i el poder. Foucault especifica que el llenguatge és també un mecanisme de poder, i això és molt important així com Patterson, ja que no es pot tenir la intenció d'analitzar el llenguatge sense tenir en compte el llenguatge no verbal. Així, també farem servir obres de Sánchez Calero, relacionant el tema principal amb el sexisme lingüístic, Belarbi, que fa una investigació sobre les imatges dels llibres de text.

### c) Metodologia.

La manera de procedir a l'anàlisi que es vol efectuar, és el següent: s'elaboren unes graelles d'observació amb els ítems que s'han pensat adequats per analitzar els aspectes comunicatius del professorat. Comunicatius en general, més enllà dels lingüístics, que evidentment també es tenen en compte. D'aquesta manera, a les graelles del professorat, trobam aspectes com tòpics lingüístics, expressions culturals, tipus d'adjectius i de verbs, tecnicismes, canvis d'idioma (fet rellevant a la zona on hem fet l'estudi). Però també trobam aspectes com el llenguatge corporal, o com el fet de què faci servir expressions concretes repetides vegades amb els mateixos alumnes. Les caselles destinades a tot allò comunicatiu però no verbal, s'han afegit a posteriori, ja que hom s'ha adonat, en començar a observar, de que no tot l'important estava comprès a les primeres graelles.

A més, també es va decidir afegir una segona graella per recollir les respostes i reaccions dels alumnes. A aquestes graelles trobam qüestions com males contestacions, llenguatge corporal (negatiu/positiu), faltes de respecte, somriures (perquè es pensa que el somriure és quelcom que no es pot controlar i, per tant, mostra la veritat de l'expressió), argot, canvi d'idioma i el tracte entre els mateixos companys.

El que s'ha fet és destinar setanta vuit hores a l'observació de diferents professors, de diferents matèries i amb diferents grups d'alumnes durant

les pràctiques, que s'han desenvolupat a l'institut d'educació secundària Pau Casesnoves, situat a Inca.

A més, s'ha decidit no informar als professors observats, així com tampoc als alumnes, del que s'estava fent, per tal de no condicionar les seves maneres d'expressar-se. Aprofitant la conjuntura de què l'autora d'aquesta feina estava desenvolupant les seves pràctiques com a formació docent al centre, el què s'ha explicat és que aquesta observació forma part de les mateixes, però no la qüestió d'aquest projecte i l'anàlisi del mateix. S'anaven emplenant les graelles *in situ*, fet que ens ha permès no perdre cap detall a posteriori.

S'ha pres la decisió, a més, de que totes les persones que s'han observat quedin a l'anonimat, per raons òbvies. Així, es donarà la informació pertinent per a cada observació, però no més. S'explicaran les característiques del grup d'observació i dels professors observats, però no es donaran dades personals ni es faran descripcions exhaustives, amb la finalitat de que no es pugui endevinar la seva identitat.

## 2) TEORIES

### 2.A) LLENGUATGE

Després de la lectura d'alguns autors que es dediquen a la filosofia del llenguatge, es vol explicar aquí quines teories condicionen la manera de veure el llenguatge docent. El fet de que els autors no parlin en concret sobre el docent és un dels motius pel quals s'han triat aquests textos, ja que, abans de posar-se a analitzar el llenguatge a un àmbit tant concret com l'educatiu, cal analitzar el llenguatge humà i els seus contextos. El llenguatge natural és el primer objecte d'estudi del present treball.

Per començar, s'ha d'expressar la redefinició de Grice, que consisteix en explicar el significat de les paraules emprades al actes comunicatius. D'aquesta manera, el que Grice teoritza és que un parlant H vol dir o significa que P mitjançant l'emissió de x, sempre en una ocasió o context particular (i aquesta és una dada cabdal per l'estudi que es vol executar), per un auditori A, si i només si h emet x amb la intenció de:



1. A tengui la intenció de creure que P, desitjar que P, fer que P.
2. A reconegui la intenció expressada al punt 1.
3. El reconeixement que s'expressa en 2 serveix com a motiu a A per a què tenguin la intenció de que P.

Per il·lustrar aquesta explicació emprarem el següent exemple, extret de l'activitat docent: Un professor (H) vol dir o significa que "*Kant és un autor de la il·lustració*" amb l'emissió de "*Kant és un autor de la il·lustració*", sempre en una ocasió o context particular; com una classe de història de la filosofia de segon de batxillerat, per una classe de trenta-cinc alumnes, si i només si el professor ho fa amb la intenció de:

1. La classe té la intenció de creure que *Kant és un autor de la il·lustració*, desitjar-ho i fer-ho.
2. La classe reconeix la seva intenció de creure, desitjar i fer que *Kant és un autor de la il·lustració*.
3. El reconeixement que s'expressa en 2 serveix com a motiu a la classe per a què tenguin la intenció de que *Kant sigui un autor de la il·lustració*.

Aquesta segona definició assigna significat a qualsevol emissió només en funció de les intencions comunicatives. Per tant, defineix el significat apel·lant únicament a la intenció, que és quelcom psicològic; ens trobam davant d'un autor pragmàtic i psicologista.

Aquesta segona definició va tenir moltes crítiques, per qüestions com la suficiència o no de les clàusules, la necessitat de les mateixes o la plausibilitat. No obstant, s'ha decidit dur aquesta definició a aquest context per diferents motius, com són la utilitat del mateix a aquest estudi, ja que la intenció és quelcom molt relacionat amb la pràctica docent. A més de la intenció, Grice introdueix també el concepte de convenció, que és també un concepte cabdal, ja que les convencions socials marquen no només els sistemes educatius, sinó també els diferents tipus de processos d'ensenyament-aprenentatge.

Emetre determinades expressions es convertiria, doncs, en un procediment convencional quan el fi és emprar aquestes expressions per comunicar intencions. Adopta la seva definició de convenció de David Lewis:

- a) Una acció A duita a terme habitualment pels membres d'una comunitat C és una convenció en C si i només si tots els membres de C creuen que cada un d'ells s'atenen a A.
- b) Tots els membres de C creuen que cada un d'ells s'atenen a A.
- c) Aquesta creença (b) proporciona als membres de C una raó per atenuir-se a A.
- d) Tots els memebres de C prefereixen que la resta de membres s'atenguin a A.
- e) Existeix, com a mínim, una acció convencional alternativa que serviria pels mateixos fins.
- f) Tots els membres de C tenen coneixement mutu de les anteriors definicions o punts.

Es comprovarà millor la plausibilitat d'aquesta definició amb el següent exemple:

- a) Una acció com passar llista cada vegada al començament d'una classe (A) és duita a terme per la comunitat del centre d'observació a tots els nivells (C). És una convenció si tots els membres d'aquest centre creu que cadascun d'ells s'atén a aquesta activitat.
- b) Tots els membres de la comunitat educativa del centre (C ) creuen que cadascun d'ells s'atenen a aquesta activitat.
- c) La creença de que cadascun d'ells s'atén a passar llista al principi de cada classe, proporciona un motiu per que cada dia es faci.
- d) Tots els membres de la comunitat del centre prefereixen que tots ho facin.
- e) Existeix una alternativa que serveix pel mateix fi: que el professor no passi llista de manera tàcita sinó que ho fa de manera mental, no hi ha llista, apunta els alumnes que no hi són.
- f) Tots els components de la comunitat són conscients dels anteriors punts.

L'objectiu darrer de Grice és arribar a definir la noció de significat lingüístic, el convencional, el que apareix acceptat com a fixe. Aquestes nocions són necessàries per fer-ho.

En quant al significat pragmàtic, que és també important pel nostres objectius, el què Grice presuposa és que quan es tracta de comunicar, es vol:

- Donar a conèixer a qui escolta allò que es creu
- Donar a conèixer la intenció o el pressupòsit que el parlant desitja induïr a qui escolti.

Si el que es vol és que es doni la intenció comunicativa, es recurrirà al procés que més garantia d'èxit tingui. En paraules de Grice:

*[...]allò que una persona qualsevol ha dit es troba íntimament relacionat amb el significat convencional de les paraules (de la oració) que ha proferit.* <sup>iv</sup>

També es vol rescatar un altre concepte d'aquesta teoria, i és el fet de que la conversació és un esforç cooperatiu. Basant-se en aquesta intuïció, s'ha decidit fer una anàlisi no només del llenguatge docent sinó també de l'altre extrem de la relació; de l'alumnat.

*El que ve immediatament a continuació pot servir com a primera aproximació a un principi general. Les nostres converses no són habitualment successions d'observacions inconnexes, i no seria racional que fos així. Fins a un cert punt, són esforços cooperatius de forma característica. Cada partísep s'apercep de que hi ha en elles, com a mínim, un propòsit comú conjunt de propòsits comuns, o almenys una direcció mutuament acceptada.* .<sup>v</sup>

És cabdal aquí la darrera part del text, ja que al context educatiu, i més concretament a la secundària, l'únic que està estipulat a priori és una "direcció mútuament acceptada". I, encara que és poc, sembla ser suficient per a l'acte comunicatiu a l'àmbit educatiu, com es veurà més endavant a la part pràctica.

Al mateix text, s'afegeixen unes categories que donen les passes a seguir per fer un bon acte comunicatiu, o, el que és el mateix, per ser un bon comunicador, una de les característiques principals que s'ha de tenir si es vol ser un bon docent. Aquestes categories són les següents:

- Quantitat: S'ha de ser tan informatiu com sigui necessari, però no més informatiu del què sigui necessari.

- Qualitat: no s'ha d'enganyar, s'ha de ser sincer, i no s'ha de dir res sense contrastar-ho prèviament.
- Relació: la rellevància del què s'explica és també molt important.
- Mode: s'ha de ser clar, no ambigu, escuet i amb un mínim d'ordre.

Aquests principis, tot i ser específics a l'àmbit de la filosofia del llenguatge, són massa generals a l'hora de traslladar-los a un anàlisi com el present. A més, sorgeixen problemes d'aplicació dels mateixos a l'hora de relacionar-los amb la pràctica docent.

No obstant això, aquesta sèrie de categories està íntimament relacionat amb màximes ètiques i estètiques vinculades a l'objectiu de la conversació, que, en aquest cas, seria l'educació. Els dos elements que es creuen fonamentals són:

- Racionalitat: la comunicació és una activitat racional almenys per dos motius; exigeix determinar els millors mitjans per a comunicar i exigeix que el parlant sigui capaç d'anticipar el tipus de raonament que qui escolta durà a terme.
- Cooperació: la comunicació és una activitat cooperativa, qui parla només podrà veure realitzats els seus fins si creu que l'auditori té una actitud cooperativa.

El que es rescata d'aquesta teoria és, pel propòsit d'aquest treball, tot l'inclòs aquí, ja que la intenció educativa inclou diversos aspectes comunicatius dels quals ja hem parlat al present document. No obstant això, la teoria de Grice no és suficient per fonamentar l'objectiu bàsic d'aquesta empresa, doncs s'han triat també altres autors com Searle, que es veurà a continuació.

Searle fa una teoria pragmatista del significat, tenint en compte molt més la qüestió de la ment; la ment és prèvia a tot el que tingui a veure amb el llenguatge. Adopta el concepte de "intencionalitat" de Brentano; referir-se a alguna cosa exterior. És a dir, per a aquests dos autors, la intencionalitat és cabdal per al llenguatge: si no ens referim a quelcom exterior a nosaltres, no existeix el llenguatge. Té a veure amb el concepte de referent; hi ha d'haver quelcom al qual ens referim amb els nostres actes comunicatius.

*Al capítol anterior vaig mencionar que no tots els estats intencionals són conscients i no tots els estats conscients són intencionals. No obstant, el solapament entre consciència i intencionalitat no és accidental. La relació és la següent: els estats cerebrals no conscients poden interpretar-se com estats mentals només en la mesura en que puguem interpretar-los, en principi, com a susceptibles de donar origen a estats conscients.* <sup>vi</sup>

No es vol fer d'aquest treball un tractat de la psicologia del docent, però es creu que la ment té també molt a veure no només a la funció docent, sinó a com es treballa la qüestió del llenguatge des del professorat, de manera conscient (ja que hi ha professors que sí se preocupen per aquesta qüestió), com inconscient (encara que hi hagi docents que no facin un anàlisi propi del llenguatge, sempre es decideix, de manera conscient o no, uns procediments i unes maneres de procedir a l'aula).

