



Màster Universitari

**Formació del Professorat
d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat**

FACULTAT D'EDUCACIÓ, TRADUCCIÓ I CIÈNCIES HUMANES

UVIC | UVIC-UCC

LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT INTERCULTURAL EN L'ENSENYAMENT DE LA LITERATURA A SECUNDÀRIA

Treball de final de Màster Universitari en Formació del Professorat d'Educació
Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'idiomes
(especialitat Llengua i Literatura Catalana)

Carmen Moreno Herrero

Curs 2019-2020

Tutor: Dr. Francesc Codina Valls

Universitat de Vic, 3 de juny de 2020

ÍNDEX

Resum.....	3
1. Introducció	4
1.1. <i>Justificació de la recerca.....</i>	5
1.2. <i>Objectius.....</i>	5
2. Marc teòric	6
2.1. <i>Moviments migratoris i pluralisme cultural al segle XXI.....</i>	6
2.2. <i>Pacte contra la segregació escolar i per l'educació inclusiva.....</i>	10
2.3. <i>Aprenentatge intercultural a través de la lectura i la literatura.....</i>	13
3. Metodologia de la recerca	18
3.1. <i>Metodologia general.....</i>	18
3.2. <i>Descripció dels participants</i>	19
3.3. <i>Eines de recollida de dades.....</i>	20
3.3.1. <i>Tècniques directes o interactives.....</i>	20
3.3.2. <i>Tècniques indirectes o no interactives.....</i>	22
3.4. <i>Procés de recollida de dades.....</i>	22
3.5. <i>Anàlisi de dades.....</i>	22
4. Resultats de l'estudi.....	23
4.1. <i>Entrevistes als docents.....</i>	23
4.2. <i>Percepció de l'alumnat.....</i>	30
5. Discussió dels resultats.....	30
6. Conclusions.....	36
7. Bibliografia	38
8. Annexos.....	41
<i>Annex 1. Enquesta d'interessos lectors (elaboració pròpia).....</i>	41
<i>Annex 2. Guió de l'entrevista als docents.....</i>	41
Presentació.....	41
Introducció.....	42
Bloc 1. Orígens de l'experiència lectora.....	42
Bloc 2. Relació amb la tradició literària.....	42
Bloc 3. Pràctica lectora.....	42
Bloc 4. Interculturalitat i text literari.....	42
<i>Annex 3. Sistema d'anàlisi qualitativa.....</i>	43
<i>Annex 4. Fitxa d'activitats per a la realització prèvia de la lectura intercultural (elaboració pròpia).....</i>	43
Continguts i competències bàsiques.....	43
Objectius d'aprenentatge.....	43
Activitat: Un sol món, moltes cultures.....	44
<i>Annex 5. Rúbrica d'avaluació del treball de lectura inclusiva (elaboració pròpia).....</i>	45
<i>Annex 6. Proposta de lectures de Ballester i Ibarra (2015) a secundària.....</i>	46

Resum

El present estudi pretén identificar quin model de pensament es transmet als alumnes de secundària a través de la selecció de les lectures de Llengua i Literatura Catalana a l'ESO. També vol analitzar la importància de la didàctica de la literatura pel desenvolupament de la competència intercultural de l'alumnat, en un entorn cada cop més globalitzat i divers. A partir de la lectura i interpretació del marc teòric respecte a aquest tema, s'han realitzat entrevistes a docents de llengües de secundària d'alguns centres públics i privats per tal d'esbrinar si hi ha presència d'autors de tot el món en el seu referent literari i cultural, i quina pràctica docent literària porten a terme a les classes des d'un punt de vista intercultural i inclusiu. Els resultats obtinguts, a través de l'anàlisi de les entrevistes semiestructurades i de diferents evidències recollides, apunten la necessitat d'una reformulació de la pràctica educativa literària.

Paraules clau: educació literària, competència intercultural, atenció a la diversitat, immigració, lectura inclusiva, didàctica de la literatura, cànon occidental, literatures universals, etnocentrisme.

Resumen

El presente estudio pretende identificar qué modelo de pensamiento se transmite a los alumnos de secundaria a través de la selección de las lecturas de Lengua y Literatura Catalana en la ESO. También quiere analizar la importancia de la didáctica de la literatura para el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado, en un entorno cada vez más global y diverso. A partir de la lectura e interpretación del marco teórico respecto a este tema, se han realizado entrevistas a docentes de lenguas de secundaria de algunos centros públicos y privados para averiguar si hay presencia de autores de todo el mundo en su referente literario y cultural, así como la práctica docente literaria llevada a cabo en las clases, desde un punto de vista intercultural e inclusivo. Los resultados obtenidos, a través del análisis de las entrevistas semiestructuradas y de diferentes evidencias recogidas, apuntan la necesidad de una reformulación de la práctica educativa literaria.

Palabras clave: educación literaria, competencia intercultural, atención a la diversidad, inmigración, lectura inclusiva, didáctica de la literatura, canon occidental, literaturas universales, etnocentrismo.

Abstract

The present study aims to identify the model of thought which is transmitted to secondary school students through the selection of the readings of Catalan Language and Literature in the ESO. It also aims to analyse the importance of literature didactics for the development of the intercultural competence among the students in an increasingly global and diverse environment. Based on the reading and interpretation of the theoretical framework regarding this topic, interviews have been carried out with secondary school language teachers from both public and private schools to find out whether there is a presence of authors from all over the world in their literary and cultural references, as well as the literary teaching practices carried out in the classroom, from an intercultural and inclusive point of view. The results obtained, through the analysis of semi-structured interviews and various evidence collected, point to the need for a reformulation of the literary educational practice.

Keywords: literary education, intercultural competence, attention to diversity, immigration, inclusive reading, didactics of literature, western canon, universal literatures, ethnocentrism.

1. Introducció

Avui en dia, sentim molt a parlar sobre plurilingüisme, interculturalitat i multilingüisme però, s'estan portant a terme accions als centres educatius en general i a les aules en particular per tal que els alumnes d'origen immigrant se sentin realment integrats? Quins autors i autores fem llegir als alumnes de secundària? Hi ha autors d'arreu del món o predomina una visió esbiaixada, amb el punt de mira posat només en autors d'Occident i de països desenvolupats?

Encara més: quin model de pensament transmeten els docents i el sistema educatiu als alumnes a través de les lectures seleccionades? Quin paper té la literatura en la construcció de la identitat cultural dels adolescents i com s'enfoca la lectura a secundària? Es pensa a motivar el sentiment de pertinença dels nous arribats a les aules i a despertar el respecte per les llengües i/o cultures minoritàries en la selecció i ensenyança literàries?

Mitjançant aquest treball de recerca es vol donar resposta a algunes d'aquestes preguntes o, si més no, apropar-nos a algunes aules de Llengua i Literatura Catalana a secundària per esbrinar si s'ensenya literatura i com, i si es fa des d'un enfoc intercultural i inclusiu.

1.1. Justificació de la recerca

L'interès per fer el Treball de Final de Màster sobre aquest tema rau principalment en la meua gran estima per la diversitat cultural, les llengües i la literatura. A través de la lectura, les persones ampliem no només els nostres coneixements, sinó també la nostra imaginació i capacitat crítica. Si, a més a més, tinguéssim més a l'abast obres literàries de tot el món, i no només d'autors de països desenvolupats segons el model de globalització predominant, segurament seríem més acollidors, tindríem menys prejudicis i seríem més oberts amb les diverses cultures que hi conviuen a Catalunya actualment. Com diu Teixidor (2007): "Sense la lectura no seríem el que som, no seríem humans. Necessitem paraules, poesia sobretot, per humanitzar-nos" (p. 129).

A més, actualment és summament important posar la nostra atenció en les mancances que encara hi ha en la inserció del col·lectiu nouvingut d'origen immigrat malgrat tots els esforços que s'han fet en els darrers anys, en què hem viscut diverses onades migratòries significatives. Potser algunes d'aquestes mancances podríem pal·liar-les a través de la introducció d'autors d'arreu del món a les aules, per començar a parlar d'aquestes altres cultures que ens són tan properes i alhora tan desconegudes.

D'altra banda, si considerem que actualment s'està apostant cada cop més per un model constructivista i inclusiu en l'educació, en què el *perquè* de l'ensenyament vehicula *què* i *com* ensenyem la llengua (Fontich, 2017), encara es fa més rellevant el fet que els alumnes es puguin aproximar més a les altres cultures amb què hi conviuen, perquè la interacció i la convivència siguin més espontànies i acollidores.

1.2. Objectius

Els objectius principals d'aquesta recerca són:

- Descriure què s'entén per educació intercultural literària i altres conceptes afins al tema de recerca: interculturalitat, cultura, identitat, multilingüisme, plurilingüisme, literatures universals, immigració, racisme, xenofòbia.
- Identificar quin model de pensament es transmet als alumnes a través de la selecció de les lectures de Llengua i Literatura Catalana a l'ESO.
- Comprovar la importància de l'ensenyament de les literatures universals per a una educació inclusiva i acollidora.

- Analitzar l'opinió i la tasca docent del professorat de llengües a secundària, a instituts públics i privats, pel que fa a la lectura per a la construcció de la identitat col·lectiva i l'aprenentatge intercultural.
- Plantejar una breu activitat didàctica per treballar la interculturalitat a través de la lectura amb l'alumnat de 2n d'ESO.

2. Marc teòric

En aquest apartat es presenta la fonamentació teòrica en què apareixen referents clars i lectures fiables que pretenen explicar les bases conceptuals i ideològiques que sustenten la recerca entorn a les preguntes d'investigació i als objectius plantejats, per a després poder extreure conclusions adients en relació als resultats obtinguts.

Els principals temes que s'aborden en aquest marc teòric es refereixen als conceptes següents: pluralisme cultural, interculturalitat, identitat individual i col·lectiva, atenció a la diversitat, lectura inclusiva, didàctica de la literatura, cànon occidental.

2.1. Moviments migratoris i pluralisme cultural al segle XXI

Fins a la dècada dels vuitanta l'Estat Espanyol era un país emigrant. Aquesta situació va canviar unes dècades després, en què es va passar d'un 1% de la població total d'origen estranger l'any 2000 a un 15% l'any 2019, segons l'IDESCAT. Aquesta onada migratòria, causada principalment per conflictes polítics, econòmics i territorials, va provocar un trasbals en el sistema educatiu degut a l'heterogeneïtat i al ràpid augment de població d'origen immigrant, i aquest va haver d'adaptar-se a marxes forçades a les noves necessitats educatives, en un entorn divers i canviant.

A Catalunya actualment hi viuen 7.675.217 persones, de les quals 1.159.427 són d'origen estranger (vegeu taula 1). A més, al 2020 trobem que gairebé un 20% de la població d'origen estranger prové del Marroc (223.626 habitants a tot Catalunya), seguit de Romania (90.179), Xina (60.188), Itàlia (61.578), Pakistan (49.131), Hondures (40.078) i Colòmbia (36.521), entre d'altres, tal com s'observa a la taula 2. Per tant, no podem posar en dubte que la societat catalana del segle XXI i les escoles són diverses. De fet, un de cada tres joves a Catalunya entre 15 i 29 anys té al menys un progenitor nascut a l'estranger (Carrasco, Pàmies i Narciso, 2018).

Taula 1. Evolució de la població total estrangera respecte el total d'habitants a Catalunya.

	(1) Població	Població estrangera			
		total	% sobre (1)	variació absoluta	variació relativa (%)
2019 →	7.675.217	1.159.427	15,11	77.328	7,15
2018 →	7.600.065	1.082.099	14,24	40.737	3,91
2017 →	7.555.830	1.041.362	13,78	17.964	1,76
2016 →	7.522.596	1.023.398	13,60	-4.671	-0,45
2015 →	7.508.106	1.028.069	13,69	-61.145	-5,61
2014 →	7.518.903	1.089.214	14,49	-69.258	-5,98
2013 →	7.553.650	1.158.472	15,34	-28.307	-2,39
2012 →	7.570.908	1.186.779	15,68	927	0,08
2011 →	7.539.618	1.185.852	15,73	-12.686	-1,06
2010 →	7.512.381	1.198.538	15,95	9.259	0,78
2009 →	7.475.420	1.189.279	15,91	85.489	7,75
2008 →	7.364.078	1.103.790	14,99	131.283	13,50
2007 →	7.210.508	972.507	13,49	58.750	6,43
2006 →	7.134.697	913.757	12,81	114.853	14,38
2005 →	6.995.206	798.904	11,42	156.058	24,28
2004 →	6.813.319	642.846	9,44	99.838	18,39
2003 →	6.704.146	543.008	8,10	160.988	42,14
2002 →	6.506.440	382.020	5,87	124.700	48,46
2001 →	6.361.365	257.320	4,05	75.730	41,70
2000 →	6.261.999	181.590	2,90	:	:

Nota. Població estrangera a Catalunya des de l'any 2000 fins al 2019. Extret de "Evolución de la población total i extranjera, 2000-2019 Cataluña", d'IDESCAT, 2020, a partir del Padró continu de l'INE.

Taula 2. Població estrangera segons països d'origen.

	Població del país	% respecto del total de la población extranjera
Marruecos →	223.626	19,29
Rumania →	90.179	7,78
China →	62.188	5,36
Itàlia →	61.578	5,31
Pakistan →	49.131	4,24
Honduras →	41.078	3,54
Colòmbia →	36.521	3,15
Frància →	34.561	2,98
Bolívia →	29.570	2,55
Índia →	26.361	2,27
Ecuador →	25.673	2,21
Rússia →	25.409	2,19
Perú →	23.624	2,04
Ucraïna →	23.365	2,02
Veneçuela →	22.929	1,98
Senegal →	22.410	1,93
Brasil →	21.101	1,82
Argentina →	20.874	1,80
Reino Unido →	20.413	1,76
República Dominicana →	19.318	1,67
Alemania →	18.272	1,58
Gàmbia →	14.740	1,27
Paraguai →	14.689	1,27
Portugal →	13.349	1,15

Nota. Distribució de la població estrangera a Catalunya al 2019 segons país d'origen. Extret de "Distribución por países, 2010 Cataluña", d'IDESCAT, 2020, a partir del Padró continu de l'INE.

Aquest fet ens ha convertit inevitablement en una societat pluricultural i plurilingüe, que fa imprescindible l'educació intercultural a les aules catalanes en un món cada vegada més

globalitzat, encara més si tenim en compte que molts alumnes d'origen immigrant afegixen a la seva diferència cultural una situació social i econòmica desfavorida que és precisament la causa primera de les migracions.

En relació amb això, les investigadores Arnáiz i Escarbajal (2012) analitzen els conceptes de cultura, identitat i racisme, i defensen la identitat cultural com quelcom flexible, obert i dinàmic. A més, promouen la importància de l'educació intercultural com una eina imprescindible per a la inclusió i la construcció de societats democràtiques i plurals, i critiquen l'hegemonia de la civilització occidental i el creixement d'actituds racistes i xenòfobes:

La llamada civilización occidental es deudora de las aportaciones de Babilonia, Egipto, la Grecia clásica, Roma, los grandes pensadores árabes y judíos [...], por tanto, hablar de lo que es o significa actualmente Europa es reconocer la influencia de todas las comunidades y culturas que han vivido y viven entre nosotros. [...] Ello ha determinado que nuestra cultura, nuestra escala de valores y nuestra convivencia hayan sido afectadas de alguna manera (p. 85).

Aquesta situació planteja un gran repte: aprendre a treballar conjuntament i des de tots els àmbits socials, especialment l'educatiu, per poder crear un espai de drets i deures compartits, en què cap cultura se senti exclosa davant els països que volen ser els hegemònics. És a dir, un projecte de civilització en què desapareguin el racisme biològic i cultural, i en què la identitat no allunyi les persones (Arnáiz i Escarbajal, 2012).

Per a què pugui esdevenir-se un pluralisme cultural real, a més, han de donar-se quatre condicions: 1) Existència de diversitat cultural dins la societat, 2) interacció entre grups i dins els grups, 3) compartició de les mateixes oportunitats polítiques, econòmiques i educatives, i 4) que la societat doni valor a la identitat cultural de tots els grups i persones. En cas contrari, estaríem parlant de multiculturalitat, que és la convivència de diferents cultures en un mateix territori o entorn però amb poca o escassa interacció entre elles. I quan no hi ha interacció i convivència, es manifesten relacions de dominació entre majories nacionals i minories ètniques, és més: es culpabilitza la persona nouvinguda de la seva situació de marginació i exclusió com si fos ella la que es nega a integrar-se. És una manera de reivindicar el jo cultural a través de la negació i la culpabilització de l'altre (Arnáiz i Escarbajal, 2012).

No va ser fins als anys vuitanta que es va elaborar el primer marc teòric sobre educació intercultural a Europa i que es van dur a terme per primer cop mesures jurídiques per promoure

el respecte per la minories ètniques i evitar el racisme i la xenofòbia, a través de la creació de pràctiques socials i educatives de caire pluricultural i intercultural. En aquests darrers anys, l'educació intercultural s'ha posicionat com el referent essencial en la construcció dels Projectes Educatius de Centre (PEC) per tal d'evitar l'exclusió dels alumnes de cultures diferents a la predominant i promoure valors de respecte a la diferència en un entorn cada vegada més heterogeni. Aquesta premissa hauria d'impregnar les aules i els currículums de tot Catalunya, hagi més o menys diversitat cultural, perquè aquesta diversitat i la necessitat de conviure-hi es pot donar dins i fora de les aules.

Una d'aquestes propostes pedagògiques seria el Pla d'Acollida, que s'inclou dins els Pla d'Acció Tutorial dels centres (PAT) i que, entre altres coses, permet als alumnes d'incorporació tardana conèixer les característiques culturals del centre i dels seus futurs companys, sense haver de renunciar a la seva identitat cultural. Perquè hem de recordar que tots els individus som pluriculturals, ja que les societats estan configurades per diverses aportacions d'altres cultures amb les quals estan en contacte, per tant, hauríem de parlar d'identitats flexibles i complementàries entre sí, en constant construcció, i no d'una identitat única i inamovible. L'única manera de traslladar això als carrers i a les aules és a través de l'educació, ja que permet als individus convertir-se en persones informades i formades, capaces de prendre decisions pròpies i justificades (Arnáiz i Escarbajal, 2012). Així doncs, l'educació i la democràcia han d'anar de la mà.

El procés de construcció de la identitat (o identitats) és, doncs, un procés educatiu i social que requereix el treball cohesionat i en xarxa de tots els agents educatius, i que implica l'intercanvi entre grups i cultures: només quan els membres d'un grup se senten segurs de la seva identitat podran obrir-se als altres, per això és tan important donar valor a totes les cultures per igual dins i fora dels centres educatius, sobretot entre el col·lectiu adolescent, que es troba en una etapa vital de creixement i canvi. En conseqüència, Arnáiz i Escarbajal (2012) afirmen que:

[...] la educación debería trabajar en pro de un currículum intercultural que organizase conceptos y contenidos alrededor de las contribuciones, perspectivas y experiencias; y confrontase temas sociales que incluyesen la etnia, la clase socioeconómica, el sexo y la xenofobia, entre otros. Se trataría de evitar posturas de asimilación o de integración de una subcultura a una cultura dominante a la hora de diseñar el currículum, lo que haría perder las diferentes identidades culturales, y de adoptar planteamientos donde las diversas culturas tengan un tratamiento de igualdad con relación a las prácticas y a los valores que las sustentan (p. 96).

Malauradament, encara queda molt camí per recórrer en aquest sentit. Entre les diverses propostes que presenta la Fundació Bofill per pal·liar les desigualtats socials i culturals en educació, estarien la d'establir un servei de mediació cultural segons el territori, amb la formació específica necessària (lingüística, institucional, emocional...), crear un servei continu d'immersió lingüística per a població d'origen immigrant als cursos de Llengua i Literatura Catalana i Castellana, formar al professorat per respondre a les necessitats dels alumnes d'origen immigrant, organitzar el currículum intercultural (orientacions, continguts, materials, formació docent, etc.), reduir les ràtios i augmentar el número de personal de suport en els centres en què hi hagi més alumnat d'origen immigrant, entre d'altres (Bonal, Essombra, i Ferrer, 2004).

La *Guía de autoevaluación de contextos interculturales para Educación Secundaria* promoguda a la regió de Múrcia per avaluar l'atenció a la diversitat i la inclusió als centres de secundària podria ser un bon instrument d'ajuda als centres educatius catalans per mesurar el grau de desenvolupament en educació intercultural (Arnaiz i Guirao, 2015).

2.2. Pacte contra la segregació escolar i per l'educació inclusiva

Els informes d'avaluació del sistema educatiu a Catalunya, com l'informe PISA, demostren les desigualtats que existeixen en els resultats educatius dels alumnes segons el seu origen social, que alhora provoquen el fracàs escolar i l'abandonament escolar prematur entre els joves d'origen immigrant (1 de cada 3 joves a l'Estat Espanyol, segons l'anuari CIDOB 2018). En aquest context, la segregació escolar és un dels factors clau en la creació d'aquestes desigualtats i en la convivència social present i futura.

El propòsit prioritari de la lluita actual contra la segregació escolar és vetllar perquè els centres educatius d'una mateixa zona tinguin una composició social similar equivalent a la del territori on se situen. Aquesta lluita és més necessària que mai perquè aquesta segregació implica una vulneració del dret a l'educació en igualtat de condicions establerta per la Convenció de les Nacions Unides dels drets de l'infant i les lleis en defensa de la infància, fet que limita les oportunitats d'alguns alumnes a assolir el seu màxim grau de desenvolupament, sobretot pel que fa al col·lectiu més desafavorit.

Segons la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC), el principi essencial del sistema educatiu ha de ser l'equitat, la inclusió escolar i la cohesió social (art. 2 LEC). Per a guanyar aquesta batalla contra el biaix social a les escoles és necessari, a part de més finançament públic, crear projectes

educatius de centre compromesos amb la diversitat social i cultural de l'entorn, i l'experiència demostra que s'han aconseguit avenços rellevants quan s'han portat a terme projectes en xarxa a favor de la igualtat, com és el cas del Pla d'Acollida.

El pla d'actuació 30 del Pacte contra la Segregació Escolar detalla una sèrie de mesures que es poden desenvolupar als centres per a l'educació intercultural, com poden ser promoure un programa d'educació intercultural amb la creació de pautes i materials dirigits a gestionar de forma positiva la diversitat cultural o analitzar la competència intercultural establerta al currículum escolar, tenint en compte que la construcció de la identitat cultural és responsabilitat de tota la societat i comunitat educativa.

L'actuació 30 està especialment relacionada amb la inclusió dels alumnes d'origen estranger, un dels col·lectius esmentats al Decret d'Inclusió amb necessitats educatives especials. La creixent arribada d'alumnat d'origen immigrat al sistema educatiu de Catalunya, a més, fa que aquest sigui el principal repte de l'educació al segle XXI, segons l'informe Delors, sobretot per les procedències diverses de l'alumnat, que requereixen plantejaments igualment diversos i interculturals.

Aquesta iniciativa respondria a l'article 18.1 del Decret d'Ordenació Curricular de Secundària en què s'exposa la necessitat d'aplicar "mesures curriculars, metodològiques, organitzatives i/o psicopedagògiques que permeten personalitzar l'acció educativa per a tots els alumnes"¹, i que es relaciona a la vegada amb l'actuació 26 presentada al Pacte de Segregació: desenvolupament dels projectes educatius dels centres amb una composició social desfavorida, una de les mesures de la qual és promoure a tots els centres amb col·lectius socials més desfavorits, projectes d'aprenentatge de la lectura, les llengües estrangeres, la tecnologia, les ciències, les arts i l'educació en valors, així com programes de desagregació, entre d'altres.

La personalització educativa, per la seva banda, respon al concepte d'Atenció a la Diversitat, definit a l'article 1 del Decret d'Inclusió com "el conjunt de mesures i suports a tots els alumnes, amb la finalitat d'afavorir el seu desenvolupament personal i social i perquè avancin en l'assoliment de les competències de cada etapa educativa i la transició a la vida adulta, en el marc d'un sistema educatiu inclusiu"².

¹ Decret 187/2015, de 25 d'agost.

² Decret 150/2017, de 17 d'octubre.

Per tant, les polítiques i pràctiques educatives han de tenir en compte que tots els alumnes, com les persones, són diferents i tenen necessitats i graus d'aprenentatge igualment diversos, als quals el sistema, el professorat i la resta d'agents educatius i socials s'han d'adaptar per tal d'assolir una educació de qualitat realment inclusiva, molt especialment en el cas d'alumnes que requereixen més suport educatiu (NESE): alumnes d'origen estranger d'incorporació tardana, alumnes amb dificultats econòmiques i socioculturals vulnerables, alumnes amb trastorns d'aprenentatge i comunicació, alumnes amb altes capacitats i alumnes amb risc d'abandonament escolar. A més, no podem oblidar que moltes vegades es donen algunes d'aquestes situacions a la vegada, convertint aquests alumnes en un col·lectiu encara més vulnerable.

Cal destacar, a més, que tot l'alumnat té dret a l'atenció educativa que marca el Decret 150/2017 i per tant han de ser atesos amb les mesures i suports que requereixen segons la seva situació personal i social (mesures i suports universals, addicionals i intensius). En el cas que ens ocupa, és a dir, alumnes d'origen estranger d'incorporació tardana al sistema educatiu català amb Necessitats Educatives Especials (NEE) —tradicionalment anomenats de tipus C—, cal prendre mesures intenses prèviament acordades amb l'Equip d'Atenció a la Diversitat (EAP) i la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD), a més dels programes de diversificació curricular inclosos a les mesures addicionals.