A més, aquest autor introdueix una nova noció que és també cabdal a l'hora d'entendre l'acte comunicatiu a l'àmbit de l'educació: allò que s'expressa i no són estats intencionals, que no tenen valor de veritat:

*Necessitam una noció més general que la noció de veritat perquè necessitam una noció que cobreixi no nomé aquells estats intencionals, com les creences, que poden ser vertaders o falsos, sinó estats com els desitjos i les intencions, que poden ser complerts o frustrats, duts a terme o no.* <sup>vii</sup>

Els desitjos, les intencions, les expectatives, les il·lusions també estan projectades quan el professor executa la seva feina. Per aquest motiu no s'han d'avaluar només els continguts que tinguin valor de veritat, sinó també tot allò relacionat amb el famós "currículum ocult". És veritat que aquestes qüestions es deixen veure també amb els aspectes de llenguatge no verbal, i per això s'han afegit caselles per analitzar-lo també.

Quan hi ha intencionalitat, referim al món de diferents maneres, en diferents direccions (desitjar, creure, pensar...), això és el que Searle entén com a "direcció d'ajustament". També és cabdal per la manera d'entendre el context educatiu al present paper.

## A. 1) LLENGUATGE I LLENGUATGE NO VERBAL.

No és el mateix el llenguatge corporal que la comunicació no verbal, i això es veu clarament a la obra de Miles L. Patterson, que explica que el llenguatge corporal es fa servir per parlar sobre aspectes que formen part del llenguatge no verbal, però que no conformen tot el que s'entén per llenguatge no verbal. La comunicació no verbal és més extensa que el llenguatge corporal, té significat, implica intencions, estats personals i/ o interpersonals. Així, tant a les rúbriques d'observació com a la part teòrica d'aquesta empresa, tractarem amb qüestions de llenguatge verbal i de llenguatge no verbal, com el llenguatge corporal, però també com la disposició de l'espai o les àrees del cervell que es veuen involucrades el propi llenguatge no verbal. Un exemple del que s'acaba d'explicar és, a una de les classes que s'han observat al període d'anàlisi, una de les professores va arribar, va canviar la posició dels pupitres, col·locant-los en forma de U, i va començar a donar classe. Va ser un canvi inesperat, i els alumnes varen reaccionar de manera molt positiva. Semblava una tonteria el fet que, només per canviar la disposició de l'aula, fossin més o menys disruptius o atents, però va ser així. En aquest moment es va decidir que havíem comés un error a l'hora de triar el concepte: així doncs, recapacitam i proposam que s'entengui, d'aquí endavant, com a llenguatge no verbal.

Explicitat el per què de la tria del concepte, només queda cercar què és realment la comunicació no verbal i per què té una importància cabdal al present anàlisi.

La comunicació no verbal, segons Miles L. Patterson, té un impacte molt fort al procés comunicatiu, fins i tot dins de les interaccions verbals. A la seva obra *Més que paraules*, explica que el llenguatge no verbal no és llengua de signes; la llengua de signes té una sintaxi determinada i segueix certs codis, per tant, és llenguatge verbal, ja que s'activa l'àrea de Wernicke, àrea del cervell que reflexa la funció del llenguatge verbal. El sistema de comunicació no verbal va més enllà del cos, ja que s'ha de tenir en compte també aspectes com els objectes personals; *la comunicació no verbal és l'enviament i/o la recepció d'informació i d'influència a través de l'entorn físic, l'aparença física i la conducta no verbal.* <sup>viii</sup>

No obstant, pot semblar que deim que la comunicació no verbal per sí mateixa és un acte comunicatiu, però no és certament així; la comunicació no verbal

expressa, però no sempre comunica. Entenem per expressar, donar a entendre alguna cosa, en aquest cas, no sempre de manera conscient.

Seguint aquesta definició, la comunicació no verbal la trobam a tots els aspectes de la nostra vida; al cinema, a la televisió, a l'art... Com el propi autor assenyala al seu llibre, la comunicació no verbal és *omnipresent*.

Els trets característics de la comunicació no verbal són els següents:

1. El canal sempre està obert, no com a la comunicació verbal, ja que existeixen els silencis a les converses; en canvi, la comunicació no verbal no es tanca mai, sempre estam enviant i rebent missatges mitjançant la capacitat no verbal. Això no significa que sempre processam tot el què passa a la comunicació no verbal, ja que l'ésser humà compta amb una atenció selectiva; als esdeveniments que ens interessin o aporten benestar, les persones són més donades a atendre a tots els signes. Un exemple que posa l'autor al llibre és el d'una entrevista de feina; quan qualsevol persona es presenta a una entrevista de feina, està molt més atent als signes que poden indicar aspectes positius o negatius de l'interlocutor.
2. Simultaneïtat: donam i rebem alhora, no com a la comunicació verbal, ja que hem d'aturar de parlar per poder escoltar. L'autor explica que hi ha interaccions asimètriques, i com a exemple es pot parlar d'una classe, d'una interacció educativa. Els alumnes serien receptors i emissors no verbals a la vegada, mentre que el professor seria emissor amb llenguatge verbal i no verbal, i receptor.
3. Automatisme inconscient: no reflexionam, ho feim com quelcom immediat i veritable. No es fa cap tipus d'esforç cognitiu ni un control deliberat, ni de les emissions que es fan ni de les dades que es recullen a la pròpia interacció.
4. Cognitivament eficient: No s'inverteix cap esforç cognitiu, com ja s'ha dit anteriorment, però s'aconsegueix un intercanvi fluid. A vegades, invertir un esforç és contraproductiu, ja que són actes que realitzam de manera

inconscient, i fer-ho de manera conscient pot llevar naturalitat, i provocar que no s'entengui com s'hauria entès de manera natural.

5. Aquí i ara: encara que les persones poden somriure pensant en quelcom que va ocòrrer en el pasat, la informació que transmet el somriure és del moment en què es produeix. Per tant, la comunicació no verbal implica un contacte social present, del moment en què es produeix.

Sovint, però, l'emissor no n'és conscient d'allò que emet, i l'autor ho fa veure demanant al lector quant fa que no es veu somriure a si mateix sense haver-se mirat a un mirall o a un vídeo o fotografia. Això demostra que moltes de les impressions que tenim de nosaltres mateixos són mediades, és dir, indirectes. Llavors, si això és d'aquesta manera, i la comunicació no verbal s'emet de manera inconscient, com s'ha d'analitzar? A més, i amb paraules del propi autor: *[...] no està clar que amb un anàlisi conscient puguem reconstruir els processos automàtics i aproximar-nos-hi.* <sup>ix</sup>

Al llibre s'explica el mètode d'anàlisi de la comunicació verbal mitjançant les següents activitats: observació meticulosa, recerca experimental, treball al laboratori (on s'estudien les reaccions fisiològiques al llenguatge corporal) i l'anàlisi de les relacions causals entre el llenguatge no verbal i els patrons de conducta.

Es divideixen els elements de la comunicació no verbal en dos tipus: els invariables i els dinàmics. Els invariables, tot i no dependre totalment ni de l'emissor ni del receptor, condicionen la interacció i són cabdals a l'hora de rebre els missatges. Els dinàmics, que solen tenir relació amb les conductes, sí depenen únicament dels interlocutors, encara que no conscientment.

- A) Components fixes: hi ha components que no depenen totalment de l'emissor, que no canvien durant la interacció comunicativa però que condicionen la mateixa;
  - El disseny i la disposició de l'espai; faciliten o inhibeixen la comunicació. Per exemple, si a un espai tenim distribuïdes les cadires d'una manera molt separada, la gent parlarà més alt amb l'objectiu de fer-se entendre, i hi haurà més contacte visual. El fet de col·locar una taula a una sala de



reunions, per exemple, també implica uns canvis a la comunicació: segons l'autor, col·locar la taula de manera que els dos interlocutors quedin cara a cara és més agressiu que col·locarla de manera lateral. En paraules de l'autor: *fins i tot abans d'una trobada cara a cara, l'entorn imposa limitacions físiques i genera expectatives sobre el caràcter de la interacció imminent.* <sup>x</sup> Implica també unes expectatives per part del receptor, en el cas del despatx queda clar, però, què passaria en el cas d'un aula? Si són els alumnes els que es mouen, tal vegada té més a veure amb aquest cas, però si es el professor el que va d'aula en aula impartint les classes, les expectatives no les crearan els receptors, sinó a la inversa. Això té molt a veure amb el cas que es vol tractar aquí: la taula del professor, al centre d'observació, sempre està situada just davant dels alumnes, quedant cara a cara. Clar que s'ha de dir també que no tots els professors, afortunadament, fan les classes asseguts, i això modifica també la comunicació.

- Aparència física: encara que no sigui políticament correcte dir-ho, els judicis automàtics es produeixen necessàriament a la societat. Tot just amb aquests judicis automàtics ja es pot rebre informacions rellevants i útils de l'interlocutor. L'autor parla d'aspectes *rellevants* com la raça, el sexe, l'edat, etc. Però des d'aquest treball s'ha d'especificar que no es veu clara la relació entre aquests aspectes i l'èxit o el fracàs de la interacció comunicativa. Feim aquests anàlisis inicials perquè som adaptatius; al llibre s'explica que solen ser més encertats que erronis, i dona molta importància al fet de que, a la nostra societat, la gent dedica molts d'esforços en tenir "una bona imatge". El que plantejam aquí és si això realment té a veure amb la interacció comunicativa o el donar bona impressió a l'interlocutor, o també s'ha de tenir en compte una dimensió social i psicològica que va més enllà, i a la qual l'autor no fa menció. Una reflexió que pot venir de la comprensió d'aquesta noció és sobre el concepte de prejudici. Són aquests judicis automàtics prejudicis? Si entenem com a prejudici el principi de la discriminació, és a dir, l'efectuació d'un judici negatiu abans del coneixement del subjecte,

clarament no. Però no obstant això, sí que prové d'aquests judicis automàtics, sense, tal vegada, la connotació negativa.

B) Les conductes dinàmiques:

- La distància i l'orientació: el disseny i la disposició de l'espai condiciona clarament la distància i l'orientació dels interlocutors, ja que no és el mateix, per exemple, un aula amb trenta taules separades que amb forma de U, per exemple. Implica que els alumnes estiguin uns darrere l'altre, i en forma de U, estarien cara a cara. Segons l'obra, quant més lluny es trobin els interlocutors, més contacte visual cercaran, pel fet de cercar l'èxit de la comunicació. En quant al concepte d'espai personal, l'autor el rebutja, tot canviant-ho pel concepte de espai interpersonal, que es negocia subtilment entre les dues persones implicades, i que pot canviar per molts de motius. Sembla una distinció necessària, ja que a la comunicació el nostre espai personal dependrà clarament de la relació i la confiança que es tenguí amb l'interlocutor, i també, evidentment, de la distància que, tant el receptor com l'emissor, triïn.
- La conducta visual: aquest és un punt molt important per la comunicació en general, i molt més a l'hora de parlar de la comunicació no verbal. Els canvis en la mirada poden modificar no només l'impacte del missatge, sinó fins i tot el significat d'aquest. En el context educatiu, es veu claríssim aquesta afirmació, ja que, després de l'observació efectuada, podem afirmar que els professors que no mantenen contacte visual amb els alumnes, solen tenir més alumnes despistats, avorrits, o fins i tots disruptius.
- L'expressió facial: tal vegada aquest punt és obvi, però és necessari remarcar la importància dels gestos facials a l'hora d'expressar, i al camp de l'educació és especialment important, ja que el què es vol expressar no solen ser sentiments ni emocions, però és impossible que no expressar-los de manera involuntària i inconscient.
- La postura i el moviment: clarament cabdal no només amb els missatges, sinó amb la imatge que els receptors (els alumnes) es faran d'un o un altre professor. No és el mateix un professor assegut tota la classe que un que

fa la classe caminant, o un altre que està quiet i fixe al costat de la pissarra, per exemple.

- Els gestos: segons D. McNeill, els gestos haurien d'estar considerats dins de la comunicació verbal, ja que signifiquen tant com les paraules. Aquest mateix autor, divideix el gestos en tres tipus, com es pot veure a la següent taula.