D'acord amb l'article 10.1 del Decret d'Inclusió, "les mesures i suports intenses són actuacions educatives extraordinàries adaptades a la singularitat dels alumnes amb necessitats educatives especials, que permeten ajustar la resposta educativa de forma transversal, amb una freqüència regular i sense límit temporal. Han de cercar la màxima participació en les accions educatives del centre i de l'aula, han de facilitar, al docent, estratègies d'atenció als alumnes, i han de sumar-se a les mesures universals i addicionals de què disposa el centre" (p. 7).

Els alumnes d'origen estranger amb necessitats educatives derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu, de la falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges i de l'escolaritat prèvia deficitària, són tots aquells que s'incorporen per primera vegada al sistema educatiu català en un moment posterior a l'inici de l'educació primària, en els darrers vint-i-quatre mesos (els alumnes que arriben de fora de Catalunya i de dins de l'Estat Espanyol també tenen aquesta condició) i, excepcionalment, els que s'incorporen en el sistema educatiu català en els darrers trenta-sis mesos quan provenen d'àmbits lingüístics i culturals molt diferents (Marroc, Pakistan, Índia, Bangladesh, Xina, entre d'altres).

Davant el xoc emocional que en aquests alumnes pot representar l'arribada a un entorn social i cultural completament nou, el centre ha de preveure mesures específiques perquè se sentin acollits i percebin respecte envers la seva llengua i cultura, com l'aula d'acollida i el Projecte d'Immersion Lingüística. Cal, doncs, organitzar i desplegar les estratègies i els recursos més adequats perquè aquests alumnes segueixin amb normalitat la programació de l'aula i adquireixin autonomia personal dins l'àmbit escolar i social de la manera més ràpida possible, amb plans de suport individualitzats (PI).

2.3. Aprenentatge intercultural a través de la lectura i la literatura

L'augment dels moviments migratoris i la globalització a les societats contemporànies, doncs, fan requisit indispensable l'enfocament intercultural de l'educació, i la didàctica de la literatura i la lectura esdevenen un recurs clau per al desenvolupament de la competència intercultural de l'alumnat, ja que la lectura i en especial, la lectura literària, constitueixen un dels eixos d'intervenció educativa més estudiats al segle XX des d'una perspectiva interdisciplinària que permeten donar als lectors instruments cognitius per tal d'entendre el món des d'una visió crítica i alhora, acceptar la diversitat com a tret bàsic de qualsevol societat. Segons Ballester i Ibarra (2015):

Si asumimos la importancia de la lectura y en especial de la lectura literaria y la escritura más allá de las meras destrezas de la alfabetización funcional, esto es, como factores clave de las posibilidades de desarrollo del ser humano en los diferentes ámbitos que componen su existencia, pues de ellas puede depender tanto el éxito curricular como el laboral o las relaciones sociales, entenderemos la relevancia de vincular de forma explícita la educación lectora y literaria con la educación intercultural, e incluso, un paso más, inclusiva (p. 164).

Segons l'informe PISA del 2006, un 25,6% dels alumnes de catorze i quinze anys es trobava per sota del nivell 2 (sent el nivell 6 el màxim i l'1, el mínim) en les competències lectores en català, llengua vehicular a Catalunya, una dada que ha disminuït molt poc en els darrers anys. Aquestes dificultats en la comprensió lectora repercuteixen negativament en el principi d'aprenentatge per tota la vida, alhora que provoquen el fracàs escolar de l'alumnat, tal com s'apunta a l'estudi de Rincón (2012) .

En aquest context, apropar la literatura als joves des de la lectura activa i inclusiva esdevé una tasca essencial de tota la comunitat educativa, i la millor manera de fer-ho és incentivar la

curiositat dels alumnes i despertar en ells l'hàbit (i les ganes) de llegir, no des de l'obligació sinó des de la diversió, el descobriment i la lectura compartida.

Si, a més, recordem els quatre pilars bàsics de l'educació (Delors, 1996), que són *aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser*, és fàcil saber a quin pilar ens estem referint quan parlem d'educació intercultural: al d'aprendre a viure junts i amb els altres.

Com pot, doncs, la Literatura Infantil i Juvenil construir aquesta base en tots els infants i adolescents i alhora permetre que els alumnes de cultures diferents puguin compartir i donar a conèixer les seves vivències i costums per sentir-se més aollits i integrats? En paraules de Ballester i Ibarra (2015), "la literatura supone [...] un poderoso instrumento de cohesión social, pues ofrece tanto a los lectores del grupo cultural mayoritario, como a aquellos provenientes de colectivos minoritarios, una cosmovisión común y [...] la creación de una identidad plural" (p. 170).

Dit d'una altra manera, tots els textos són camins mitjançant els quals els lectors van construint el seu jo (o jos). El text literari és, doncs, una eina pedagògica i didàctica per a la presa de contacte amb altres cosmovisions i costums, i alhora, una eina de reflexió i debat per evitar actituds discriminatòries com el racisme i la xenofòbia, entre d'altres (Ballester i Ibarra, 2015). Perquè la interacció del lector amb el text literari és única i sobretot, afectiva, que també vol dir empàtica, perquè quan llegim ens identifiquem amb els personatges i els entenem.

A més, la literatura és el gènere textual que més extensament recull el context, l'antropologia i la ideologia, és a dir, que a través de la literatura podem conèixer costums, creences, maneres de fer i idees subjacents. Així, treballar la competència lectora perquè els alumnes siguin capaços d'entendre qualsevol tipus de text, inclòs el literari, comporta acompanyar-los en el procés d'interpretació d'aquests (Sanz, 2006). O en paraules d'Izquierdo (2017):

Es tracta, doncs, de posar en valor signes d'identitat de cada alumne (la seva llengua, la seva cultura d'origen, singularment l'univers de referents literaris que hi hagi pogut construir). D'aprendre a fer-ho de manera que siguin els mateixos alumnes els que sentin que els companys valoren allò que els distingeix, igual com ells aprenen a valorar allò que distingeix els seus companys (p. 3).

La lectura de textos i autors de tot el món, i especialment dels països d'origen dels alumnes a les aules catalanes, és requisit *sine qua non* per a alumnes i professors si volem que l'educació sigui vertaderament inclusiva, perquè l'educació literària intercultural és transversal, és a dir, que implica a diferents matèries i agents educatius, incloent-hi també família i entorn, amb programes de lectura d'àmbit municipal i l'ús de noves tecnologies per apropar la lectura als joves, per exemples. Ben organitzats i cohesionats, tots els responsables de l'educació poden promoure la reflexió conjunta a partir de la lectura per convertir lectors en futurs ciutadans crítics i respectuosos amb la realitat pluricultural que els envolta (Ballester i Ibarra, 2015). Segons la Fundació Jaume Bofill (2006):

La formació de lectors competents requereix una societat lectora. És necessari un entorn familiar lector que recolzi els hàbits i les experiències lectores, una escola que posi les bases de l'interès i l'hàbit lector i afavoreixi el desenvolupament de les competències, una xarxa de lectura pública, presència en els mitjans de comunicació... La lectura ha de ser present en el nostre entorn, com una activitat "freqüent", "normalitzada" i molt accessible (p. 39).

Seguint amb la lectura inclusiva, hem de tenir present que la idea clau de l'aprenentatge intercultural és conèixer una altra cultura i per tant, la seva literatura, a través del contacte amb una altra llengua. Es tracta també de superar la por i relacionar-nos amb allò desconegut per superar l'etnocentrisme (Leibbrandt, 2006). Com traslladem això a les aules? Segons Izquierdo (2018), s'han de proporcionar eines al professorat de secundària per apropar-se a les procedències diverses dels alumnes i a les tradicions literàries de les cultures d'origen, que ara per ara li són desconegudes donat que pertanyen a una societat marcadament occidental i eurocèntrica.

Però, quins textos literaris llegeixen els alumnes? I els professors? S'ensenya literatura a les escoles? I, si és així, quina tradició literària s'ensenya i de quina manera? Quins personatges o tòpics literaris imperen a l'educació del sistema català? Segons Ballester i Ibarra, encara existeixen moltes carències pel que fa a la interculturalitat a la literatura, ja que s'acaba imposant un cànon occidental com a vertadera literatura, és a dir, que hi ha literatures de primera i de segona, igual que succeeix amb les ètnies. Hi ha, així, un bloqueig i cert conservadorisme en la programació de lectures, tant pel que fa a l'elecció de les obres com a la manera d'ensenyar-les, que també tenen una concepció concreta sobre què és o què no és literatura, més o menys imposada o apresada.

Aquest salt del cànon occidental a un cànon plural passa per un canvi de metodologia en la didàctica de la literatura i la lectura. La literatura comparada, per exemple, podria ser un bon recurs per traspassar les fronteres geogràfiques i lingüístiques i trencar amb les etiquetes i estereotips classificatoris d'obres, autors i moviments per donar pas a altres literatures diferents de l'occidental o hegemònica. En aquest sentit, Leibrandt (2006) afirma que:

La literatura [...] puede ayudar a encontrar elementos comunes de identificación y, por tanto, hacer visible y tomar conciencia que son muchos más los referentes que compartimos que los que nos diferencian. Los alumnos jóvenes en general y los de segundas lenguas en particular, debido a la falta de experiencias personales, frecuentemente muestran una actitud marcada por prejuicios hacia lo desconocido y podrán reconocer a través de la literatura que los referentes sobre los que se pivota nuestra propia identidad es compartida y sentida por un gran número de personas (p. 3).

Segons Leibrandt (2006) alguns dels objectius clau que s'haurien de perseguir per treballar la competència intercultural a través de la literatura són: 1) Fer conscients als alumnes dels estereotips i prejudicis. 2) Proporcionar coneixements sobre l'altra cultura per sortir de la zona de confort i així poder entendre millor altres tradicions i costums. 3) Trencar i refer esquemes mentals apresos. 4) Saber reconèixer els cànons culturals propis, moltes vegades limitadors alhora de conèixer altres cànons, i 5) entrenar habilitats de mediació entre cultures, respectant les diferències i buscant punts en comú.

Com arribem a aquests propòsits? Per fer servir un text literari amb una finalitat intercultural, és necessari que primer retem emocionalment l'alumne-lector, és a dir, que cal motivar-lo per voler ampliar els coneixements sobre una cultura aliena. Per escollir els materials i continguts, d'altra banda, hauríem de preguntar-nos primer què interessa als alumnes, quins coneixements previs tenen sobre un tema determinat, quina informació necessiten per comprendre una obra o autor, de quina manera pot connectar el contingut amb les vivències del lector, quins aspectes culturals presenta el text i què poden aprendre els alumnes a través d'aquest, a partir d'una conversa/debat prèvia a qualsevol tria literària. I sobretot, no hauríem d'imposar mai la lectura, perquè si els adults ens equivoquem moltes vegades en l'elecció dels llibres i reaccionem abandonant-lo a la meitat, tampoc podem demanar als joves que acabin una lectura si aquesta no els sembla prou interessant (Teixidor, 2012). Dit d'una altra manera (Pennac, 1992):

En materia de lectura, nosotros, "lectores", nos permitimos todos los derechos, comenzando por aquellos que negamos a los jóvenes a los que pretendemos iniciar en la lectura: 1. El derecho a

no leer. 2. El derecho a saltarnos las páginas. 3. El derecho a no terminar un libro. 4. El derecho a releer. 5. El derecho a leer cualquier cosa. 6. El derecho al bovarismo. 7. El derecho a leer en cualquier sitio. 8. El derecho a hojear. 9. El derecho a leer en voz alta. 10. El derecho a callarnos (p. 141).

En quant a la metodologia d'ensenyament, hauríem de treballar la lectura dels textos interculturals en tres fases: l'abans, el durant i el després de la lectura, és a dir, centrar-nos en les expectatives, la comprensió, les sensacions i les interpretacions del text segons cada fase de la lectura, però sempre tenint present l'*antimanual* de lectura de Pennac (1992) que fa referència a la condició principal que s'ha de donar perquè un alumne vulgui llegir un determinat text i perdre la por a la lectura:

Basta una condición para esta reconciliación con la lectura: no pedir nada a cambio. Absolutamente nada. No alzar ninguna muralla de conocimientos preliminares alrededor del libro. No plantear la más mínima pregunta. No encargar el más mínimo trabajo. No añadir ni una palabra a las de las páginas leídas. Ni juicio de valor, ni explicación de vocabulario, ni análisis de texto, ni indicación biográfica... Prohibirse por completo "hablar de" Lectura-regalo. Leer y esperar. Una curiosidad no se fuerza, se despierta. Leer, leer, y confiar en los ojos que se abren, en las caras que se alegran, en la pregunta que nacerá, y que arrastrará otra pregunta (p. 123).

Abans de plantejar qualsevol didàctica de la lectura i la literatura, a més, hem d'iniciar un diàleg al voltant de les altres tradicions literàries, perquè la lectura en sí mateixa és una activitat dialèctica: parlar de literatures universals i no de literatura universal, històricament relacionada amb la literatura dels països hegemònics i/o occidentals i preguntar als alumnes quins són els seus referents literaris i univers lector (vegeu annex 1), tenint en compte que entre els 12 i els 16 anys la visió crítica i el gust literari encara no estan prou desenvolupats, ja que es barregen referents actuals i que acostumen a estar de moda amb clàssics imposats a l'escola, i que a aquesta etapa és estrany que hagin connectat amb contextos culturals diversos.

I encara més: els docents haurien de reflexionar sobre els propis referents literaris, hàbits lectors i experiència literària, preguntar-se què és per a ells la literatura (consideren literatura un còmic, per exemple, o un conte tradicional suahili?) i com ha influït això en la manera d'entendre el món i l'ensenyament de Llengua i Literatura a l'aula.

3. Metodologia de la recerca

Aquesta secció està dedicada a descriure la metodologia emprada per abordar aquest projecte de recerca. Es defineix i justifica el tipus d'estudi que s'ha portat a terme, els participants en l'estudi i els instruments emprats tant pel que fa a la recollida com a l'anàlisi de les dades, així com el procediment seguit per realitzar-ho.

3.1. Metodologia general

La metodologia de recerca és principalment qualitativa, ja que el temps per realitzar el treball és limitat per poder fer un estudi quantitatiu i extreure'n conclusions més generals. Les tècniques qualitatives permeten una aproximació a la realitat que es vol investigar a petita escala i des d'un punt de vista subjectiu però amb rigor.

Així mateix, alguns autors com Picado (2002) remarquen que la perspectiva qualitativa funciona millor per avaluar estudis socials i educatius, ja que la realitat estudiada es construeix a través de les persones que intervenen en la creació d'aquesta realitat i experiències, a partir de l'elaboració dels significats i interpretacions, i les relacions d'influència que es donen entre aquestes persones i la realitat circumdant. És el cas d'aquesta recerca que està centrada en la realitat d'alguns centres educatius.

D'altra banda, tal com afirmen Gamboa i Castillo (2013) l'avaluació quantitativa té implícit en el procés d'avaluació una transformació del projecte o programa. Un estudi qualitatiu, en canvi, serveix per saber si els objectius d'un programa o projecte s'estan portant a terme i per comprendre la percepció i creences dels agents que l'implementen. Altres autors com Ugalde i Balbastre (2013) també apunten que el disseny qualitatiu és el més idoni per analitzar els processos socials i organitzatius, com són els que es pretenen estudiar en aquest treball. Per tot això, aquesta recerca es basa en el mètode qualitatiu.

Es tracta, doncs, d'un projecte d'investigació qualitativa que parteix d'una anàlisi inicial de textos sobre inclusió, educació intercultural i didàctica de la literatura —o literatures— i lectura. Aquest marc teòric és el punt de partida per poder portar a terme les tècniques d'investigació que explicaré seguidament, i que tracten d'aproximar-se sobretot a l'opinió i la manera d'ensenyar literatura de diferents docents de secundària de centres públics i privats, tenint en compte la segregació escolar i la consegüent diferència de perfils d'alumnat als centres educatius.

Per acabar i després d'analitzar els resultats de l'estudi, es plantegen alguns exemples d'activitats entorn la didàctica de la literatura intercultural que es poden portar a terme a les aules de secundària, especialment a 2n d'ESO.

3.2. Descripció dels participants

En aquest estudi s'ha volgut donar cabuda a diferents punts de vista i metodologies docents en funció del tipus de centre i el perfil d'alumnat en què imparteixen les classes de Llengua i Literatura Catalana els professors/es de secundària seleccionats.

Els participants finals han estat en total cinc docents de secundària especialitzats en Llengua i Literatura Catalana (quatre professors i dues professores, tutors tots ells a excepció d'una de les professores entrevistades), que treballen a tres centres educatius diferents: tres d'ells a una escola concertada de Rubí, una altra que va ser docent d'un institut públic a l'Hospitalet i l'últim professor entrevistat que actualment és docent d'un institut de màxima complexitat a Mataró. Tots els docents són d'origen català, a excepció de la professora de l'escola concertada que prové de la Comunitat Valenciana.

Pel que fa als docents del centre concertat, el primer docent entrevistat té 27 anys i s'ha incorporat al centre durant el curs 2019-2020. Va estudiar Literatura Comparada i actualment està finalitzant el Màster en Formació del Professorat (especialitat en Llengua i Literatura Catalana) mentre exerceix com a docent i tutor per primera vegada. Imparteix classes de Llengua i Literatura Catalana i Llatí a 3r i 4t d'ESO, i a més és tutor d'un grup de 3r d'ESO.

El segon docent entrevistat té 46 anys i és professor al centre concertat des de fa onze anys. Va estudiar Filologia Romànica i aquest curs ha exercit com a professor de Llengua i Literatura Catalana i Castellana a 4t d'ESO i 1r de Batxillerat (d'aquest últim curs, a més, és tutor).

La darrera professora entrevistada del centre concertat té 47 anys i va estudiar Filologia Catalana. Enguany imparteix classes de Francès a 3r d'ESO, Llengua Catalana a 2n d'ESO i Ètica a 4t d'ESO. Fa aproximadament deu anys que treballa com a docent al centre concertat.

Pel que fa a la professora de l'institut públic de l'Hospitalet, té 31 anys i va estudiar Periodisme. Va començar a fer classes a secundària al març del 2019 i actualment no està exercint com a docent perquè està finalitzant el Màster de Formació del Professorat (especialitat Llengua i

Literatura Catalana). Va impartir classes de Llengua Catalana i Literatura a 4t d'ESO i 1r de Batxillerat, i també va ser docent de l'aula d'acollida del centre.

Finalment, el docent entrevistat que treballa a un institut de màxima complexitat de Mataró, amb un 87% de taxa d'immigració, té 46 anys, va estudiar Filologia Romànica i fa classes de Llengua i Literatura Catalana i Castellana a 1r i 2n d'ESO. També és docent a l'aula d'acollida, tutor de 2n d'ESO i ha impulsat la creació d'una emissora de ràdio al centre educatiu, així com el projecte lector La torre de Babel, que té com a objectiu apropar-se a altres cultures amb la intenció també de presentar, des de la igualtat, la cultura pròpia.

3.3. Eines de recollida de dades

Els instruments de recollida de dades de fonts primàries han estat l'entrevista semiestructurada en profunditat amb els cinc docents i l'anàlisi informativa de recerques anteriors. Les tècniques qualitatives de recollida d'informació utilitzades han estat, per tant, interactives i no interactives. Les primeres han permès extreure i contrastar informació a través de l'estudi de documents escrits entorn al tema de recerca, i les segones han ajudat a establir el marc teòric i a comparar-lo amb la realitat explicada pels docents.

A més, s'ha fet un primer esbós de la percepció d'alguns alumnes de 4t d'ESO respecte els conceptes d'immigrant i refugiat, tot i que no s'ha pogut realitzar l'estudi amb profunditat a causa de l'aparició sobtada del Covid-19 i el consegüent tancament de les escoles.

3.3.1. Tècniques directes o interactives

Tal com s'ha indicat anteriorment, s'han elaborat cinc entrevistes qualitatives semiestructurades a docents de secundària de Llengua i Literatura de centres públics i privats per conèixer l'experiència lectora, els coneixements en literatura i les diferents opinions sobre la importància del text literari en l'educació intercultural, així com la metodologia didàctica utilitzada en cada cas.

Inicialment, estava plantejada també una observació participant a les classes de Llengua i Literatura Catalana de 2n d'ESO als diferents centres educatius, incloent l'elaboració d'entrevistes als alumnes per conèixer la seva visió sobre literatura, interculturalitat i interessos lectors, així com l'anàlisi de la programació i seqüenciació de continguts de Llengua i Literatura Catalana a tots els centres, però aquesta metodologia finalment tampoc ha estat possible dur-

la a terme a causa de la irrupció del Coronavirus. Aquests altres instruments d'anàlisi haguessin permès constatar el que els docents han narrat a les entrevistes i aproximar-nos molt més a la realitat estudiada.

A continuació s'exposen els apartats del guió per a la realització de les entrevistes semiestructurades als professors de secundària de centres públics i privats descrits anteriorment. Algunes de les preguntes dels blocs 1, 2 i 3 han estat extretes o adaptades de l'opuscle d'Izquierdo sobre literatures universals, d'altres han estat creades a partir de la lectura dels textos que conformen el marc teòric i el document de Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (vegeu annex 2).

El guió de les entrevistes consta dels següents blocs temàtics:

- Presentació: Donar a conèixer a la persona entrevistada qui sóc i quin és l'objectiu de l'entrevista, així com recordar la confidencialitat de les dades que s'obtinguin.
- Introducció: L'objectiu ha estat obtenir informació bàsica sobre el perfil de la persona entrevistada, respectant l'anonimat i la privacitat (estudis finalitzats, edat, gènere, país d'origen, centre en el qual s'imparteixen les classes, curs i matèries). Aquesta informació ha permès categoritzar posteriorment les respostes i extreure'n les similituds i/o diferències principals per arribar a unes conclusions rigoroses, així com analitzar si pot tenir alguna cosa a veure l'edat, el gènere, el lloc d'origen, etc., en la pràctica educativa literària.
- Bloc 1. Orígens de l'experiència lectora: L'objectiu d'aquest apartat ha estat fer un estat de la qüestió respecte als llibres i autors que es coneixen i/o es recorden i saber si tenen alguna rellevància en la construcció de la identitat individual i/o col·lectiva dels docents.
- Bloc 2. Relació amb la tradició literària: Aquest bloc amplia la informació del bloc 1 a través de la recollida d'informació sobre els autors i/o lectures de la literatura catalana, castellana i universal, per detectar si coincideix amb els gustos i interessos de professors i comprovar si apareixen autors de *les altres literatures universals*.
- Bloc 3. Pràctica lectora: El propòsit d'aquesta secció ha estat conèixer els hàbits lectors actuals del professorat i si hi ha presència d'autors no occidentals en la tria, i com això pot influir en la didàctica de la literatura i l'enfocament intercultural d'aquesta.
- Bloc 4. Interculturalitat i text literari: Per acabar, aquest apartat ha estat essencial per conèixer l'opinió, l'experiència i la tasca docent dels professors pel que fa a l'educació intercultural a les aules de Llengua i Literatura Catalana.

3.3.2. Tècniques indirectes o no interactives

Així mateix, s'ha realitzat una anàlisi documental del marc legal a Catalunya entorn l'atenció a la diversitat i la inclusió, que completa, contrasta i valida la informació obtinguda a través de les respostes obtingudes a les entrevistes sobre interculturalitat i literatura a les aules de secundària. També s'han exposat i interpretat diferents estudis entorn la temàtica investigada.

3.4. Procés de recollida de dades

Per tal d'assolir els objectius proposats, primerament es va contactar amb tres docents d'un centre concertat conegut, als quals ja se'ls havia avançat en persona el tema de la recerca. Després de constatar que existeix segregació escolar perquè hi ha poca presència d'alumnes immigrants al centre concertat, es va decidir ampliar la recerca a centres públics per poder obtenir dades més àmplies i contrastades, en aquest cas a través del contacte per correu electrònic.

Degut a l'amenaça del Covid-19 i el consegüent confinament no ha estat possible l'elaboració de les entrevistes de forma presencial. Així, s'ha hagut d'adaptar la seva realització a aquesta nova realitat i s'han elaborat a través de videoconferència, via Jitsi Meet i Microsoft Teams.

Les entrevistes han estat gravades amb el permís de tots els professors i han tingut una durada aproximada d'entre trenta minuts i una hora i dos quarts, depenent de cada cas. Totes les entrevistes s'han realitzat en una sola sessió. També s'han pres notes acurades de les respostes per després poder contrastar-les i extreure les conclusions pertinents.

3.5. Anàlisi de dades

L'objectiu principal de la recerca, com qualsevol altre estudi qualitatiu, no ha estat trobar respostes generalistes i tancades, sinó l'aproximació a la realitat observada per realitzar una anàlisi inductiva. La intenció, doncs, ha estat comprendre aquesta realitat a partir d'alguns dels seus testimonis, tot i que aquesta pot ser molt diferent en altre context i, en conseqüència, no es tracta d'un estudi representatiu per a la resta de població.

Així mateix, s'han cercat dades que poguessin donar pistes o claus per entendre l'educació intercultural i literària a alguns centres de secundària públics i privats per obrir nous interrogants a partir dels resultats obtinguts. En aquest cas, les dades a analitzar han estat primàries i de tipus verbals (no numèriques), tot i que s'han intentat extreure semblances i diferències en les

respostes a través de la codificació d'ítems o perfils per tal de simplificar la informació, sintetitzar-la i seleccionar les dades que s'han considerat més significatives segons els objectius plantejats. Aquest sistema d'anàlisi de dades no intencional ni probabilístic ha permès donar a cada unitat de contingut un codi propi segons la categoria a la qual pertany (Bisquerra, 2004), tal com es pot observar a l'annex 3.

Per analitzar les respostes s'ha utilitzat el programa Microsoft Excel, aprofitant els seus avantatges en la investigació qualitativa per la facilitat d'ús en el sistema de categorització, i seguidament s'han creat les taules pertinents amb Microsoft Word, per facilitar la lectura de la informació. En aquest tipus d'anàlisi, tal com apunten Kalman i Rendón (2016), es poden definir els aspectes a comparar o descriure'ls, organitzar-los i reorganitzar-los fàcilment segons les necessitats de la recerca.