Tipus de gest	Característiques	Exemple
Emblemes	Signifiquen quelcom que es pot expressar també mitjançant una locució verbal.	Moure el cap d'un costat a l'altre per expressar "no".
Il·lustradors	S'empren per exemplificar les paraules.	Dibuixar a l'aire un plànol quan intentes explicar una direcció.
Reguladors	Articulen el discurs, l'ordenen.	Indicar amb la mà el número u com a sinònim de "per una banda...".

A la tasca docent els gestos són també molt importants; *Generalment, els oradors són jutjats com a més dinàmics si fan servir gestos apropiats i en el moment precís. [...] Els gestos no només influeixen en les reaccions dels oients sinó que, fins i tot, ajuden als oradors a recuperar la informació memoritzada i faciliten la fluïdesa del discurs*<sup>xi</sup>. Els docents haurien de saber aprofitar-se d'aquesta funció dels gestos, ja que realment és necessari a vegades recapitular, un mateix, el què s'està articulant, a més de ser necessari per l'alumnat.

- El contacte corporal: pot ser sinònim de nirvis, de relaxació, de confiança... Al llibre s'explica que és cabdal el contacte amb nins quan comencen a aprendre. A secundària el contacte físic amb els alumnes és menys real, encara que també existeix, com veurem a la part pràctica.

- Conductes vocals: a vegades el més important del missatge no radica en el propi missatge, sinó en com s'expressa aquest missatge. El to de veu, les pauses, que la veu tremoli, etc. Donen una o una altra empenta al contingut del missatge. Els professors amb un to de veu més monòton solen tenir alumnes més descontents.
- Senyals olfactivs: encara que pugui semblar quelcom sense importància, les olors del cos humà també donen molta informació, i no només del subjecte, sinó també del procés comunicatiu. Per exemple, les feromones, aquelles hormones implicades al procés d'atracció sexual, estan implicades també amb la por. Allò tan sentit de que la por s'ensuma, no és mentida. Al procés comunicatiu és també important la qüestió olfactiva; *Hi ha determinades olors que influeixen en els nostres judicis, però com que no som conscients de la causa real que provoca les nostres reaccions, suposem que les nostres preferències són el resultat d'un altre factor que no té a veure amb l'olfacte.* <sup>xii</sup>

Més enllà d'aquests components, també trobam que hi ha qüestions que influeixen i que no depenen d'allò físic, com són la implicació que existeixi entre els interlocutors i la disposició de cadascun d'ells a efectuar un acte comunicatiu amb èxit. El context també és molt important a l'hora de dur-ho a terme. No és el mateix fer una classe a un centre privat del centre de Palma, per exemple, que a un centre públic del Raiguer.

Altra qüestió que sembla important dur al present paper és l'expressió de la intimitat. Entenem per intimitat la vinculació entre les persones, que no és el mateix que l'expressió conductual de la mateixa, que la manifesta. Sempre hi ha més implicació no verbal que verbal, amb el tema de la intimitat.

En paraules de McAdams i Powers: *la intimitat és una preferència recurrent o una disposició favorable, conscient i/o inconscient, per a un tipus específic d'experiència interpersonal basada en la calidesa, la proximitat i un alt grau de comunicació amb un altre o amb els altres.* <sup>xiii</sup>

A la pràctica docent de l'aula, existeix la expressió de la intimitat, sobretot per part de l'alumnat, però també per part del professorat, ja que, com a mínim, es passen tres o quatre hores setmanals a classe amb els alumnes, però a més, es

troben pels passadissos, al pati, etc. Existeix la confiança, la proximitat, la calidesa...

No obstant això, no s'ha d'entendre la intimitat únicament com a quelcom positiu, ja que no sempre és així. Un cop de puny, per exemple, és intimitat.

En darrer terme, el que rescatarem del llibre comentat és el concepte de signes d'afecte. A la pràctica docent trobam de manera quotidiana signes que mostren les relacions que s'estableixen entre els alumnes, però a vegades, aquests signes també es duen a terme en la interacció professor-alumne, com també veurem a la part pràctica. El que Patterson anomena signes d'afecte, Goffman l'anomenaria signes de vinculació, que és una terminologia més acurada, ja que no totes les vinculacions són afectives. Per exemple, la vinculació entre un cap d'estudis i un dels professors no té per què ser afectiva, i tot i així hi ha signes de vinculació, com per exemple una salutació amb la mà.

Com s'ha pogut comprovar, totes les qüestions relacionades amb la comunicació no verbal són importants a aquest intent d'analitzar el llenguatge docent. No obstant, s'ha de reconèixer ara una errada comesa a l'hora d'efectuar la observació. A les graelles d'observació, com es podrà comprovar més endavant, existeix la casella de "llenguatge corporal". Aquestes caselles varen estar elaborades a priori, abans de començar la observació, i, evidentment, la redacció del present treball. Per aquest motiu, després de la lectura de diversos textos sobre la qüestió del llenguatge no verbal, s'ha de reconèixer l'equivocació. No obstant, a pesar de que la casella duu el nom de "llenguatge corporal", hom no s'ha fixat només en això, sinó que ha tingut en compte tots els components dels quals hem parlat al present apartat del treball.

L'acte de comunicació docent consta del discurs i del llenguatge no verbal, que està íntimament lligat amb la qüestió del currículum ocult, de les expressions dels sentiments, de les emocions, de les impressions, etc. Per això és un aspecte clau que s'havia de treballar i que s'ha de seguir polint.

## A.2) LLENGUATGE I DISCRIMINACIÓ

Per parlar de llenguatge i discriminació s'ha d'aclarir, a priori, que parlem de llenguatge en un sentit ampli. Llenguatge com a llenguatge complet de l'ésser humà: verbal i no verbal.

En l'àmbit del llenguatge verbal: triar un terme o un altre, no té relació simplement amb qüestions del propi llenguatge, sinó que va més enllà, ja que té a veure amb el context, amb la situació, amb la intenció comunicativa, etcètera. Això es pot veure clarament amb el següent exemple: no és el mateix parlar del fruit d'un embaràs com a "bebè no nat" que com a "fetus". Qualsevol persona antiavortista emprarà el terme *bebè*, fins i tot sense l'epítet que especifica que encara no ha nascut. En canvi, una persona que defensa l'avortament lliure no utilitzarà la paraula *bebè*, sobretot en un context relacionat amb la pròpia polèmica avortista. I cap dels dos triarà una o una altra paraula fixant-se només en aspectes lingüístics o verbals.

Segnos Islas Azaïs,<sup>xiv</sup> la tria dels mots té sempre més relació amb els aspectes externs al llenguatge, que amb el propi llenguatge. L'autor no només es refereix del context, sinó que també parla dels pressupòsits socials, de les discriminacions socialment establertes, i fins i tot fa menció a la psicologia del parlant, ja que també implica unes o unes altres decisions.

El que l'autor mostra a la obra *Lenguaje y discriminación*, és que el llenguatge influeix a la nostra percepció de la realitat, com es pot mostrar a la següent cita: *les paraules no importen tant pel què fan sinó pel què ens fan.*

D'altra banda, Saussure distingeix entre l'ús quotidià del llenguatge (*parole*) i el coneixement innat que les persones tenen del llenguatge (*langue*). Entén per coneixement innat del llenguatge, el coneixement del sistema de correspondència entre el codi i el significat. És a dir, el fet de què hi hagi una correlació entre el codi amb el qual expressam el missatge i el que s'entén en rebre el missatge. La conseqüència d'allò és que es creu que les relacions que es donen a l'escenari lingüístic (*langue*) són naturals, i no sempre és així, perquè no sempre allò que es diu és entés literalment; i a l'inversa, a vegades no es vol que el que s'indica amb el missatge s'entengui de manera literal, com seria el cas de la ironia, per exemple.

Arribats a aquest punt, és important parlar de la teoria Sapir-Whorf (1939), que es divideix en dues parts:

- Relativisme lingüístic: les diferents cultures, que evidentment empen diferents llenguatges, veuen el món des de diferents perspectives, tenen diferents visions del mateix món.
- Determinisme lingüístic: La manera de veure el món influeix en el llenguatge, i el llenguatge influeix d'una manera molt profunda a la manera de pensar.<sup>xv</sup>

El que es pot aprofitar d'aquesta teoria és la noció de que la comunitat predisposa fortament a triar certes interpretacions de la realitat com a "naturals".

Són les persones víctimes passives del llenguatge que empen? Per una banda, es podria dir que sí, ja que el llenguatge condiona la visió del món; per altra banda, la noció del món que es pugui tenir també condiona el nostre llenguatge.

La visió del món i el llenguatge que s'empra per explicar-lo es desenvolupen al mateix temps i s'influeixen mútuament.

El llenguatge contribueix a mantenir invisibles les relacions de dominació i marginació que tenen lloc a la superfície, segons l'autor. Això està relacionat amb les convencions socials, i en el cas de la docència és claríssim: el llenguatge que empra el professorat és diferent que l'emprat per l'alumnat, i tots dos llenguatges duen implícit una manera de relacionar-se. El professor, per exemple, no es referirà a l'alumne (almenys en el context educatiu) com a *col·lega*, i l'alumne no farà bromes de segons quin tipus, com sí faria amb un amic. A més, també s'ha de posar especial èmfasi en la subtileza del llenguatge, que amaga moltes característiques de les persones que l'empen, de les seves relacions i, per tant, de la societat; dels prejudicis, de les convencions, de l'anomenat *sentit comú*.

Es pot dir que, realment, el sentit comú no és més que el discurs dominant disfressat de col·loquialitat. Així, el discurs dominant exerceix el seu poder mitjançant representacions, i en canals molt diferents: mitjans de comunicació, maneres de parlar, contextos acadèmics, etc. Un exemple de com el llenguatge influeix en aquest sentit comú que implica el propi discurs dominant és com

s'anomenen a diferents col·lectius de la societat. No és el mateix parlar dels *sudamericans* que dels *panchitos*, per exemple.

Exemples institucionalitzats es poden trobar per tot arreu, però un cas paradigmàtic que crida molt l'atenció és l'exemple dels diccionaris monolingües. Al diccionari de la Real Academia de la Lengua Española, per exemple, trobam judicis morals implícits a les definicions –que, suposadament, són objectives. L'exemple que més ens ha cridat l'atenció és el de la paraula *huérfano*, la qual s'explica com una persona que ha perdut els pares, i s'afegeix *especialment el pare*. El què està amagant aquesta manera de definir els conceptes no és més que una manera de pensar, una ideologia, un sentit comú; uns prejudicis.

En paraules de Islas Azaïs; *pel vocable “sexisme” el diccionari recull, com a segona acepció del terme, la següent definició: “discriminació de persones d'un sexe per considerar-se inferior a altre”. Es tracta, en apariència, d'una definició objectiva i poc controvertible, però és precisament la seva pretensió d'imparcialitat el què en aquest cas la torna, per dir el mínim, inexacta, ja que s'omet el molt important fet de que són les persones del sexe femení les que habitualment pateixen per aquest tipus, de tracte advers.* <sup>xvi</sup>

És clar que aquesta qüestió ens duu a una controvèrsia que no té a veure necessàriament amb el tema que tractam; és la objectivitat (ja que es pot veure que el problema de la definició citada és que no té en compte el context, per tant, és objectiva) portadora de les relacions de poder? És a dir, el fet de què la definició no impliqui el context al qual trobam el sexisme, perpetua realment la desigualtat? És un tema que pot dur a múltiples dilemes. *Sembla que, per l'autor del text, sí, la objectivitat presuposada del diccionari duu a reproduir el sistema desigual i les seves relacions de poder.*

El que es vol defensar aquí és que el diccionari, encara que es suposa que és la objectivitat pura del llenguatge, també és parcial, també porta a contradiccions, a prejudicis, a maneres de pensar que no són, precisament, neutrals.

Llavors, proposam entendre el sentit comú com una reiteració de pressupòsits que no es discuteixen, per tant, com el sentit propi del discurs dominant. Paraules com “normal”, “estrany”, són part de l'armament lingüístic d'aquest sentit comú,



que fa que les persones interioritzin de manera inconscient aquests prejudicis o estereotips.