Per acabar, la perspectiva d'anàlisi plantejada ha estat descriptiva, és a dir, s'han interpretat les respostes segons el marc teòric i documental exposat, i també comparativa, ja que s'han cercat les similituds i divergències de les respostes de professors de centres públics i privats per alhora comprovar fins a quin punt coincideixen o no amb la teoria sobre el tema, i si l'experiència i metodologia docent responen a les preguntes de recerca plantejades i de quina manera. També s'ha tingut en compte la percepció dels alumnes de 4t d'ESO del centre concertat entorn els conceptes d'immigrant i refugiat, a través de l'ús de l'APP *Mentimeter*.

4. Resultats de l'estudi

4.1. Entrevistes als docents

Tal com s'esmena a l'apartat anterior, l'anàlisi qualitativa de la informació recollida a través de les entrevistes realitzades als docents de centres públics i privats s'ha dut a terme a partir d'una categorització temàtica. Algunes de les categories han estat extretes del marc teòric consultat prèviament, especialment de l'opuscle d'Izquierdo.

Les categories principals resultants de les converses amb els docents són:

- Referents literaris i experiència lectora per analitzar si existeixen referents no occidentals en les respostes, quan van començar a gaudir de la lectura i per què.
- Obres més representatives de la literatura, per esbrinar si coneixen i esmenten obres no occidentals, i si coincideixen en la selecció.

- Hàbits de lectura en l'actualitat: saber què llegeixen els docents i criteris de selecció.
- Coneixements sobre la procedència i les tradicions literàries dels alumnes, especialment els immigrants, per esbrinar si s'interessen pels interessos i hàbits dels alumnes.
- Didàctica de la literatura i la interculturalitat: el bloc més important ha estat aquest ja que s'extreu la pràctica literària a les aules per comprovar si s'inclou la dimensió intercultural en les programacions i unitats didàctiques.
- Discriminació per raó d'origen: percepció i vivència d'episodis xenòfobs a l'escola.

Una vegada creades les categories obertes principals en base a un primer buidatge de la informació obtinguda, s'ha fet una tria dels fragments més rellevants per a l'estudi, que s'han transcrit, i un resum de les idees principals extretes de les declaracions dels docents en base als objectius d'investigació. A continuació es presenten els resultats de les cinc entrevistes per ordre de realització:

Taula 3. Entrevista al docent del centre concertat de Rubí (27 anys).

Categoria	Respostes principals	Idees clau
Referents literaris i experiència lectora personal	"De petit no llegia gaire. El primer llibre que recordo és <i>Pic, el buho</i> . Se'm va despertar la passió literària a la universitat, em va obrir un ventall de possibilitats per llegir autors de tot arreu amb els que podia connectar". "A l'escola les lectures no responien les meves inquietuds. Ensenyament literatura obtús i tancat, lectures antigues i obligatòries que no parlaven en el meu idioma. També va amb l'edat i els interessos personals". "El llibre que he llegit més d'una vegada és <i>Hambre</i> , de l'autor noruec Knut Hamsun, i el personatge literari que m'ha marcat és Henry Chinaski, de C. Bukowski".	Passió literària es desperta a la universitat, no connecta amb lectures escolars perquè són tancades
Obres més representatives de la literatura	" <i>Memòries del subsòl</i> , de Dostoievski; <i>El Quixot</i> de Cervantes; <i>Ulises</i> de J. Joyce; <i>Moby Dick</i> de Melville, <i>Por quién doblan las campanas</i> de Hemingway; <i>La Metamorfosi</i> , de Kafka.	Obres de tradició occidental o russes (països hegemònics).
Hàbits de lectura en l'actualitat	"Faig la tria per autor. Knut Hamsun m'agrada molt. Ara estic llegint un llibre seu, <i>El círculo se ha cerrado</i> . "Els llibres que m'han deixat empremta són <i>El cartero</i> de Bukowski; <i>Alicia a través del espejo</i> , de L. Carroll; <i>En el corazón de las tinieblas</i> , de Conrad; <i>La Metamorfosi</i> , de Kafka". "És el que no t'ensenyen a literatura a l'escola, lectures que trenquen esquemes. Accedeixes a una altra cultura i forma de pensar, fins i tot a pensaments oposats al teu. A <i>Lolita</i> , de Nabókov, per exemple, empatitzes amb un pedòfil".	Lectures que trenquen esquemes. Autor noruec (poc comú).
Coneixements sobre la procedència i les tradicions literàries dels alumnes, especialment els immigrants	" <i>Tòquio Blues</i> , de Murakami. D'Amèrica Llatina, Borges, Cortázar. Cien años de soledad i el realisme màgic". "Tinc només un o dos alumnes del Marroc i Amèrica Llatina, i un de Romania però no conec obres i autors seus. "No tinc curiositat, la veritat, la tria d'autors la fem segons la nostra tradició literària, tot i que estaria bé si tingués més temps".	Pocs alumnes immigrants al centre concertat. Només es coneixen autors d'Amèrica Llatina (mateix idioma i cultura en alguns casos compartida).
Didàctica de la literatura i interculturalitat	"Alguna activitat d'interculturalitat es fa, com al 1r trimestre, amb el projecte sobre el descobriment d'Amèrica. Es va demanar ajuda a la noia d'Amèrica del Sud. La intenció és apropar cultures. Una manera molt eficaç és a través	Es fa alguna activitat anual però no es té en compte competència

	<p>de les pel·lícules, connectes més amb el seu llenguatge, són molt visuals".</p> <p>"No es treballa prou la competència 14 al centre. Llegir un llibre requereix temps i diners per comprar-lo. Amb el cinema i un debat a classe pots arribar més que amb una lectura feta en diagonal, no hi ha temps per dedicar-hi, és molt complicat preparar-ho tot i avaluar-ho. El docent hauria de conèixer 30 llibres per 6 classes, encara que fos 1 o 2 llibres al trimestre és molta feina i poc temps. Sí se'ls deixa triar llibres al Pla de Lectura però en català i castellà. Han de ser llibres moderns si volem que els enganxin, que connectin amb ells. Ara es fa a l'inrevés: s'imposen lectures més llunyanes a la seva realitat i acaben per no gaudir de la lectura".</p> <p>"Ara lectures en català i castellà es trien des del Dept. per 4t d'ESO, com <i>La maternitat d'Elna</i>. Haurien de llegir primer autors més actuals i trencadors, <i>El cuento de la criada</i>, per exemple, que tens el recurs audiovisual. Hauríem d'innovar més per apropar-los a la lectura".</p> <p>"A les tutories sí es podria treballar més això, pots treballar més valors i competències, és més interdisciplinari, o a matèries d'itinerari que escull el centre. Enlloc de fer Cultura de la pau, es podria treballar més la literatura des de la innovació i el <i>cultur media</i>. L'oferta al final és sempre la mateixa. Moltes propostes i moltes mancances..."</p>	<p>intercultural en les lectures. S'hauria d'innovar més per apropar lectura als alumnes, més actuals primer perquè connectin, lligar amb tradició audiovisual, sèries... el que els hi agrada més.</p>
Discriminació per raó d'origen	<p>"Potser és més necessari al centre treballar obres sobre sexualitat, hi ha més assetjament per raó de sexe que per origen, s'integra tothom força bé. Abans havia pocs alumnes d'origen estranger en general, ara ja ens hem acostumat. A vegades sent alguna comentari aïllat sobre els negres sobretot, però res greu".</p>	<p>No hi ha assetjament per raó d'origen, sí de gènere. Ens hem acostumat a conviure amb la immigració.</p>

Taula 4. Entrevista al docent del centre concertat de Rubí (46 anys).

Categoria	Respostes principals	Idees clau
Referents literaris i experiència lectora personal	<p>"De petit no llegia gaire però recordo que el meu pare em llegia el Teo. De més gran em vaig aficionar per la literatura italiana perquè m'agradava la llengua. També poesia o llibres que m'havia de llegir al cole, ara no recordo cap".</p> <p>"El personatge que més m'ha marcat potser és el pirata de <i>L'illa del tresor</i>, i els personatges de Dostoievski pel sentiment de culpa que expressen, com a <i>Crim i càstig</i>".</p>	<p>Inici passió literària adolescència per iniciativa pròpia (gust per l'italià, curiositat per la cultura i tradició). Personatge que marca és referent canó occidental (obra russa).</p>
Obres més representatives de la literatura	<p>"Els trobadors van ser els primers més representatius, com expressaven els codis amorosos. La novel·la artúrica, la Bíblia, els mites clàssics, la lírica romana (Catul), tragèdies gregues (Edip rei), Shakespeare, poetes romàntics anglesos, Edgar Allan Poe, <i>Frankenstein</i>, els russos del s.XIX com Dostoievski. Literatura existencialista (Pavese, Camus), les avantguardes poètiques..."</p>	<p>Tradició occidental principalment.</p>
Hàbits de lectura en l'actualitat	<p>"Dos poemaris: l'últim de Joan Margarit i un de Glòria Fuertes, els tinc a la taula del llit i vaig llegint. També he reprès La Divina comèdia de Dante per la baixada als inferns aquests dies de confinament".</p> <p>"Joan Margarit és el meu autor de capçalera ara mateix, m'agrada la seva senzillesa".</p>	<p>Tradició italiana, catalana i castellana (canó occidental).</p>
Coneixements sobre la procedència i les tradicions literàries dels alumnes, especialment els immigrants	<p>"He llegit alguna cosa de la literatura africana i àrab però no recordo els autors i obres. Sí recordo un autor hindú, Tagore (el primer no-europeu en guanyar el Nobel de Literatura), la poesia sufí àrab, els haikus japonesos, i després obres de la literatura hispanoamericana però segueixen canó occidental, no seria una cultura diferent pròpiament".</p>	<p>Obertura a altres lectures universals, visió optimista del que es fa al centre actualment amb els valors que es transmeten.</p>
Didàctica de la literatura i interculturalitat	<p>"La literatura universal i la literatura en general no es treballa fins a batxillerat, és un gran error".</p> <p>"Al centre com a tal no es treballa directament la competència intercultural, sí es treballen valors de respecte, solidaritat, cultura de la pau... A tutories sobretot i Setmana de la Solidaritat. A Llatí també es treballa la diversitat lingüística, l'origen de la llengua, etc".</p> <p>"No tinc alumnes d'origen immigrant a 4t d'ESO i 1r de Batxillerat, però altres anys quan he tingut algun alumne d'una altra cultura sempre faig que es</p>	<p>Crítica al sistema educatiu per no treballar més la literatura des de Primària, es podria treballar la interculturalitat a partir de la lectura, fer</p>

	visualitzi, els faig parlar del Ramadà, per exemple, explicar com és, què fan". "Podem tractar certs temes com la interculturalitat a partir de la literatura, però requereix temps per tota la dedicació que impliquen els processos educatius. Idealment s'hauria de treballar una obra al mes com a mínim".	debats, etc. Més literatura a les aules.
Discriminació per raó d'origen	"No hi ha episodis d'assetjament per raó cultural o xenofòbia, però sí hi ha estereotips, es normalitza el fet de dirigir-se a algú amb prejudicis. A Maristes s'intenta trencar molt amb això, a les tutories sobretot i totes les activitats que com el Dia de la Pau. Recordo que un any es va treballar el lema Àfrica no és pobra, és empobrida".	No hi ha xenofòbia, es treballa cultura de la pau i el respecte pels altres.

Taula 5. Entrevista a la docent de l'institut públic de l'Hospitalet.

Categoria	Respostes principals	Idees clau
Referents literaris i experiència lectora personal	" <i>Harry Potter</i> , un llibre de Jordi Sierra i Fabra que vaig llegir amb 13 o 14 anys, <i>Kafka, 1984</i> d'Orwell... Des de petita fins a l'edat adolescent em van marcar aquests. De més gran, la novel·la negra nòrdica (saga Millenium), <i>Siddharta</i> de Herman Hesse i l'existencialisme quan vaig començar la universitat, <i>Eva Luna</i> d'Isabel Allende, <i>Manolito Gafotas</i> ...". "Un personatge literari que em va marcar? <i>Harry Potter</i> , o de més adulta els protes de <i>On the road</i> , de Kerouak, que vaig llegir fa poc".	Autors catalans, espanyols, llatinoamericans, literatura nòrdica, americana.
Obres més representatives de la literatura	"Shakespeare, Cervantes, Joanot Martorell, Oscar Wilde, García Márquez, Cortázar, Poe, Lope de Vega, García Lorca, Ausiàs March (russos i clàssics a banda). Està tot molt <i>eurocentritzat</i> ".	Autors occidentals (anglesos, catalans, americans, espanyols, llatinoamericans). Eurocentrisme / cànon occidental.
Hàbits de lectura en l'actualitat	"Últimament he llegit <i>Ball robot</i> per fer classes, de Joan Oliver, i un recull de contes, <i>Satèl·lits</i> , de l'editorial Males herbes centrada en trencar tòpics literaris catalans. També m'ha marcat molt <i>Gent del meu exili</i> , de Teresa Pàmies, pel format de la novel·la (crònica novel·lada), és un còctel de persones, països i cultures diferents. Anava saltant d'una història a l'altra i veient l'exili a través de l'altra gent".	Literatura catalana més actual.
Coneixements sobre la procedència i les tradicions literàries dels alumnes, especialment els immigrants	"Amoz Oz, Herman Hesse (alemany a la Índia), algun títol africà també he llegit però no recordo el nom, còmics japonesos (Nakazawa)". "Els alumnes que he tingut eren majoritàriament llatinoamericans (Veneçuela, Equador, República Dominicana, Hondures, Bolívia, Perú, Argentina, Brasil, Colòmbia...) i també del Marroc (alumnes MENA). Alguns de la Índia (Bangladesh), Paquistán, Països de l'Est (Romania sobretot), Xina... Vaja, més nous que d'aquí, bé, què considerem nouvingut? "Catalanoparlants cap ni un". "No es compleixen les estadístiques. El 40% dels centres públics superen la ràtio permesa per llei, s'han d'ampliar places de profes i instituts".	Interculturalitat es pot treballar més a l'aula d'acollida, no hi ha temps a classe, molt temari i poc temps. A l'aula d'acollida i a classe en general però, la prioritat hauria de ser apropar-los a la tradició catalana, que parlin català, l'entenen però el parlen poc, molts l'equiparen a una llengua de segona categoria. També ensenyar literatura des de sempre, no història sinó literatura, contextualitzar més les lectures, que puguin triar, i no col·lapsar-los de continguts i treball, flexibilitzar i deixar temps pel descans (per pair). Dol migratori: xoc cultural. Respectar els seus moments emocionals, si volen parlar de la

		seva cultura que en parlin, sinó no forçar-los.
Didàctica de la literatura i interculturalitat	<p>"Les activitats interculturals es fan més a l'aula d'acollida, no és fàcil a classe normal, a vegades es proposen activitats però hi ha alumnes que no les segueixen. A alguns els hi encantava parlar del seu país, això sí. Els hi fèiem pintar les banderes, per exemple. Però recordo un noi d'Hondures sobretot d'un barri complex, un dels 'malotes', que tenia un dol migratori. A ell no li agradava parlar del seu país, es tancava. S'ha de calibrar quan els alumnes necessiten reafirmar cultura d'origen i quan no perquè tenen dol migratori, la competència intercultural també és emocional per a ells".</p> <p>"Mala organització en general a l'aula d'acollida, no ve res marcat o molt poc, i per quadrar horaris dels alumnes no coincidien els mateixos, has de fer un seguiment més individualitzat. Es treballa molt l'oralitat. Una altra professora treballava la lectura de clàssics adaptats, també, amb una mini-biblioteca a l'aula (Frankenstein, Poe, còmics...). Sí tenen bastant nivell de comprensió lectora, però els hi costa molt parlar".</p> <p>"Alguns profes corregeixen massa i els agafa por a parlar en català, no hauríem de destacar tant errors de pronúncia a aquesta etapa, l'objectiu és que parlin català, ja el parlaran bé. No s'entén que parlin 2 llengües al Marroc o a Amèrica Llatina (castellà i quítxua, per exemple) i aquí els costi tant aquí. Crec que equiparen que el quítxua és una llengua indígena, de segona, amb el català".</p> <p>"A l'aula d'acollida entreguen dossiers, en general els agraden les activitats, però s'ha de donar temps de descans, flexibilitzar. Pensa que molts és la primera vegada que són escolaritzats, no estan acostumats a estar tantes hores asseguts, concentrats, de cop han d'estar 6 h al dia fent llengua i tot diferent, han perdut els referents".</p> <p>"La primera batalla abans que llegir autors seus hauria de ser que parlin català. 'Pick your battles!' Elige tu batalles. Han d'entrar en contacte amb la cultura catalana per integrar-se, que sàpiguen que existeix TV3, per exemple. Calen estratègies per posar en valor el català, tal com estan els instituts potser no cal llegir Mirall trencat a 2n Batx, hauríem de fer les coses diferents".</p> <p>"Fer història de la literatura catalana no és una manera de llegir i incentivar la lectura en català. Que hagin lectures obligatòries no és la manera, mal plantejat".</p> <p>"No s'ensenya literatura com a tal. A més, hi ha poc temps i molt temari. Hauríem de treballar més la interrelació entre lectures i moviments artístics, per exemple, contextualitzar més. Per exemple, el coordinador del dept. treballava amb textos reals de la Festa Major del poble, i quan tenia un alumne nou s'aprenia salutacions en les llengües dels alumnes per posar-les en valor i connectar amb ells. Jo també ho vaig fer, m'interessava per la seva llengua, vaig aprendre paraules en bereber, quan les dius i t'equivoques els fa gràcia, però és el mateix que fan ell amb el català".</p> <p>"Al centre a més hi havia un SIEI i es fan PI tant a l'aula ordinària com a l'aula d'acollida, molt personalitzat tot".</p>	<p>Interculturalitat es pot treballar més a l'aula d'acollida, no hi ha temps a classe, molt temari i poc temps. A l'aula d'acollida i a classe en general però, la prioritat hauria de ser apropar-los a la tradició catalana, que parlin català, l'entenen però el parlen poc, molts l'equiparen a una llengua de segona categoria. També ensenyar literatura des de sempre, no història sinó literatura, contextualitzar més les lectures, que puguin triar, i no col·lapsar-los de continguts i treball, flexibilitzar i deixar temps pel descans (per pair). Dol migratori: xoc cultural. Respectar els seus moments emocionals, si volen parlar de la seva cultura que en parlin, sinó no forçar-los.</p>
Discriminació per raó d'origen	<p>"No, convivència a l'aula era molt bona. Els que acabaven d'arribar es relacionaven més amb el seu grup d'origen, clar. A batxillerat, per exemple, que la classe era més gran, amb més alumnes, es formaven més guetos. A l'aula d'acollida s'hi establien més vincles i amistats entre cultures diferents. Parlaven castellà entre ells, tot i que es faci la immersió lingüística a l'escola en català ¿?".</p> <p>"A un altre centre públic que vaig estar fent pràctiques sí havia conflicte entre gitanos i païos, entre famílies sobretot, però al final es va resoldre. També cap als xinesos, alguns comentaris racistes arran el Coronavirus".</p>	<p>En general bona convivència, però es formen guetos per afinitat cultural. Alguns episodis xenòfobs cap als xinesos pel Coronavirus, i entre famílies gitanes i païos.</p>

Taula 6. Entrevista a la docent del centre concertat de Rubí.

Categoria	Respostes principals	Idees clau
Referents literaris i experiència lectora personal	<p>"De petita ara no recordo cap llibre que em marqués. A COU vaig llegir <i>Te deix, amor, la mar com a penyora</i>, de Carme Riera, i l'he rellegit varies vegades".</p> <p>"Un personatge literari que em va marcar? El model de dona de Neus Català a <i>Cel de plom</i>, per la lluita i la valentia, però estic molt lluny de ser com ella encara".</p>	<p>Referents literaris catalans femenins.</p>

Obres més representatives de la literatura	"Isabel Allende, Lucia Etxebarria, Joanot Martorell... Jo escombro cap a casa, no sóc experta en Literatura Universal. Ho relaciono amb els meus gustos".	Obres catalanes i castellanes (relacionades amb gust personal).
Hàbits de lectura en l'actualitat	"Ara llegeixo Almudena Grandes i tota la col·lecció de <i>Episodios de una guerra interminable</i> , que imita el que va fer Pérez Galdós. No la coneixia, me la van recomanar un estiu i no he pogut deixar de llegir-la". "L'últim llibre que em va deixar empremta va ser un de Gemma Ruíz, <i>Argelagues</i> , que explica la vida de tres dones al s. XX".	Autores catalanes i castellanes (proximitat per gènere).
Coneixements sobre la procedència i les tradicions literàries dels alumnes, especialment els immigrants	"Només tinc un alumne del Marroc a 2n d'ESO i una de Filipines a 4t d'ESO. Només conec autor llatinoamericans, com Gabriel García Márquez o Isabel Allende. Has de tenir temps per poder investigar altres literatures. Seria interessant fer-ho a classe però caldria un any sencer". "A 2n d'ESO recordo un alumne que llegia un autor àrab de la biblioteca, amb la traducció". "Seria interessant més coneixement sobre la cultura àrab, però cal temps i afegir-ho a les programacions". "D'entrada em tiren més autors de casa, referents que conegui i pugui situar".	Molt pocs alumnes immigrants, no creu que es pugui treballar la interculturalitat com a tal, falta temps per llegir altres autors i a part llegim el que tenim més a prop, referents propis.
Didàctica de la literatura i interculturalitat	"Sí es treballa la lectura com a tal amb el Pla de lectura mitja hora al dia però no tots els profes la respecten perquè perden temps de la matèria. Ara els deixem triar, fa 4-5 anys es van treure les lectures obligatòries. Només no poden ser digitals perquè no s'oblidin del que és un llibre, els deixem llegir manga que és el que més els agrada però només un trimestre, tot el curs no poden llegir el mateix. Es fomenta la lectura en anglès, majoritàriament llegeixen en castellà. Quan acaben llibre han de fer exposició a classe de Català i Castellà (2n ESO), i dir si el recomanen o no. A català expliquen personatges i a Castellà argument, i si algú li interessa es fa intercanvi perquè no tinguin excusa que l'han de comprar i no tenen diners. És una activitat avaluable (oral). Es nota que molts ho gaudeixen, altres ho fan per obligació". "Pla de lectura funciona molt bé, millor si el profe creu en el que fa com tot. Es va començar a fer fa 4-5 anys per iniciativa dels docents, no es va imposar des del centre, algú va veure que es feia a un altre centre i va aportar la idea. També es fa la Lectura fàcil a primària".	Es treballa la lectura al Pla de lectura, no la interculturalitat (caldria tot un any per fer-ho bé). Deixen triar llibres que vulguin amb un parell de condicionants. Activitat avaluable a l'aula, coordinació Català i Castellà.
Discriminació per raó d'origen	"Sí, comentaris ofensius amb els àrabs se senten".	Cap als alumnes d'origen marroquí.

Taula 7. Entrevista al docent del Centre de Màxima Complexitat de Mataró.

Categoria	Respostes principals	Idees clau
Referents literaris i experiència lectora personal	"Vaig començar a gaudir de la lectura quan vaig anar per lliure". "Mortadelo, <i>Moby Dick</i> (va ser la primera novel·la que recordo que vaig llegir al cole de forma autònoma que em va marcar: no tenia imatges), literatura medieval en general (trobadors, tot i que és monòton i masclista: Cecille de Rolland), articles i contes de Monzó (surrealisme), Joan Barril. El Quixot pot ser un referent perquè és un rebel lluitador amb carisma, el boig i el geni, o el personatge de Manelic, de <i>Terra Baixa</i> , perquè sembla un cretí". "M'agrada llegir per aprendre i gaudir".	Obres occidentals, autors catalans actuals, literatura medieval. Llegir per gaudir i aprendre.
Obres més representatives de la literatura	"Divina Comèdia de Dante, Roig i negre de Stendhal, Oscar Wilde, Fernando Pessoa, haikus per la seva immediatesa, Petrarca, Ausiàs Marc, èpica serbocroata".	Cànon occidental i haikus japonesos, menció a literatura serbocroata.
Hàbits de lectura en l'actualitat	"Poesia medieval (càrrega religiosa), Pirandello (contemporani): <i>El difunt de Mattia Pascal</i> , visió més pessimista de la realitat, empresonats a la nostra identitat; <i>Tirant lo Blanc</i> (ara l'estic rellegant) i <i>La Divina Comèdia</i> de Dante durant el Coronavirus, m'ha donat per llegir-lo; Ernesto Sabato: <i>El túnel</i> , en què el prota embogeix per amor, el vaig llegir a peu dret. T'agraden els llibres que et provoquen alguna cosa, fàstic o el que sigui".	Llibres que li provoquen alguna reacció, des de medievals fins a autors contemporanis (literatura occidental, autors masculins)