El cas del llenguatge racista és també paradigmàtic. Parlar dels immigrants, o de la gent d'altres països com a *ells*, i de la gent del nostre país, o fins i tot de gent més semblants físicament com *nosaltres*, n'és un exemple de llenguatge discriminatori. Per il·lustrar aquesta qüestió cal portar un exemple que es va dur a terme a les hores d'observació.

Era una classe d'ètica a un grup de quart d'ESO i el professor intentava impartir una unitat didàctica vers els drets humans, i, a aquella classe en concret, sobre la immigració i els drets de les persones migrants. El professor, que impartia la classe en castellà, va parlar d'aquestes persones com "*ellos*", i dels que no eren migrants com "*nosotros*". Evidentment, el professor d'ètica no volia donar a entendre una barrera entre aquestes dues persones gramaticals, sinó que, ben al contrari, volia que els seus alumnes es posessin a la pell dels *otros*. No obstant, no va ser conscient de què el que estava fent era perpetuar una diferència cabdal entre els migrants i els alumnes; si són *ellos*, no poden arribar a ser *nosotros*, o sí?

Amb el llenguatge no es crea la discriminació, sinó que es perpetua.

Així, es poden trobar tres tipus de discriminació lingüística:

<b>Tipus de discriminació lingüística</b>	<b>Característiques</b>	<b>Exemple</b>
Lèxica	Està relacionat amb la tria del concepte a l'hora de parlar. L'elecció mai és neutra.	Parlar de les persones negres com a <i>negres</i> o com a <i>persones de color</i> .
Sintàctica	té a veure amb la construcció de les oracions que es fan servir.	Expressar el plaer culinari mitjançant la oració " <i>m'ha agradat aquest plat</i> " que dient " <i>què bo!</i> ".

Retòrica	té a veure amb la persuasió sobre la inferioritat de certs grups socials. És a dir, està relacionat amb la integració real dins de la societat	Parlar de certs grups socials com a <i>perroflautas</i> , fent una valoració moral que es reflecteix al llenguatge.
----------	--	---

Arribats a aquest punt, la importància radica en situar amb precisió en què consisteix realment la discriminació lingüística i quina relació té amb l'educació. Està relacionada amb la consciència, ja que, per exemple, es poden triar els conceptes de manera conscient, però la línia és molt fina. És a dir, no tots els missatges que s'emeten són conscients; moltes persones fan servir uns conceptes de manera usual només perquè el grup social al qual pertanyen l'empren (el cas del *perroflauta*). A l'aula, és cabdal tenir-ho en compte, ja que la càrrega sintàctica, semàntica i retòrica del nostre llenguatge no és sempre conscient, com ja hem vist, però col·labora en la imatge del món, és a dir; en les desigualtats o igualtats que trobam dins la nostra societat, com veurem a l'apartat de consciència lingüística.

Però no tota la discriminació, encara que s'expressi mitjançant el llenguatge, és discriminació lingüística. Vegem-lo amb el següent exemple:

Dir *els sudamericans no haurien d'ocupar càrrecs públics*, encara que pot tenir una base ideològica discriminatòria, no és discriminació lingüística. Veim clarament que és una afirmació racista, i, per tant discriminatòria, però la seva discriminació no és lingüística; és a dir, no està condicionada ni pel significat, ni per les paraules triades (no depèn del llenguatge emprat) En canvi, dir *els 'panxitos' són tan capaços de suportar càrrecs públics com la resta*, sí ho és. La diferència radica en el terme emprat per a cada cas, i no en la ideologia que recolzen. Aquesta darrera no té perquè ser una afirmació discriminatòria, ja que dóna les mateixes capacitats a uns i a altres, però sí és una discriminació lingüística, pel terme emprat, ja que és un terme amb una connotació semàntica negativa, no neutra.

- A.2.1 Llenguatge i discriminació de gènere.

S'ha decidit dedicar un apartat a la discriminació de gènere en qüestió de llenguatge per dos motius. El primer de tots és que està molt més concretitzat a la literatura sobre el tema, i el segon, la importància de la discriminació de gènere a l'actualitat, i, sobretot, entre els adolescents.

Es troben tres casos de discriminació lingüística -a les nostres llengües- relacionat amb el sexisme:

<b>Discriminació lingüística</b>	<b>Conseqüències</b>	<b>Exemple</b>
El masculí com a genèric	Reforça la visibilitació d'allò masculí en detriment d'allò femení.	<i>"bon dia a tots"</i> quan a l'aula no només hi ha al·lots.
Noms i tractaments: encara que a l'actualitat es poden trobar menys freqüentment, una dona casada és "la senyora de X", mentre que un home casat segueix essent el senyor X. A més, sí es parla de dones amb càrrecs públics d'una manera molt col·loquial, arribant fins i tot a la vulgarització, mentre que no es fa el mateix amb els homes.	Menyspreu del sexe femení, vulgarització, subestimació.	Com es parla als mitjans de la batlessa de Barcelona, Ada Colau, i del president en funcions del govern, Mariano Rajoy. Es diu <i>la Colau</i> , però en cap cas es podrà sentir <i>el Rajoy</i> .
Allò semàntic: els significats que s'atorguen a unes paraules declinades en masculí, no és el mateix que els que	Crea un control de la societat sobre el sexe femení.	Home públic/ dona pública, <i>solterón/solterona</i> , etc. Una senyoreta és una dona que no

<p>s'assignen a la mateixa paraula, en femení.</p>		<p>s'ha casat, que està <i>incompleta</i>, però encara que sí existeix el “senyoret” com a home fadrí, no s'empra amb el mateix sentit. Si anam a un supermercat, per exemple, és molt fàcil sentir com criden pel micròfons a les “senyoretetes” caixeres, i, de la mateixa manera, als “senyors” caixers, i pot ser aquelles senyoretetes tenen cinquanta anys i duen vint casades, i aquells senyors tenen vint anys i estan fadrins.</p>
--	--	--

Què amaga aquest ús del llenguatge?

El llenguatge per si mateix, com ja s'ha comprovat, no crea els prejudicis, però sí ajuda a normalitzar-los, i això es pot demostrar fàcilment. Si empram el llenguatge discriminatori en el sentit contrari (en el cas del gènere, per exemple), no produeix el mateix efecte, ja que implica una discriminació social històrica.

Si existís una vertadera igualtat faria que el llenguatge sexista perdés el seu sentit i força, de la mateixa manera que actualment perd poder per discriminar,

en aquest cas, al sexe masculí. És dir, sense una desigualtat, el llenguatge discriminatori no existiria com a tal.

L'obra de l'autor esmentat acaba amb una possible solució a aquesta "malda" lingüística; allò "políticament correcte". No obstant això, no és l'objectiu d'aquesta feina, per tant, només l'anomenam. No obstant això, sí és important expressar per què no pot ser l'alternativa correcta, almenys al present treball. Per començar, allò políticament correcte no està correctament definit. A més, es pot ser políticament correcte i seguir perpetuant les desigualtats, ja que, com hem vist, el significat de les nostres expressions no depenen només del significat literal, sinó de moltes altres qüestions (to de veu, gestes...), a vegades incontrolables pel propi subjecte.

En quant a l'educació, s'ha de diferenciar, per començar, entre dos tipus d'educació que s'ha venut com a "igualitària"; la coeducació i l'ensenyament mixt. L'ensenyament mixte, emperò, no és res més que compartir l'aula, ja que es segrega d'altres maneres, com per exemple, distribuint les joguines (a educació infantil) de manera diferent; *així, a les escoles, als instituts, a la universitat, es nega allò femení i es premia la forma en què els mascles han hagut d'entendre la vida*<sup>xvii</sup>

La base de l'educació sempre és el model de vida al qual la comunitat o societat vol arribar, i en el cas de l'educació espanyola, es nega allò tradicionalment femení, però també és neguen les diferències ètniques o personals, com el cas de les discapacitats, per exemple, mostrant així que les diferències contaminen, que són dolentes. S'ha venut, des de fa ja bastants anys, a aquesta societat, que les diferències no s'han de mostrar, que hem de viure com si tots fòssim iguals. Però, com s'explicarà a l'apartat d'atenció a la diversitat, això està molt lluny de la realitat; tots som diferents. No s'hauria de negar la diferència, sinó més bé, mostrar-la, donar la possibilitat de ser un mateix amb les seves diferències pròpies. Clar que, per que això fos possible, la gent hauria de pensar que les diferències no contaminen, sinó que, ben al contrari, enriqueixen.

L'educació, d'altra banda, és clau per arribar a la igualtat, o per perpetuar la desigualtat; encara que tampoc pot contra tots els estímuls externs que tenen els alumnes i que perpetuen la desigualtat.

Segons Sánchez Calero, els docents es comporten de manera diferent davant d'alumnes del sexe femení o masculí. Els judicis de valor i el discurs dels docents està mediatitzat pels estereotips tradicionals de gènere. Així, segons l'autora, els docents tenen interioritzat els prejudicis de que les alumnes són més constants, treballadores, ordenades, madures, passives, amb més capacitats per aspectes com la literatura o l'ensenyament domèstic -l'autora no deixa clar a què es refereix amb ensenyament domèstic-; i als alumnes amb més capacitat creativa, més actius, audaçs i dotats per la ciència.

A més, segons un estudi publicat al 1987 per Subirats, a les nines **sel's** ofereix molta menys atenció que als al·lots; *el professorat té més interaccions amb els nins que amb les nines, incitant-les i estimulant-les menys en els aprenentatges (acostumen a fer preguntes directes, a felicitar quan les seves respostes són bones i a renyir-los quan le seves respostes són errònies.* <sup>xviii</sup>

Aquest estudi es refereix a alumnes d'educació primària i, com es pot veure, és de fa suficients anys com per pensar que l'educació ha canviat notablement. No obstant, d'aquest estudi es pot extreure quin és l'origen de la nostra pròpia educació. D'on venim.

L'estudi també fa referència a l'educació universitària, sexisme de la qual també trobam exemples al llibre de Calero Fernández: *les causes són complexes, erò sense dubte ha intervingut tot el què fins ara s'ha comentat: la universitat passa a reforçar la labor de les escoles i instituts en el què es refereix a la transmissió de la imatge tradicional de cadascun dels sexes.* <sup>xix</sup>

Aquest tema és un tema cabdal i fàcilment relacionable amb l'anterior (llenguatge i discriminació); el llenguatge perpetua la discriminació, i, en aquest cas, l'educació perpetua les desigualtats. Un exemple trobat a l'observació efectuada pel present treball és que, en el marc d'una tutoria d'un grup de quart d'ESO, el tutor, que és també el professor d'ètica dels alumnes –i de tots els grups de quart-, aconsella a una de les alumnes sobre l'al·lot amb el què ella està sortint. Aquest al·lot és alumne d'altre grup de quart d'ESO, bastant disruptiu i amb un expedient poc brillant. El tutor l'adverteix sobre la cura que ha de tenir a l'hora d'estar amb un al·lot, però sobretot amb un al·lot com ell, ja que ha mostrat amb alguns comentaris que no és, precisament, un exemple d'igualtat de gènere. No obstant,

la observació comença en aquest punt. Enlloc d'intentar mostrar a l'al·lot com és la manera correcta de tractar a una dona (respectant el principi d'igualtat de gènere), opta –i la majoria de persones haguessin fet el mateix, segurament- per advertir a l'alumna. Llavors la pregunta aquí seria: per què s'educa a les al·lotes perquè tinguin cura de si mateixes en el tema dels al·lots, però no s'educa als al·lots en igualtat?

Seria l'equivalent a quan una mare o un pare acomiada al seu fill que surt de festa amb un “*diverteix-te!*”, però a la seva filla amb un “*ves alerta, filla!*”. S'educa a les nines a que tinguin cura, però no als nins a que respectin a les nines. Això és una errada molt comuna a la nostra societat; fins i tot a l'àmbit docent.

A l'estudi citat, es troba que fins i tot, les professores es dirigeixen encara menys a les alumnes i més als al·lots que tenen a classe. És conscient la societat del problema que hi ha en matèria de gènere? És més, som conscients, des de la comunitat educativa, que els nostres alumnes són cada vegada més masculistes? Com a mínim, sembla que no actuam de manera correcta.

D'altra banda, és important aclarir que les dones i els homes s'expressen, sovint, de manera distinta, qüestió que no té tant a veure amb la biologia sinó amb la sociologia. A l'obra de Calero Fernández es parla dels *sexolectes*, que, encara que no és una qüestió cabdal per aquest anàlisi, sí és, com a mínim, interessant. Existeix una idea preconcebuda que radica en el pensament de què les dones xerren més i millor que els homes. Ja Ciceró, en el seu *De claris Oratoribus* expressa que les dones conservaven el llatí amb més puresa i propietat. I no s'ha d'oblidar que a l'antiga Roma eren les parentes principals les que guiaven als joves en matèries lingüístiques. <sup>xx</sup>

Existeix, a més, un llenguatge inventat per i per a dones a la Xina. És una forma d'escriptura que només empren les dones, i es diu *nushu*. És paradigmàtic que això no passi –o almenys no es coneguin referències- al sexe masculí de cap societat.

Per components socioculturals, dones i homes parlen de manera diferenciada, però no sempre qualitativament parlant.

És important també fer un petit anàlisi sobre el material didàctic, com els llibres de text. Als llibres de text que s'empren al centre de pràctiques –encara que no tots els professors empren llibres de text-, un 64% dels personatges que apareixen a les imatges, als textos i als exemples són homes, adults i blancs. Com a mínim, crida l'atenció.

Als llibres de segon de batxillerat, la cosa empitjora: un 90% dels personatges són homes, adults i blancs. Quina influència poden arribar a tenir aquests llibres de text és difícil de discernir, però sí és cert que sembla que, una conseqüència d'allò pot ser la reproducció de prejudicis de gènere, raça i, fins i tot, discapacitat. Ja que es relaciona amb el concepte de “normalitat” versus “anormalitat”.

En definitiva, el llenguatge, com s'ha comprovat, influeix d'una manera molt notòria a les percepcions que es té de la societat, i, per tant, de les diferències, convertint aquestes en desigualtats.

## b) L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT; DIFERENTS TIPUS DE PROPOSTES

Per començar aquest apartat, el primer que cal explicar és què s'entén per la diversitat, i, després, per atenció a la diversitat.

La diversitat es pot entendre com la quantitat de diferències que es poden trobar dins un mateix espai, entenent com a espai no només l'espai físic, sinó l'espai en sentit abstracte; així, trobam diversitat a una societat, a una empresa, a un centre o, evidentment, a un aula. Entenem per diferències, qualitats essencials de cada ésser, en matèria de gènere, d'orientació sexual, d'ètnia, d'aparença física, de capacitats especials, culturals, etc.

L'atenció a la diversitat fa referència a l'àmbit educatiu, prenent com a model d'educació aquell model conegut com a inclusiu.



És necessària l'atenció a la diversitat per diversos motius, tals com que és el més just, ja que totes les persones són diverses, i pel mateix motiu és necessari, i, a més, perquè s'ha demostrat que és possible.

#### b.1) ASPECTES JURÍDICS ACTUALS

Hi ha quatre moments importants en matèria d'educació inclusiva:

- 1990: la UNESCO es reuneix amb l'objectiu de redefinir els drets humans des de la perspectiva de *l'educació especial*.
- 1994: la UNESCO es torna a reunir i participen més de vint i cinc organitzacions. Hi ha una conferència internacional d'educació que va marcar el principi d'una nova era educativa; *"l'educació inclusiva: un camí cap al futur*.
- 1996: la UNESCO declara que la educació és allò més important de la societat, amb la famosa frase *"l'educació enterra un tresor"*.
- 2008: quadragèsima-octava reunió de la ONU per l'educació, la ciència i la cultura. S'arriba a la conclusió de que la inclusió social passa, necessàriament, per una major inclusió a l'educació.

A l'actualitat educativa del país, la nova llei educativa, coneguda com a LOMCE, reconeix el següent: *tots els estudiants posseeixen talent, però la naturalesa d'aquest talent difereix entre ells. En conseqüència, el sistema educatiu ha de comptar amb els mecanismes necessaris per a reconèixer-lo i potenciar-lo. El reconeixement d'aquesta diversitat entre alumne o alumna a les seves habilitats i expectatives és el primer pas cap al desenvolupament d'una estructura educativa que contempli diferents trajectòries. La lògica d'aquesta reforma es basa en l'evolució cap a un sistema capaç d'encaminar als estudiants cap a les trajectòries més adequades a les seves capacitats, de forma que puguin fer realitat les seves aspiracions i es converteixin en rutes que facilitin el camí cap al món laboral i estimulin l'esperit emprenedor a través de la possibilitat, per l'alumnat i els seus pares, mares o tutors legals, de triar les millors opcions de desenvolupament personal i professional. Els estudiants amb problemes de rendiment han de comptar amb programes específics que millorin les seves possibilitats de continuar al sistema.* <sup>xxi</sup>

Encara que sembla que està elaborat damunt la consciència de l'existència de la diversitat a les aules i aprofitant aquesta característica de manera formativa, a la pràctica, no es reproduceix. El fet de que els alumnes hagin de triar un itinerari encaminat al món acadèmic o professional a un curs molt primerenc, no fa més que accentuar les diferències, i, en els casos més normals, també les desigualtats.

Així doncs, l'atenció a la diversitat no té una presència real a les nostres aules, encara que també s'ha de dir que, a centres com al que s'ha efectuat l'observació, sí trobam plans d'educació alternatius a l'educació convencional, així com alumnes amb diversitats funcionals a les mateixes aules que els alumnes amb TDH, altres trastorns d'aprenentatge o sense cap trastorn d'aprenentatge. I això és un pas cap a la diversitat, però es feia també abans de l'arribada d'aquesta nova llei.

## B2) TEORIES GENERALS

Els grans teòrics de l'educació inclusiva són Ainscow, Booth i Dyson.

Segons Ainscow,<sup>xxii</sup> l'escola, per començar, hauria de donar la benvinguda a la diversitat, i no només legislativament, sinó amb els actes, amb els fets. L'escola inclusiva, emperò, és un valor, però també és un procés (que, com es veu, tot just acaba de començar).

El canvi és, a aquest camí, una paraula important; s'ha de menester un canvi sistemàtic i programat dels sistemes educatius actuals.

Els principis de la inclusió són coneguts, a partir de Booth, <sup>xxiii</sup>com les tres "P":

Presència, participació i progrès de tot l'alumnat. Quan Booth parla de l'alumnat al complet es refereix no només als alumnes que un docent es troba a l'aula, sinó a tots els alumnes del centre, de la comunitat educativa, del món educatiu en general. No es pot pensar l'educació inclusiva si hi ha al·lots en edat escolar que no van a l'escola, que no han tingut, no tenen o no tendran educació. Així doncs, els elements claus de l'educació inclusiva, i per tant de l'atenció a la diversitat són els següents:

- Donar la benvinguda a la diversitat: és un procés, ja que les societats actuals, i molt més les societats a les quals es va començar el procés (anys 90), no són, de manera natural, tolerants. Així doncs, la naturalització de les diferències és cabdal per començar un procés inclusiu a l'educació (i, realment, a qualsevol àmbit de la societat). Si ho relacionam amb les observacions, es pot afirmar que a tots els grups observats hi ha una gran diferència, no només d'estils cognitius –que també trobam, sinó també relacionats amb la cultura, els costums, etc.
- Beneficiar a tots els alumnes: identificació i eliminació de barreres. I no només es refereix a barreres físiques com les que poden impedir a un alumne en cadira de rodes accedir al centre, sinó també a aquelles barreres psicològiques que tenen a veure amb l'estigmatització dels altres, amb els prejudicis, amb la discriminació de qualsevol tipus, en definitiva. Al centre d'observació no s'observen barreres físiques.
- Proporcionar igualtat d'accés a l'educació, íntimament lligat a les tres "P". La igualtat d'oportunitats és clau.

Però l'atenció a la diversitat i la seva traducció com a educació inclusiva depèn de moltes qüestions. Qüestions polítiques, ja que sense el recolzament logístic necessari és difícil arribar a les activitats i propostes inclusives. Però, i sobretot, és necessari un canvi d'actitud, un canvi de manera a l'hora de posar en pràctica el procés educatiu. Els factors que faran de l'educació inclusiva un èxit, segons Dyson, són:

- Actitud positiva de tota la comunitat educativa (mares, pares, alumnes, professorat, personal no docent, ajuntament, etc)
- Formació del professorat:
  - Coneixements teòrics: la dicotomia entre l'etiquetatge i el no etiquetatge. Saber les necessitats específiques de cada alumne s'ha traduït, en els darrers anys, en etiquetar a l'alumne; *Miquel és TDH*. És un dilema perquè necessitam saber si l'alumne té o no té una capacitat especial i per tant unes necessitats específiques, però no això no implica etiquetar-lo, fins al punt de tractar-lo des del punt de vista de la seva discapacitat. Aquesta informació s'ha d'emprar per conèixer l'alumne i ajudar-lo, no per donar més

problemes a aquest alumne. Es necessita, no obstant un aprenentatge, una formació sobre les capacitats especials de cada alumne, sobre què vol dir, com són, etc. Si es mediquen o no, per exemple.

- Reflexió sobre la pràctica: la reflexió i autoavaluació sobre les classes, la metodologia, etcètera és clau per un docent. Aquesta reflexió s'hauria de fer, segons l'autor, de manera individual i grupal (tots els membres del claustre, de la comunitat educativa, etc.) Encara que l'autor no ho anomena, des de la realització d'aquest anàlisi, es creu que també s'ha de tenir en compte en aquesta reflexió la qüestió lingüística.
  - Acceptació i compromís: l'actitud del docent. S'han de proposar que els alumnes millorin, i han d'acceptar el que tenc a classe i comprometre's amb ells.
- Treball en equip i reflexió conjunta: Col·laboració entre el professorat. Han de saber coordinar-se els uns amb els altres per no perjudicar a l'alumnat.
  - Organització del centre:
    - Agrupament heterogeni de l'alumnat: grups d'alumnes diferents. El docent ha de ser mediador, motivador, donar funcions als alumnes que més necessiten.
    - Organització dels suports.
    - Participació de la comunitat: tota ajuda serà benvinguda a aquest procès.
  - Estructuració del currículum:
    - Globalització dels aprenentatges: d'alguna manera, s'hauria d'intentar que els continguts de les diferents assignatures estiguessin relacionats, però no es trepitjessin. Això té a veure amb ajudar a l'alumant a veure un fil conductor amb les diferents matèries.
    - Implantació de metodologies facilitadores i diversificades: s'han de tenir altes expectatives i seguiment personal de tots els alumnes. L'atenció a la diversitat es confón amb les baixes expectatives. Si

no els segueixen diàriament, els estudiants abandonen. És una qüestió de creurer-ho.

- Avaluació inclusiva: formativa. Progrés diari, avaluació contínua, s'ha d'avaluar el seu progrés. Aquest punt és controvertit, ja que estaria en contra dels exàmens finals, per exemple, perquè no seria una avaluació sumativa ni contínua; només es té en compte l'examen.
- Metodologies didàctiques:
- Disseny universal d'aprenentatge: això al país al qual ens trobam és difícil fins i tot de plantejar, ja que s'ha canviat el pla educatiu amb cada legislatura política des dels anys 70.
  - Aprenentatge cooperatiu: els alumnes han d'aprendre a treballar de grupalment, cooperant i col·laborant.
  - Ensenyament multinivell: que la informació arribi de diferents maneres, no només pel canal escrit, i que estigui adaptat a diferents maneres d'aprendre, ritmes d'aprenentatge i nivells assolits.
  - Grups interactius: interactuar amb diferents tipus de grups, heterogenis i externs és important.
  - Projectes: treballar per projectes aporta un fil conductor a les classes i, a més, una sensació d'acabar allò que s'ha començat, per part dels alumnes. L'objectiu és acabar amb la frustració, fent camí cap a l'èxit.
  - Recerques: els alumnes han de començar, des del principi de la seva educació, a cercar informació de manera autònoma amb les diferents eines que es tenen avui en dia.
  - Ús de les TIC: Dispositius mòbils, portàtils, pissarres digitals, etc. S'ha de tenir clar, no obstant, que l'utilització de les TIC no implica, per si mateix, que els alumnes aprenguin més ni millor. S'ha de fer una utilització de les tecnologies preparada, formada i profitosa.