<p>Coneixements sobre la procedència i les tradicions literàries dels alumnes, especialment els immigrants</p>	<p>"És un centre de màxima complexitat fins a 2n d'ESO de moment, amb un 87% de taxa d'immigració. Rebem moltes famílies refugiades últimament (aquest any hem rebut set). A 1r d'ESO per exemple tinc 19 alumnes, només 3 espanyols, la resta són d'Amèrica Central, sobretot, senegalesos, marroquins, xinesos... Senegalesos i marroquins, sobretot". "Segueixen religió fil per randa, s'han de respectar els seus horaris". "Nouvinguts normalment també tenen problemes econòmics i això provoca trastorns d'aprenentatge com TDA. Però hi ha poc abandonament escolar. L'any passat germans grans gitanos, però, prohibien les nenes anar a l'escola".</p>	<p>Màxima complexitat, 87% origen immigrant. Predomini senegalesos i marroquins, seguits d'Amèrica Llatina (Central, sobretot).</p>
<p>Didàctica de la literatura i interculturalitat</p>	<p>"No poso deures, no dones igualtat d'oportunitats si ho fas. Per a alguns la convivència a casa és difícil, conviuen a moltes persones, dormen al menjador per exemple i poc, això afecta l'atenció". "Les optatives desapareixen, faig 2 h a la setmana de Català, projecte Entre companys. Deixo 1 h per fer feines i enllestir tasques". "Hi ha aula d'acollida però és irreal, un any només i molts alumnes és la primera vegada que són escolaritzats. Un alumne era pastor, primer contacte amb l'escola ara. Un any pot servir si la teva llengua prové d'una romànica però sinó és insuficient. Sí hi ha les mesures addicionals i el PI". "Llengua catalana és llengua estrangera per a ells. Secundària + aula d'acollida: immersió lingüística". "Objectius i nivells d'exigència estan adaptats perquè puguin aconseguir tenir igualtat d'oportunitats: l'objectiu és l'equitat educativa. Es fa diversificació curricular i PI". "Es programen 10 unitats i només anem per la 2 i 3. Hem d'anar a un altre ritme, no poden dedicar el mateix temps a l'educació perquè tenen realitats diferents". "Hi ha un biaix d'oportunitats: quan arriben a l'escola ja es dona per fet que han d'esforçar-se molt per aconseguir treure nota. El missatge ha de canviar". "Sí treballem la literatura. Als instituts públics no es treballa la literatura en general. La passió es transmet. Però hem de diferenciar entre literatura i anàlisi literària. A 2n d'ESO fem treball híbrid entre cinema i literatura, usem també quadres de Brossa, cançons... Continguts que els engresquin, perquè gaudeixin llegint. No podem començar parlant de gèneres literaris i figures retòriques, això és anàlisi literària! No formem filòlegs. Llegir és l'objectiu, per gust, després ja llegiran bé. No s'ha de jutjar l'obra, a cadascú li transmet una cosa i tot és vàlid mentre justifiquin les opinions. Però la literatura arriba tard! A meitat de curs. S'hauria de poder treballar des de l'inici però has de treballar llengua". "Dediquem 10 minuts de classe a la lectura (quan tinc 2 h seguides fem 20 minuts), el primer trimestre es fa lectura individual i al 2n en veu alta, per treure dramatisme al fet de llegir en públic. Per la lectura individual poden triar lectures en la llengua que vulguin. No poden llegir llibres digitals i mínim han de llegir un llibre al trimestre i al final fan un booktràiler (el fan tan bé com poden). Per la lectura en veu alta tria el professor, ara els faig llegir <i>Sis personatges a la recerca d'autor</i>, de Luigi Pirandello. Treballem tècniques de locució, interpretació, expressió oral... S'ho passen molt bé! Han de poder-se expressar, sortir del rol". "Hem creat el projecte La torre de Babel, i una biblioteca a l'escola. També fan una sortida a la biblioteca del municipi perquè puguin agafar llibres en préstec, es fan el carnet". "Comprensió lectora té nivells diferents, no acabem el llibre tots alhora amb la lectura individual. Tenen ritmes d'aprenentatge diferent, se'ls ha d'acompanyar. Molts tenen tasques pendents al classroom, però no se'ls penalitza tampoc". "No es llegeixen autors dels països d'origen, medievals i actuals sí, textos tradicionals. Hi ha una unitat que és Contes del món, que sí busquem contes tradicionals d'ells: els expliquen, el pare l'enregistra en una llengua i ells els llegeixen en català, es grava en stereo perquè se sentin les dues veus a la ràdio que hem creat a l'escola. Porten els seus contes i llibres". "Quan treballava a Maristes vam crear una col·lecció de poesia universal per 3r d'ESO que anava de Catul fins a Joan Miquel Oliver, passant per Baudelaire, Bertolt Brecht, etc, que acabava amb el visionat de <i>Primavera, estiu, etcètera</i>, molt poètica".</p>	<p>Diversificació curricular i adaptació a les situacions personals i ritmes d'aprenentatge. Es busca l'equitat. Crítica a l'aula d'acollida. Es treballa la lectura i la literatura per gaudir-la (visió i pràctica oberta entorn la lectura). Deixen triar llibres als alumnes. Es fan projectes innovadors entorn la lectura que agraden els alumnes, i al menys una unitat d'interculturalitat per conèixer tradicions literàries dels alumnes. Literatura poc treballada als instituts públics, es fa Història de la literatura i anàlisi literària, no literatura.</p>
<p>Discriminació per raó d'origen</p>	<p>"No hi ha racisme. Són alumnes amb perfils molt de carrer, estan acostumats a relacionar-se amb tothom, si hi ha conflictes es resolen. Tenen respecte per la figura del professor. La xenofòbia no existeix entre ells, conviuen des de P3, sí es formen guetos socials per origen".</p>	<p>Guetos per origen però no hi ha xenofòbia.</p>

objectius principals i les preguntes d'investigació, tenint en compte les limitacions del treball. També es perfilen possibles activitats per dur a terme a les aules de Llengua i Literatura Catalana d'ESO des d'una perspectiva intercultural i inclusiva.

Primerament, si s'analitzen les imatges obtingudes de *Mentimeter* entorn els conceptes d'immigrant i refugiat per part dels alumnes de 4t d'ESO, s'observa que la paraula més utilitzada per definir un immigrant ha estat "estranger", seguida de "refugiat", "pobre" i "guerra". Crida l'atenció l'ús de paraules com "patera", "moros", "negre", "trist", "fugida", "mala sort" i "problema", que ens dona a entendre que hi ha un cert biaix perceptiu, ja que no es concep l'immigrant com una persona d'origen espanyol, per exemple, que canvia de ciutat, o algú que cerca noves oportunitats per millorar (malgrat no sigui pobre al seu lloc d'origen) o per canviar de residència i treball (potser arribant en avió en primera classe des del seu país).

Si es cerca al *diccionari.cat* la paraula més utilitzada pels alumnes, "estranger", trobem tres acepcions diferents: **1 adj 1** Que és d'un altre país. **2** Que és altre que el nostre país. *Les nacions estrangeres.* **2 m 1 f** Persona natural d'un altre país. **2** Conjunt de països altres que el nostre. *Viatjar per l'estranger. És a l'estranger.* **3 f DR INTERN** Persona que no té nacionalitat de l'estat en el qual resideix. **3 m i f HIST DR** En dret medieval, estrany **4.**

Al *diccionari.cat*, d'altra banda, es defineix "immigrant" com una persona que immigra, i "immigrar" com "arribar en un país, per establir-s'hi, la persona que era establerta en un altre". En canvi, la definició que trobem pel mot "refugiat-ada" és "persona que, tot i pertànyer per ciutadania a un estat, n'ha hagut d'emigrar a conseqüència d'esdeveniments polítics i ha estat acollida en el territori d'un altre estat, sense poder gaudir dels mateixos drets que els autòctons", amb una acepció més negativa que immigrant, en tant que ha de marxar del seu país o lloc d'origen de manera forçosa a causa d'una situació conflictiva.

Els termes més emprats per l'alumnat de 4t d'ESO entorn la paraula "refugiat" han estat: "guerra", "fugir", "ajuda", "fam", "immigrant", "tristesa", "patiment", "patera", "acollir", "negre", "injustícia". Per tant, s'associa l'estat de refugiat d'una persona a una situació forçosa que implica patiment, i tornem a trobar la paraula "negre" i "patera" entre les més utilitzades, segurament degut a l'allau informativa de notícies arran la creació de Proactiva Open Arms i tota la difusió que se n'ha fet als mitjans de comunicació d'aquest fet.

Seguint les definicions del diccionari, doncs, no s'hauria de considerar estranger ni immigrant aquell qui viu de forma legal a Catalunya, i molt menys a un alumne nascut aquí, malgrat tingui orígens diversos. Això és important perquè, tot i que no s'ha pogut portar a terme una anàlisi més àmplia i exhaustiva de la percepció dels alumnes de secundària entorn els conceptes d'immigrant i refugiat i que les respostes són d'alumnes d'un grup del centre concertat, amb poca presència (i per tant, convivència) amb alumnes d'altres cultures, ens permet extreure una primera conclusió relacionada amb una de les preguntes de recerca inicials: quin model de pensament transmeten els docents —i el sistema educatiu— als alumnes a través de les lectures seleccionades? En aquest cas, estaríem davant d'un model més aviat trencat i poc exhaustiu pel que fa al tema de la immigració, ja que la percepció que tenen (al menys aquests alumnes en concret) és esbiaixada i errònia pel que fa al terme "d'immigració", si bé és cert que el 20% del total d'habitants a Catalunya d'origen estranger són provinents del Marroc (i potser per això els alumnes han repetit les paraules "moro" i "negre", en un sentit més aviat despectiu).

Quant a l'anàlisi de les respostes dels docents entrevistats, es troben diverses similituds i discrepàncies i es percep una gran diferència de punts de vista i pràctiques educatives en l'ensenyament públic i privat. Els factors que influeixen en el tipus de pràctica docent portada a terme pels docents, a banda de l'experiència i tradició lectores, segurament són l'edat, els anys d'experiència i en alguns casos, el gènere, sobretot pel que fa als hàbits lectors.

Així, s'observa per una banda que dos dels professors entrevistats amb edat i estudis similars comparteixen gustos lectors (literatura medieval i italiana, poesia trobadoresca i d'avantguardes, literatura existencialista), a més d'haver coincidit en la relectura de *La Divina Comèdia* de Dante durant el confinament. Pel que fa a les dues dones entrevistades (una més jove i amb menys experiència docent, i altra d'edat més avançada i amb més anys com a professora) ambdues han esmentat obres literàries catalanes escrites per dones en la tria de les lectures de referència. D'altra banda, els dos docents més joves (menys de 35 anys) llegeixen autors i gèneres menys comuns i trencadors (Kerouak, *manga*, literatura nòrdica...).

També es percep que els dos professors d'instituts públics es mostren crítics amb l'aula d'acollida quant a la durada i l'organització, tot i que és un primer contacte necessari amb la cultura en què els alumnes nouvinguts poden crear vincles afectius entre ells, ja que viuen una realitat similar, i expressar-se de forma més oberta, en tractar-se de grups menys nombrosos. Al centre concertat no hi ha aula d'acollida degut a la falta d'alumnes nouvinguts, fet que demostra que encara hi ha segregació escolar al sistema educatiu.

Pel que fa a la didàctica literària i al treball de la competència intercultural, si bé la majoria de docents coincideixen en la importància de la literatura i la poca presència que té a les aules, confonent-se moltes vegades Història de la Literatura amb Literatura, no tots coincideixen en la rellevància de la construcció de la identitat intercultural i la lectura i la introducció d'autors no occidentals a les classes, principalment per dos motius: la manca de temps per preparar unitats didàctiques i llegir obres d'altres cultures, i la falta de curiositat personal per accedir a aquestes lectures per la llunyania cultural amb la seva tradició (no són referents, no els senten com a propis), dos grans obstacles a trencar si es vol aconseguir un model educatiu realment inclusiu, especialment amb els alumnes d'origen immigrant (més encara amb els nouvinguts d'incorporació tardana que a més no han tingut accés a l'educació prèviament, i que poden estar patint encara un dol migratori que no els permet sentir-se integrats).

Malgrat que molts docents creuen que la literatura és una porta d'accés a altres cultures i formes de pensar, un altre dels factors pel qual la didàctica de la literatura intercultural no és una prioritat a les aules de Llengua i Literatura de secundària també pot ser, com diu la professora de l'institut públic de l'Hospitalet, la necessària immersió lingüística en la cultura i llengua catalana, gran oblidada a alguns centres públics de la perifèria, en molts casos fins i tot percebuda com a segona llengua (o llengua "de segona categoria") pels alumnes i/o docents.

Un dels trets comuns de la majoria de professors és que tots estan d'acord en què la passió per la lectura i la literatura no se'ls va despertar a l'escola, sinó a l'última etapa adolescent (i l'entrada a la universitat), perquè van tenir accés a altres autors, gèneres i obres que trencaven amb la història de la literatura tradicionals, en alguns casos, i també perquè van poder llegir obres amb les quals connectaven, un fet que com a mínim ens hauria de fer reflexionar si el que es vol és despertar la passió lectora en els alumnes.

També coincideixen en moltes de les obres de referència de la Literatura Universal, plenament occidentalitzades i amb presència dels països hegemònics, ja que tant els autors com les lectures citades pertanyen a la tradició anglosaxona, catalana, castellana (espanyola i llatinoamericana), italiana, americana i russa (Shakespeare, Dante, Petrarca, Cervantes, Ausiàs Marc, García Márquez, Oscar Wilde, Dostoievski, Kafka, Joanot Martorell, Edgar Allan Poe, Melville...), amb alguna referència a la tradició literària japonesa, país també hegemònic (haikus, còmics *manga* i novel·la de ficció de Murakami, autor contemporani). Així, es parla de literatura universal quan hauríem de dir occidental o hegemònica, tal com apunta Izquierdo (2017).