Segons els mateixos autors, s'ha duit a terme l'atenció a la diversitat de tres modes diferents:

<b>Modes</b>	<b>Base</b>	<b>Tradició</b>	<b>Explicació</b>
--------------	-------------	-----------------	-------------------

Tradicional	dèficit terapèutic i segregador	Sanitària	No es tracten les persones discapacitades com a subjectes autònoms i capaços.
Rehabilitador	Discapacitats (NEE)	Educativa	Té un principi de normalització integrador, que està relacionat amb la qüestió de la normalització. La podem trobar explicada a l'informe Warnock (1978).
Global	Barreres i facilitadors	Educació inclusiva	Es prioritzen les persones.

### C) CONSCIÈNCIA LINGÜÍSTICA: LLENGUATGE I PODER

No es pot analitzar el llenguatge sense fer el darrer pas: analitzar a què o a qui serveix el llenguatge. És clar que el llenguatge és una eina, però; és una eina neutra?

A l'obra *l'ordre del discurs*, de Michel Foucault, l'autor analitza el tot allò que té a veure amb el discurs per després fer una reflexió sobre el mateix. Entenem discurs com una articulació del llenguatge; és dir, com una manifestació lingüística més. L'ordre del discurs, l'ordre de l'acte comunicatiu, és important.

És més, tot el què forma el discurs ho és. I ho és en el sentit de què el missatge pot significar diferent depenent també, de l'ordre de l'emissió.

No obstant això, segons el mateix Foucault, la institució fa del discurs un ritual. I, si extrapolam aquesta idea al context que s'analitza, es veu molt clar: l'acte educatiu, la docència, les classes, els instituts... En definitiva, tot el que envolta l'educació és també un ritual. És un ritual mediat pel govern, per la tradició, per les lleis; pel poder. Llavors, es podria dir que el discurs és també un mecanisme de poder. Foucault parla del *perill* dels discursos, que ve directament d'entendre el discurs com un mecanisme de poder: el poder pot ser perillós.

Tenint en compte els treballs foucaultians, es podria relacionar aquesta idea amb el concepte de bogeria; el llenguatge, com a reflex del poder, pot també implicar el rebuig. El què estam intentant relacionar aquí és el fet que, si la bogeria és un mecanisme de control, de poder, i el llenguatge és una eina pel mateix; el llenguatge emprat a contextes relacionats amb manicomis, psiquiàtrics, en definitiva tot el món relacionat amb la bogeria, serà un llenguatge que incitarà a la dicotomia sa/boig, "normal"/"anormal". És un exemple molt clar de com els diferents usos del llenguatge poden dur a grans diferències conceptuals, i, per tant, de pensament.

En relació a l'educació, Foucault entén que hi ha grans mecanismes que serveixen al poder per perpetuar-se a si mateix, i tots estan relacionats amb el llenguatge:

*Aquesta voluntat de veritat, com els altres sistemes d'exclusió, es recolza en una base institucional: està a la vegada reforçada i acompanyada per una densa sèrie de pràctiques com la pedagogia, el sistema de llibres, l'edició, les biblioteques, les societats de savis, els laboratoris actuals.* <sup>xxiv</sup>

Així, l'autor demostra que les institucions porten a l'exclusió. Relacionant amb l'apartat anterior del present treball, seria el contrari al que, suposadament, vol arribar a fer l'educació: incloure. L'educació inclusiva pot ser la millor alternativa a l'educació convencional, però, com podem veure, implica molts de canvis en la manera de pensar, d'ensenyar, d'educar. En definitiva, de viure –i, per tant, de comunicar.

Levi-Strauss<sup>xxv</sup> explica que el matrimoni no és més que un intercanvi de llenguatges, el que indica que el llenguatge fa, construeix, canvia; el llenguatge és.

En relació a aquest tema, l'autora Aixa Belarbi defensa que les relacions de poder es basen en el llenguatge. Podríem deduir d'aquí que la consciència lingüística és molt important per a la visió que poden arribar a tenir les persones. Un exemple molt il·lustratiu seria el de la “resignació femenina”; a la nostra societat mateixa, la dona històricament ha consentit una minva dels seus drets en auge dels drets masculins. Aquesta manera estoica de passar per discriminacions i per rols que, per naturalesa, no havien de ser seus necessàriament, té molt a veure amb el llenguatge, segons l'autora. Així, el llenguatge no seria més que una representació al servei del discurs de la societat sobre ella mateixa:

*Reflexionar sobre el consentiment, és, llavors, intentar treure a la llum els mecanismes que permeten al dominat reproduir a la seva pràctica lingüística o en altres la llei o les normes del dominant.* <sup>xxvi</sup>

Novament trobam, igualment que a Foucault, que la llengua és també un mecanisme de poder. Això és fàcilment relacionable amb Saussure, divideix el llenguatge entre llengua i paraula. Entenent llengua com a ordre i paraula com estructura i sistema. Així, Saussure entén com a objecte científic la llengua, ja que no pot escapar al poder, però no la paraula, ja que té les seves pròpies lleis. <sup>xxvii</sup> Llavors, tant per Saussure com per Belarbi, el llenguatge té un paper fonamental, i no hem d'oblidar que pels grans filòsofs grecs, el llenguatge era sinònim de raó (*logos*). El *logos* és la nostra eina per sortir de la caverna platònica, però, a la vegada, seria la nostra presó; *El logos és, llavors, el fundador de les jerarquies.* <sup>xxviii</sup> D'aquesta manera, es podria entendre que la llengua empresona a l'ésser que es comunica dins de la dimensió ideològica.

Com ja hem dit a apartats anteriors d'aquest paper, el llenguatge no implica necessàriament les desigualtats, però sí contribueix a reproduir-les, qüestió amb la qual, Aixa Belarbi també podria estar d'acord; *a través de la gramàtica, la llengua afegeix a la tesi biològica un contingut social manipulat pel poder.* <sup>xxix</sup>



Podríem parlar d'altres autors, com el famós Cassirer, que va defensar, a la seva obra *Sprache und Mythos* (1925), que només existeix la realitat dins el llenguatge. Una implicació directa d'aquesta afirmació és que la nostra realitat (com a docent, com a alumne) depèn, també, del nostre llenguatge. El llenguatge és també una eina de socialització i integració, el parlat no podrà interactuar amb la societat sense aquesta eina. La llengua apresada, que com s'ha pogut comprovar és clau per la nostra relació amb la societat, així com per la nostra pròpia visió de la mateixa, és abans treballada per la societat i el poder. Així, educar seria, segons aquests autors, crear un producte conforme a la societat. Aquesta qüestió recorda enormement a l'obra *Frankenstein educador*, on es mostra el dilema de si l'educació es pot entendre com a fabricació. Treballar el llenguatge que s'aprèn hauria de ser un indicatiu per pensar que, el llenguatge que s'empra per educar, encara es treballa més. No obstant això, aquest treball ha nascut de la necessitat de fer-ho, però no de la constatació de que es faci.

No obstant això, si realment es treballés el llenguatge que s'ha d'emprar per educar, es faria a favor del discurs dominant, d'allò que es vol que la gent cregui. La llei educativa actual sembla haver estat feta amb aquest objectiu que hem presentat: fabricar els ciutadans que ells volen. El fet que es separin els alumnes a una edat primerenca entre itinerari acadèmic o de formació professional, fomenta clarament la segregació d'alumnes i, més detalladament, la creació d'una nova classe obrera, que és el que demostren estar cercant. Però és un tema delicat, ja que, des de la pedagogia es defensa que això no pot ser així, ja que el professorat ha de ser un guia i no un "adoctrinador".

Amb tot això que s'ha explicat, podem concloure que el significat construeix, afirmació recollida per l'antropologia semàntica. El significat construeix i delimita, així com legitima la paraula del poder. És a dir, el significat del propi discurs de poder és també allò que legitima el propi poder; això ho podem veure clarament a les campanyes polítiques, ja que l'eina principal de les campanyes és el llenguatge (incloent el llenguatge no verbal, és clar).

En definitiva; *un llenguatge que domina millor que qualsevol home.* <sup>xxx</sup>

És curiós com el llenguatge és present a tots els àmbits de la vida humana, i, més insistentment, a la qüestió educativa; els llibres de text, els exàmens, els

discursos docents, la manera de parlar dels alumnes, la disposició de les aules, les pissarres... Tot implica llenguatge. Per això és important també analitzar, encara que sigui de manera lleugera, una eina que ha estat i encara està present a la majoria de processos cognitius i educatius: el llibre de text, com ja s'ha fet anteriorment al present treball.

Arribats a aquest punt hem vist que la resposta a la pregunta plantejada al principi d'aquest apartat és no. El llenguatge mai és neutre i, com hem vist, pot arribar a ser perillós. Per aquest motiu s'ha de tenir en compte la qüestió lingüística a la tasca docent, ja que tenim a les nostres mans una eina molt influent i poderosa: d'una banda, tenim el llenguatge que, ben emprat, pot significar l'èxit. I, d'altra banda, tenim alumnes disposats i disposades a aprendre, encara que, a la secundària i amb un alumnat adolescent, no sempre és fàcil. Aquest és un altre dels motius: encara que la correcta utilització del llenguatge en totes les seves expressions no és motiu suficient per motivar l'alumnat i arribar a l'èxit amb tots i cadascun d'ells (recordem l'atenció a la diversitat), sí és una passa endavant per aconseguir-ho. Hem de treballar totes les eines que tenim, per poder aconseguir una millor educació, i, després de fer tota aquesta investigació, pensam que es pot arribar a dir que s'ha de començar pel primer pas: el llenguatge –amb tot el que allò implica.

### 3) PRÀCTIQUES

#### 3.1) OBSERVACIÓ A L'AULA: GRAELLES

Aquest treball s'ha dut a terme fent una sèrie d'observacions directament a les aules, com ja havíem anunciat. Aquestes hores d'observació (78 hores en total) s'han dedicat a professors de diferents matèries. Un total de catorze professors de l'institut Pau Casesnoves d'Inca s'han sotmès, de manera inconscient encara que voluntària<sup>1</sup>, a un anàlisi del seu llenguatge a l'aula. Aquesta observació s'ha fet mitjançant unes graelles que es trobaran a l'annex 1 d'aquest treball.

---

<sup>1</sup> S'ha aprofitat el fet de que l'autora del present treball estava efectuant les seves pràctiques del MFP al centre, i els professors sabien que havia d'observar un nombre determinat d'hores a altres assignatures. El què no sabien era que s'estava realitzant un anàlisi del seu llenguatge. S'informà més endavant, quan la observació ja havia acabat. A excepció d'un dels professors, tots van reaccionar de manera positiva i fins i tot volent saber resultats per millorar la seva tasca docent.

El que es pretenia era poder observar ítems importants en matèria lingüística a l'hora de fer una classe, com pot ser la utilització d'adjectius (negatius o positius) cap als alumnes, la utilització de verbs en mode desideratiu o imperatiu. També s'he tengut en compte el llenguatge no verbal, però, com que encara no havíem treballat aquesta qüestió, varem cometre una errada, i es va avaluar en matèria de *llenguatge corporal*. No obstant això, s'han treballat tots els aspectes que més tard hem sabut incorporar al llenguatge no verbal.

Però el llenguatge és una interacció, i, per tant, no seria un bon anàlisi si només analitzam a l'emissor, per això es va crear una segona graella, adjunta també a l'annex 1, per analitzar els ítems de l'alumnat. Però els ítems emprats a la graella del professorat no són els mateixos, com podreu comprovar, que els emprats a la graella de l'alumnat. Així, pels alumnes tenim faltes de respecte cap al professor o cap als companys, comportament, somriures (cabdal), mostres de fàstic, d'avorriment, etc.

Després de totes les hores d'observació, veim que podríem haver fet unes eines per observar molt més útils, però també forma part del nostre procés d'aprenentatge el fet d'haver-nos equivocat (moltes vegades, ja que vàrem fer i refer les rúbriques tres pics).

Dels catorze professors analitzats; dues són de llengua castellana i literatura, dos de llengua catalana i literatura, dos d'anglès, dos del departament de filosofia (encara que un d'ells imparteix les classes d'ESO –valors ètics i ètica- i un altre les de batxillerat –filosofia i història de la filosofia), un de llatí i grec, una professora de física i química, un altre de matemàtiques, dos de ciències socials i el darrer de història de l'art.

D'entre aquesta mostra docent, s'han triat sis d'aquests professors per ser significativament més interessants en matèria de llenguatge. Les gràfiques elaborades a partir d'aquestes observacions les trobareu a l'annex 1.

PROFESSORA A- llengua castellana i literatura. Sis hores d'observació a l'aula.

Aquesta professora imparteix classe a un grup de primer d'ESO i a dos de quart d'ESO.

S'ha d'indicar, per començar, que a aquest institut el primer curs de la ESO es fa mitjançant la metodologia de treball per projectes, el qual fa que la observació sigui diferent, ja que els alumnes parlen tant o més com la professora, participen, treballen, i no és una classe convencional en la que la professora parla i els alumnes callen.

Aquesta professora sembla tenir un problema greu de disciplina amb el grup de primer d'ESO. A les observacions veim com el començament de la classe és molt difícil. Costa molt que els alumnes seguin, que callin, que treballin. No obstant, el seu llenguatge amb ells és positiu a la gran majoria dels casos. Explica una activitat i la defineix d'aquesta manera: *aquesta activitat és de persones súper intel·ligents, com vosaltres!* En cap cas hem sentit de part d'ella un adjectiu negatiu cap als seus alumnes. A una de les classes els alumnes començaren a llençar bolles de paper. Tots els alumnes, tots, llençaven bolles de paper. La professora demana silenci, però no fan cas. Quan acaba la classe, ens adonam de que molts d'alumnes no han fet absolutament res. Quan ja està molt cansada, canvia de la llengua de la seva assignatura (castellà) al català, la seva llengua materna. Els alumnes, que parlen sense tenir-la en compte, fan comentaris sexistes sobre "*mujeres gorditas*", alguns riuen entre ells, es llancen bolles de paper, un d'ells fa renou desagradables durant tota la classe, clarament per molestar a la professora. Un d'ells, en un moment determinat, s'aixeca de la seva cadira i es posa a parlar amb algú altre per la finestra, cridant. La professora el renya, però no aconsegueix res. Em mira i es disgusta.

Crida molt l'atenció, d'aquest grup en concret, que hi ha molta diferència física entre, sobretot, els al·lots. Hi ha alumnes que semblen molt grans i d'altres que encara són nins, almenys físicament parlant. Hi ha un alt percentatge de repetidors, i una alumna va demanar un canvi de grup perquè no es *podia concentrar*. És el grup més complicat del primer curs de la ESO a aquest centre. També podem trobar tres alumnes NEE i un de NESE, que semblen estar totalment integrats amb els companys, però no en qüestions acadèmiques. Aquesta classe que hem narrat és un clar exemple de la indisciplina a aquesta aula, però no és sempre així; normalment treballen, però costa molt mantenir-los concentrats i sense barallar-se. S'ha d'especificar que aquesta professora els té,

a vegades, tres hores seguides, perquè, com són avaluats per àmbits, ella imparteix les assignatures de castellà i català.

En el cas dels tres grups de quart, alguns alumnes no posen atenció, parlen, fan altres feines... Són només tres alumnes les que, a cada classe i l'hora sencera, estan amb la seva atenció posada a la matèria i, per tant, a la professora. Ella es mostra més tranquil·la, amb més seguretat, fent servir més tecnicismes i gaudint més de cada classe. No obstant, no és una dona segura de si mateixa; enlloc d'aturar-los quan parlen, per exemple, ella continua explicant. El seu aspecte més positiu és la seva implicació amb cada un dels alumnes.

PROFESSOR B- llengua catalana i literatura- vuit hores d'observació.

Aquest professor té només tres grups assignats: els segons de batxillerat i un grup de quart; el grup de diversificació.

L'observació, en aquest cas, ha omplert vuit hores lectives; quatre de les quals han estat efectuades al grup de quart.

En el cas dels segons de batxillerat, el professor, assegut sempre, mira cap al sostre, dicta d'uns apunts –que semblen tenir bastant de temps-, i, quan acaba la classe, es marxa. Si hi ha qualche pregunta (que no hi solen haver, ja que empra nombrosos tecnicismes), ell aprofita per fer alguna broma, sobretot si són al·lotes les que demanen. Els adjectius que empra són sempre negatius, literalment parlant, encara que, analitzant el seu llenguatge no verbal, no expressen el seu significat literal.

Els alumnes de segon es mostren avorrits, fan badalls, alguns fins i tot romanen a la taula amb els braços creuats. Si han d'expressar quelcom, sempre és una expressió d'avorriment, o d'incertesa per la seva nota, etc. Tot el llenguatge no verbal d'aquests dos grups, en aquest cas, és negatiu.

Al cas del grup de quart d'ESO, tot s'accentua un poc més; només són deu alumnes, dels quals només sis solen anar regularment a classe. La manera d'expressar-se del professor no és gens pedagògica. Assegut, com en el cas dels alumnes de segon, dicta d'uns apunts amb molts de conceptes tècnics i, quan no ho fa, mira al sostre. Quan demana als alumnes mai els mira als ulls. Els alumnes, que a vegades no poden seguir el dictat del professor, demanen, í

a vegades expressen que el tema anterior no està acabat, etc. Les contestacions del professor radiquen en: *polissona, això no és vera. Això t'ho has inventat tu. Tu és que ets molt avantguardista, eh, X. No m'embullis, va, calla un poquet.*

No canvia mai d'idioma, a excepció d'una sola vegada, que un alumne va proferir un *joder!* sonor i ell va contestar: *no, no, eh, aquí no jodemos.* Corregeix el llenguatge que empren els alumnes tot el temps i alça la veu quan els alumnes parlen. Els alumnes a vegades no l'escolten, però ell segueix amb el seu dictat. Intenta mantenir l'autoritat alçant la veu o dient frases com *el professor som jo, encara, eh.*

Un cas concret que crida l'atenció és, explicant la essa sonora, una alumna va intentar pronunciar-la tal com ell deia i va demanar: *¿me sale?*, i ell, rient, va dir: *no ho sé, si te sale, berganta.* Ella, avergonyida, no va tornar a demanar res més en totes les classes observades. A algunes de les preguntes dels alumnes, el professor contesta incomprensiblement, cosa que fa que els alumnes desconnectin.

Moltes ocasions, el professor acaba més prest del què pensava, i envia els alumnes a llegir: *au, jo ja he acabat. Llegiu els apunts o feis altres coses.* A vegades, es crea un clima de confiança amb l'observadora, arribant a somriure quan es miren mentre el professor dicta, sabent que pensen el mateix. El professor no s'assegura de que l'entenguin, perquè de fet no s'assegura ni de que l'escoltin; clar que és molt difícil assegurar-se sense mirar-los.

Entre ells són respectuosos, però no fan cap tipus de cas al professor. Tots els alumnes d'aquest grup han repetit algun pic, i alguns, repeteixen el curs present. Hi ha un alumne que té una discapacitat cognitiva greu, i té un seguiment especial –encara que a n'aquesta assignatura no ho sembli–.

El llenguatge del professor és clarament negatiu, sobretot el llenguatge no verbal. No és capaç de mantenir la classe activa, ni motivada, ni amb interès, però el pitjor és que sembla que li és igual.

PROFESSOR C- Ètica i valors ètics. 10 hores d'observació.

Aquest professor té els quatre grups de quart d'ESO i dos de tercer. Imparteix les assignatures de valors ètics als alumnes que cursen tercer i ètica als que cursen quart.

El total d'hores que s'ha observat a aquest docent és de deu hores. Aquest professor té un ús excessiu de tecnicismes per als dos nivells que imparteix, tant és així, que alguns alumnes es queixen de que no entenen res de les seves "*frases muy liosas*". Les seves classes no tenen un idioma fixe, hi ha grups on el 90% de la classe es fa en castellà, i també té grups que funcionen de manera inversa. No empra molts d'adjectius dirigits cap als alumnes, però quan ho fa, no és necessàriament de manera negativa. El seu llenguatge no verbal crida l'atenció perquè sempre té un gest de malestar a la cara, menys quan somriu. No somriu molt, però quan ho fa, el seu semblant canvia totalment. Els verbs que empra sí són imperatius; *llegeix, calla, escribiu, feis...* Es veu que intenta fer totes les seves classes molt participatives, però els alumnes no sempre el segueixen. Hi ha una frase que repeteix constantment, unes quaranta-cinc vegades per sessió: *Saps? Entrellaça les mans*, el seu llenguatge no verbal és de persona molt seriosa. Tal vegada, un prejudici interioritzat d'aquest professor és que pensa que els alumnes no tenen cap tipus d'obligació, cosa que manifesta sovint amb afirmacions com: *no tenéis ni la mitad de obligaciones que yo, así que por una más no os va a pasar nada* –quan els alumnes es queixen de qualque feina a fer.

En quant als alumnes, s'ha de dir que hi ha una gran diferència entre un grup i la resta de grups. Un dels grups de tercer té grans problemes de disciplina, no només amb aquest professor, sinó amb tots. Hi ha un protocol de bullying obert a aquest grup. Dins aquesta classe trobam vint alumnes front a set al·lotes. La majoria d'ells mostren actituds molt intolerants amb les dones i amb els migrants. A les classes del professor C només participen les al·lotes. Un 90% de les faltes de respecte que reb aquest professor provenen d'aquest grup. A més, la convivència entre ells també és horrible. El professor, però, empra el mateix mètode amb tots els grups, tant a nivell pedagògic com lingüístic.

A la resta de grups, hi ha bon ambient de classe entre els alumnes, però quasi sempre hi ha renou de fons, els alumnes es mostren avorrits, encara que mostren cert apreciació envers el professor. A vegades fan bromes amb ell. Un 60% dels seus

alumnes, a pesar de tenir bon clima d'aula i bona convivència, estan suspesos. Els alumnes diuen que és un “*profe guay, menos porque nos suspende*”.

PROFESSORA E- llengua castellana i literatura. 9 hores d'observació a l'aula.

A les hores d'observació de la professora E, hem vist in situ el respecte, la tolerància, la convivència, les bones formes, tant de la part de la professora com de l'alumnat.

Ella té sis grups repartits entre primer i segon d'ESO i primer i segon de batxillerat.

Parla als seus alumnes en segona persona plural, i a vegades de vosté. No sol emprar verbs imperatius. Empra els tecnicismes necessaris a la ESO, passant a emprar molts més a batxillerat.

Sempre somriu, fa molts de gestos amb les mans, es podria dir que fa un espectacle a cada classe. Es preocupa com ningú pels alumnes, quan un alumne té qualque problema, sempre la cerca a ella. Parla en castellà, a no ser que parlin d'algun tema que no tengui relació amb l'assignatura.

Tots els alumnes la respecten i, quan hi ha disruptcions, ella simplement les ignora. Quan, encara i ignorant-los, la disruptió continua, ella s'apropa a l'alumne o alumna, li toca l'esquena i demana suaument que facin una volta, es tranquilitzin i tornin (sempre de manera individual).

Els alumnes, tot i haver alumnat disruptiu, la respecten per damunt de tot el professorat, encara que a alguns els costa fer feina, amb ella fan tot el que poden (s'ha de tenir en compte que hi ha alumnes NEE a quasi tots els grups).

Sembla que tot a les seves classes estigui planificat, fins i tot el llenguatge, encara que d'una manera molt natural.

### 3.2) INTERVENCIÓ A L'AULA

Aprofitant la conjuntura de les pràctiques, l'autora del present treball ha impartit classes a onze grups diferents, pertanyents a cadascun dels nivells impartits al centre.



El què s'ha intentat fer és adoptar estils lingüístics diferents i analitzar la resposta dels grups intervinguts.

Així, als grups de primer d'ESO, que treballen per projectes, s'ha intervingut a dos grups: en un d'ells, s'ha emprat un llenguatge molt col·loquial, amb un llenguatge no verbal expressiu. A l'altre grup, s'ha expressat un llenguatge més formal, amb més tecnicismes i un llenguatge no verbal més comés. Al primer grup, els alumnes han tingut molta més confiança que amb el segon, però ha hagut moltes més interrupcions i alguns problemes importants de disciplina. Al segon grup, però, els alumnes s'han mostrat més respectuosos però amb menys interès per les classes.

A segon d'ESO s'ha emprat la mateixa estratègia, amb uns resultats gairebé idèntics.

Al nivell de tercer, es va intentar fer quelcom diferent: implicar als alumnes amb l'assignatura, però emprant un llenguatge col·loquial, proper a ells. S'ha de tenir en compte que els dos grups intervinguts de tercer eren molt diferents. Al grup X trobàvem tres alumnes NEE, un d'ells amb un 75% de discapacitat cognitiva i amb mobilitat reduïda. Al grup Y només trobam dos alumnes NESE, però molts més problemes disciplinaris. Al grup X tot va anar com es pretenia; la professora va emprar un llenguatge col·loquial, proper a ells, amb exemples de sèries televisives adolescents, etc. Però amb un gest (llenguatge no verbal) més seriós que implicava que els alumnes la prenguessim no només com a amiga, sinó també com a professora.

En canvi, no va ser suficient, pel grup Y, la autoritat que la professora volia mostrar. La segona classe va ser impossible d'impartir, no aturaven de parlar, s'insultaven, no deixaven parlar a la professora, insultaven a les dones (el tema a impartir tenia relació amb la igualtat de gènere). Va acabar aquella classe amb una greu frustració i amb el convenciment de que la estratègia no era l'adequada.

A tercer d'ESO, l'assignatura de valors ètics només té una hora setmanal assignada, el qual va fer, per qüestions relacionades amb sortides extraescolars, que passin dues setmanes en tornar a veure al grup Y. Es va canviar l'estratègia totalment. No es va optar per canviar el llenguatge, sinó per privar de llenguatge a la classe. És a dir; la professora va arribar, va explicar, de manera molt seriosa,

que posaria un curtmetratge i després llegiria un relat. I que només després de la lectura d'aquell relat podrien parlar, però la professora no podia parlar.

El material seleccionat va ser el curtmetratge *mayoría oprimida*, present a youtube i el relat de l'annex 2. En acaba la lectura –amb un gest molt seriós i dramàtic- del text, la professora va donar la paraula als alumnes. Tots varen romandre en silenci. Els que varen parlar, la gran majoria dels que varen insultar i faltar el respecte la vegada anterior, van demanar disculpes, visiblement afectats, i algunes de les alumnes afectades pels insults, varen somriure i, posteriorment, agrair a la professora les classes.

Finalment, es va reflexionar conjuntament sobre la importància del vídeo i del relat, així com la importància d'haver canviat la metodologia de treball. Va ser un èxit. Ens vàrem equivocar, però sembla que ens vàrem ensortir.

Als quatre grups de quart d'ESO i els dos de primer de batxiller, es varen emprar la mateixa metodologia; un llenguatge proper a ells, amb exemples dels seus referents culturals, amb un llenguatge no verbal despreocupat, gens formal, amb molts somriures i mirades còmplices. Tot va anar perfecte, menys a un grup de primer de batxillerat. Amb l'actitud i el llenguatge triats, es va aconseguir que els alumnes estiguessin còmodes i, així, que volguessin participar de manera més activa. No obstant això, al grup X de primer de batxillerat, no va ser així. Els alumnes es varen enfadar perquè la professora els exigia participació.

Això ens va mostrar els desavantatges del nostre llenguatge col·loquial i amistós: els alumnes creien que ells tenien dret a enfadar-se amb la professora per la seva metodologia. És clar que el professorat pot i ha de tenir en compte els resultats amb els alumnes per triar la seva estratègia; però això no vol dir que els alumnes es puguin enfadar amb el professorat per motius metodològics. Llavors, enlloc de fer un canvi de llenguatge, es va fer un debat amb ells per triar quin era l'estil pedagògic que més a prop estava de la seva manera d'aprendre; va guanyar, per majoria, la classe magistral. Llavors, es varen fer una sèrie de classes magistrals amb llenguatge tècnic i formal. Va ser la gran excepció d'aquest bloc de participació, ja que la resta d'alumnes –quart i l'altre grup de primer de batxillerat- va acabar molt content amb les classes, fins i tot pujant un 20% els treballs entregats; els alumnes, al seu professor d'ètica i de filosofia, no

entregàven un 40% de la tasca, i amb la professora practicand, un 85% de l'alumnat va entregar les feines encomanades.

Finalment, als grups de segon de batxillerat es va optar per seguir la tradició. Unes classes amb un llenguatge mitjanament formal, amb tecnicismes i seguint, sobretot, el llibre de text. Tenint en compte que estàven a poc més de dos mesos de selectivitat i la situació excepcional que patiem a l'institut (la professora titular no hi era i duien tres setmanes sense classe), vàrem decidir que era l'alternativa correcta. Va transcòrrer sense problemes, però a un grup vàrem haver de formalitzar encara un poc més el llenguatge. Això va ser així perquè un alumne es prenia les confiançaes suficients com per demanar sense demanar permís, aixecar-se quan volia, etc. En quant vàrem aconseguir endurir el llenguatge no verbal –gest més seriòs, postures més rígides-, es va aconseguir que minvés aquesta actitud.

D'aquesta manera, crèiem haver après que, depenent del llenguatge que empren, els alumnes actuen d'una o d'una altra manera; que els aspectes personals, cognitius i conductuals dels alumnes també impliquen canvis en el llenguatge del professorat i, per tant, que el llenguatge del professorat és molt important a l'hora de:

- Atendre a la diversitat
- Treballar en el clima d'aula
- Aconseguir allò que es necessita a cada grup (més disciplina, més confiança, etc.

#### 4) CONCLUSIONS

És cabdal expressar aquí que ha estat un aprenentatge lineal, amb errades i canvis de camí, però sense fracàs. El que volem explicar és que hem canviat de metodologia moltes vegades, de moltes maneres (canvi de rúbriques, de maneres de fer classe, de llenguatges...), a mesura que anàvem essent conscients de les nostres errades i èxits.

Per aquest motiu, aquest treball no és només la demostració acadèmica del que creim que és important a l'educació, sinó una demostració personal. No s'ha efectuat aquest treball per un interès de la comunitat educativa sinó, més aviat, per un interès personal en els aspectes docents.

Així, d'aquesta manera, hem vist:

**1- La cura dels aspectes lingüístics del professorat és un factor molt determinant a l'hora de contemplar adequadament l'atenció a la diversitat.** La qüestió de la diversitat al centre és sumament important, i s'ha canviat, en resposta als diferents perfils (cognitius, culturals, disruptius) el llenguatge a cada grup. A la nostra experiència s'ha vist com l'èxit ha tingut molta relació amb aquests canvis i amb aquestes diversitats; el grup Y de tercer d'ESO, és cabdal per entendre aquesta explicació.

**2- Les característiques de l'alumnat condicionen també el llenguatge del professorat.**

A vegades no és fàcil continuar amb la estratègia que s'hagi triat, encara que sigui des d'un estil propi de docència. El fet que tinguem alumnes NEE, NESE; amb capacitats varies però també migrants, al·lots, al·lotes, amb diferents maneres de ser, de pensar, d'aprendre, d'estimar, condiciona el llenguatge dels docents. El receptor, llavors, implica també a l'emissor. Al grup X de tercer d'ESO, per exemple, el llenguatge emprat amb el gran grup no era el mateix que amb l'alumne que tenim amb un 75% de discapacitat. És possible arribar a l'èxit si tenim aquest factor en compte.

### 3- Els usos lingüístics del professorat tenen una incidència causal amb els aspectes disciplinars de l'aula

Aquest aspecte té una clara relació amb les observacions a l'aula. Professors amb un llenguatge pla, buit, sense llenguatge no verbal relacionat amb l'alumnat, dictant, etc., han influït d'una manera molt negativa en els aspectes disciplinars de cada grup. El cas de tercer Y és també paradigmàtic; els problemes de disciplina, almenys a les nostres classes, es va acabar amb un canvi dràstic de llenguatge de la professora.

Arribats a aquest punt, també volem aclarir que és un treball efectuat en un temps molt delimitat, i que s'hauria de seguir investigant, comprovant i provant distintes maneres i estils docents. No obstant això, creim haver demostrat la idea principal de la qual partíem: el docent ha de reflexionar i avaluar també la seva expressió, tant a nivell de comunicació verbal com no verbal.

---

<sup>i</sup> Echeita, (2011) p.35.

<sup>ii</sup> Echeita, (2011) p.39

<sup>iii</sup> Arnaiz, (2002). P.41.

<sup>iv</sup> Grice, H, (1972) p. 523.

<sup>v</sup> Grice, H. (1972), p. 524.

<sup>vi</sup> Searle, J. (1984), p. 82.

<sup>vii</sup> Searle, J. (1984). P. 93.

<sup>viii</sup> Patterson, M. (2010), p. 18.

<sup>ix</sup> Patterson, M. (2010), p. 30.

<sup>x</sup> Patterson, M. (2010), p. 41.

<sup>xi</sup> Patterson, M. (2010), p. 50.

<sup>xii</sup> Patterson, M. (2010) p. 53.

<sup>xiii</sup> McAdams, D. i Powers, J. (1981), p. 574.

<sup>xiv</sup> Islas Azaïs, H. (2005), p. 40.

<sup>xv</sup> Carrol, John, B. (ed) *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press., p. 72.

<sup>xvi</sup> Islas Azaïs, H.(2005), p.22

<sup>xvii</sup> Calero Fernández, M. (1999), p. 33.

<sup>xviii</sup> Subirats, M. (1988), p.32.

<sup>xix</sup> Calero Fernández, M. (1999), p. 50.

<sup>xx</sup> Cicerón, (1514), p. 3.

<sup>xxi</sup> LOMCE, P.1.

<sup>xxii</sup> Ainscow i Echeita, (2006).

<sup>xxiii</sup> Booth, T. I Ainscow, M. *Index for inclusion*.

<sup>xxiv</sup> Foucault, M. (1970), p. 22.

<sup>xxv</sup> Levi-Strauss, C. *Les structures élémentaires de la parenté*. 1967.

<sup>xxvi</sup> Belarbi, A. (1998). P. 61-62.

---

<sup>xxvii</sup> Seassure, F. *Course de linguistique générale*. 1960

<sup>xxviii</sup> Belarbi, A. (1998), p. 62.

<sup>xxix</sup> Belarbi, A. (1998), p. 63.

<sup>xxx</sup> Bebarbi, A (1998), p. 72.

---

## 5) REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

**Gutierrez, R. M, (2013). El impacto de la sobrepoblación de invertebrados en un ecosistema selvático. Revista Mundo Natural, 8, 73-82.**

- Ainscow i Echeita, (2006) *educación inclusiva como derecho*, II congreso Iberoamericano de Síndrome de Down.
- Arnaiz (2002), *hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva*, Educar en el 2000.
- Belarbi, A. *La mujer y el lenguaje*. (1998) a *La mujer en la otra orilla*, Ed. Flor del viento. P. 61-62.
- Booth, T. I Ainscow, M.(2000) *Index for inclusión. Developing learning and participation in schools*. Ed. CSIE Mark Vaughan.
- Calero Fernández, M. (1999) *Sexismo lingüístico*, Ed. Narcea.
- Carrol, John, B. (ed) (1956) *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Ed. MIT Press
- Cicerón, *de claris oratoribus*, 1514.
- Echeita, G. (2011) *Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria*. Universidad autónoma de Madrid.
- Foucault, M. (1970) *El orden del discurso*, Ed. Tusquets.
- Grice, H. (1972) *lógica y conversación*, Ed. Tecnos.
- Islas Azaïs, H. (2005) *Lenguaje y discriminación*. Consejo nacional para prevenir la discriminación- cuadernos de la igualdad nº 14.
- Levi-Strauss, C. *Les structures élémentaires de la parenté*. 1967.
- LOMCE
- McAdams, D. i Powers, J, (1981), *themes of intimacy in behavior and thought*. Ed. Journal of Personality and Social Psychology, Vol 40(3), 573-587.
- Patterson, M. (2010) *Més que paraules*. Ed. UOC.
- Saussure, F. (1960) *Course de linguistique générale*. Ed. Ferdinand de Saussure.
- Searle, J. (1984) *cómo funciona la mente: intencionalidad*, p. 82.

- 
- Subirats, M. (1988), *de los dispositivos selectivos en educación*, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Vol.9.