Tots els professors de Llengua i Literatura catalana estan d'acord, així mateix, en què les lectures no s'han d'imposar als alumnes, tal com defensen Pennac (1992) i Teixidor (2012), sinó que se'ls ha de deixar triar en funció dels gustos i interessos personals perquè puguin gaudir-ne, encara que usualment es descarten llibres digitals per no perdre el contacte amb el llibre en paper (lectura en paper com a experiència) i s'evita la repetició d'obres *manga*, un gènere que sembla ser desperta molt d'interès entre l'alumnat (un factor a tenir en compte en l'elaboració de futurs projectes d'innovació lectora, per cert).

En relació amb la didàctica de la literatura i la intercultural i la pràctica docent, veiem que es treballa especialment al Centre de Màxima Complexitat, amb la lectura individual i compartida d'autors i tradicions literàries d'arreu i mitjançant la introducció de les TIC (com la ràdio o el projecte booktràiler) per motivar als alumnes, un exemple a seguir també per la diversificació curricular i l'atenció individualitzada en l'ensenyament literari i lingüístic, en què s'adapten les unitats al ritme d'aprenentatge de tots i cadascun dels alumnes i no al contrari, tal com defensa la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació: el principi essencial del sistema educatiu ha de ser l'equitat, la inclusió escolar i la cohesió social (art. 2 LEC).

El Pla de Lectura de centre (PLEC) impulsat pel Departament d'Educació per a l'adquisició i desenvolupament de la competència lectora, base essencial per a la resta d'aprenentatges, que porten a terme al centre concertat de Rubí, és una altra bona praxis educativa a seguir per apropar els alumnes als llibres, més encara si es vincula el projecte amb les assignatures de Llengua i Literatura Catalana i Castellana de forma coordinada, amb l'elaboració d'activitats compartides d'expressió oral i l'intercanvi de llibres (*bookcrossing*). El PLEC encara seria millor si es pogués portar a terme com a projecte interdisciplinari que impliqués totes les matèries educatives, no només les lingüístiques, i si tots els docents donessin la mateixa importància a la competència lectora per al desenvolupament de la resta de competències.

També s'observa que a tots els centres es treballa la competència intercultural d'una o altra manera, ja sigui amb l'elaboració de petites activitats com el projecte del descobriment d'Amèrica o l'educació en valors (respecte, tolerància, cultura de la pau) a les tutories del centre concertat, o amb l'elaboració de dossiers d'activitats a les aules d'acollida dels centres amb més presència d'alumnat nouvingut, però contràriament no veiem que es treballi la didàctica de la literatura intercultural com a tal (ni la literatura en majúscules, tal com critiquen la majoria de professors), una gran mancança a les aules de secundària de centres públics i privats si recordem

que la literatura és una eina fonamental de cohesió social i de construcció d'identitats col·lectives (Ballester i Ibarra, 2015).

Amb referència a la presència d'actituds xenòfobes al centre o a l'aula, tots els docents afirmen que en general hi ha una convivència pacífica i de respecte, i que en cas d'haver-hi algun conflicte s'ha resolt, tot i que continuen vigents certs estereotips i prejudicis davant certes ètnies o cultures, especialment la marroquina, tal com també s'ha pogut observar amb l'anàlisi de núvol de paraules esmentat anteriorment. La millor manera d'analitzar a fons aquesta qüestió hagués estat, però, preguntar directament als alumnes d'origen immigrant.

En definitiva, podem concloure que, tot i que no es perceben actituds racistes als centres catalans consultats, sí hi ha encara una gran desconeixença respecte les tradicions literàries no hegemòniques, al menys per part dels docents, que reconeixen no tenir l'interès o el temps suficients per crear projectes literaris interculturals a les aules.

Una manera de treballar la competència literària intercultural seria mitjançant un Pla de Lectura intercultural a 2n d'ESO, per exemple, durant un sol trimestre (1 h a la setmana), en què els alumnes poguessin triar llibres d'arreu del món, i no només dels països més poderosos, per realitzar activitats grupals que després comentessin amb la resta del grup, per debatre sobre les interpretacions diverses i els coneixements de les altres cultures i tradicions entre tots els alumnes (i així, de pas, treballar la competència oral en català i l'aprenentatge cooperatiu, molt més significatiu).

També podrien introduir-se sessions literàries inclusives a les aules de tutoria dels centres, aprofitant que és un moment idoni per tractar els valors i crear vincles més forts entre el grup classe i el tutor/a, en què es llegissin fragments de diferents tradicions literàries, realitzant prèviament una petita fitxa d'activitats, en grups o per parelles, per tal de reflexionar entorn la diversitat lingüística i cultural que hi ha a Catalunya (vegeu annex 4).

Finalment, s'haurien d'aprofitar les noves tecnologies i la gran diversitat de pel·lícules i sèries d'arreu del món que tenim a l'abast per crear una unitat didàctica als primers cursos d'ESO, en què es relacionessin fragments literaris o llibres diversos amb la cultura audiovisual, creant un projecte final cooperatiu com podria ser un booktràiler o un videoart avaluables, que de ben segur engrescaria els alumnes, fent-los participants en la construcció de sentit entorn les lectures, i no només receptors passius de textos desconnectats de la seva realitat (vegeu annex 5).

6. Conclusions

Si recuperem alguns dels objectius plantejats a l'inici, com identificar el model de pensament transmès als alumnes d'ESO a través de la selecció de les lectures, comprovar si és important l'ensenyament de les literatures universals per a una educació inclusiva i analitzar els punts de vista i la pràctica educativa literària i intercultural del professorat de llengües a secundària, podem concloure, en primer lloc, que el model de pensament predominant és l'occidental i hegemònic, perquè és aquesta la tradició literària dels primers constructors de coneixement, els docents, i també la base del sistema educatiu actual.

En segon lloc, veiem que la competència lectora és present a les aules, però l'ensenyament o interès per altres tradicions literàries no és un factor rellevant o viable, ara per ara, per a la majoria de professors entrevistats, tot i que sí defensen la necessitat d'introduir la literatura a l'escola des d'etapes inicials. Per tant, s'ha pogut constatar que actualment no hi ha un vincle entre literatura i interculturalitat pel que fa a l'imaginari o la cosmovisió del personal docent de llengües d'aquest estudi, i per tant la pràctica educativa no se centra en l'educació intercultural a través de *les literatures*, tot i que sí es manifesta en aquells centres en què hi ha més alumnes d'origen immigrat.

En conseqüència, després de realitzar l'estudi es pot afirmar que la didàctica de la literatura des d'una perspectiva intercultural no és encara present a les aules de secundària dels centres, al menys als que s'han agafat de referència per aquesta recerca qualitativa. Si gairebé dos milions dels ciutadans residents a Catalunya són d'origen estranger (un 15% del total d'habitants), no hauria de ser una prioritat màxima la presència de la didàctica de la literatura intercultural a les aules catalanes per tal de millorar la cohesió social i la creació d'una identitat col·lectiva diversa i integradora? Com volem construir una societat més justa i igualitària si només llegim (i fem llegir) autors de països hegemònics i ensenyem únicament Història de la Literatura Occidental?

Potser caldria construir un sistema de referents nou, fragmentari i obert amb altres tradicions (per començar, les dels alumnes d'origen immigrat que predominen a les aules), trencar amb els canons literaris establerts —els propis— i establir un lligam real amb tots els alumnes i entre ells, tinguin la tradició sociocultural (i literària) que tinguin.

Una primera aproximació, tenint en compte que el 20% del total de població estrangera prové del Marroc, seria la lectura d'alguns autors del Magreb o, més concretament, de literatura

amaziga o magrebina en llengua àrab traduïda al català/castellà: Naguib Mahfuz (premi Nobel del 1988), Alaa Al Aswani, Mohamed Xukri, Baya Gacemi o la mateixa Najat el Hachmi, autora catalana contemporània d'origen marroquí amb obres que tracten, precisament, sobre el xoc cultural, entre molts altres.

També es podria plantejar una unitat didàctica que incorporés la lectura d'obres de diferents gèneres literaris (teatre, narrativa, còmic, novel·la gràfica, etc.) i el debat entorn els conceptes d'immigració, racisme, tolerància, conflictes bèl·lics i educació per a la igualtat de gènere (vegeu annex 6), tal com proposen Ballester i Ibarra (2015).

Per acabar i a mode de conclusió final, m'agradaria reprendre aquesta cita de Teixidor (2007):

La nostra societat [...] oblida que una societat que es distanciés de l'escriptura i de la lectura es convertiria en més manipulable i més inhumana. La lectura és la condició imprescindible per a la competència dels mitjans i la capacitat de judici que influeixen directament sobre la participació activa en el sistema democràtic (pp. 129-130).

La lectura, doncs, és sinònim de llibertat i democràcia. Formem alumnes lectors i probablement tindrem una societat més lliure, més creativa i més justa. Perquè és a través de la lectura que entrem en contacte amb les cultures, per això l'educació ha de contribuir, també, a la seva conservació des del coneixement i el respecte per les diferents identitats i tradicions, molt especialment durant l'etapa adolescent, en què el concepte d'identitat és tan important.

L'educació literària intercultural pot promoure el desenvolupament social en la mesura en què hi promou, també, l'activitat mental constructiva i identitària de l'alumne. Per construir, a més, ha de donar-se una simbiosi entre escola, família i entorn per tal que l'educació intercultural sigui fructífera i tingui sentit dins i fora de les aules. L'educació literària inclusiva, en definitiva, juga un rol essencial en la preocupació col·lectiva sobre la millora de la qualitat de vida de tothom, sigui quin sigui el seu origen, i en la capacitat de conviure de manera comunitària i pacífica, des de la comprensió i el respecte pels altres i per nosaltres mateixos.

7. Bibliografia

- Arnáiz Sánchez, P. *et al.* (2006). *Guía de autoevaluación de contextos interculturales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Disponible en: Formato cd para Windows. Recuperat de <http://guia.murciadiversidad.org/>
- Arnaiz, P. i Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Arnáiz, P., i Escarbajal, A. (2013). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 83-106. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.10356>
- Ballester, J., i Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 27(2(jul-dic)), 161-183. doi:10.14201/teri.12386
- Bonal, X., Essombra, M.A., i Ferrer, F. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats: Prioritats i propostes*. Barcelona: Editorial Mediterrània-Fundació Jaume Bofill.
- Carrasco, S., Pàmies, J., i Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España. ¿Un problema invisible? *Anuario CIDOB de la Inmigración 2018*, 212-236. doi: 10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212
- Comajoan, L. (2019). *Estratègies qualitatives de recollida d'informació*. [Apunts acadèmics]. UVIC-UCCMoodle.
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu (DOGC núm. 7477, de 19.10.2017).
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (DOGC núm. 6945, de 28.8.2015).
- Departament d'Ensenyament. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*. Barcelona: Departament d'ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'ensenyament. (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>
- Departament d'Ensenyament. (2020). *Institut Escola Mar Mediterrània. Posem rumb al teu futur*. Recuperat de <https://agora.xtec.cat/iemarmediterrania/>

- Departament d'Ensenyament. (2020). *Què és el Pla de Lectura de centre?* Recuperat de <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/lectura/pladelectura/que-es-el-pla-de-lectura-de-centre/>
- Esteve, Olga i González Davies, Maria (2016). *Estratègies de transferència interlingüística en l'aprenentatge de llengües addicionals: un Enfocament Plurilingüe Integrador*. A *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe*, 13-34. Barcelona: Horsori.
- Fontich, X.F. (2017). Ensenyar gramàtica: quan el perquè articula el què i el com. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 72. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gamboa, R., i Castillo, M. (2013). La evaluación cualitativa en el campo social y en la educación. *Revista posgrado y sociedad*, 13(1), 45-60. Recuperat de <https://dialnet-unirioja.es/biblioremot.uvic.cat/servlet/articulo?codigo=5875761>
- Grup Enciclopèdia Catalana. (2020). *Diccionari.cat*. Recuperat de <http://www.diccionari.cat/>
- Idescat. (2019). *Població estrangera per continents*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat de: <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=11>
- Izquierdo, O. (2017). *Les altres literatures universals. La literatura occidental i les altres tradicions universals*. Recuperat de http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/alumnat-origen-estranger/suport-linguistic-social/publicacions/opuscles/documents/Opuscle-I_La-literatura-occidental-i-les-altres-tradicions-universals.pdf
- Izquierdo, O. (2017). *Les altres literatures universals. Les literatures del Magreb*. Recuperat de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/alumnat-origen-estranger/suport-linguistic-social/publicacions/opuscles/documents/Opuscle-III_Les-literatures-del-Magreb.pdf
- Izquierdo, O. (2018). *Les altres literatures universals. Presentació de la col·lecció d'opuscles*. Recuperat de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/alumnat-origen-estranger/suport-linguistic-social/publicacions/opuscles/documents/presentacio-general-web.pdf>
- Kalman, J., i Rendón, V. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (18), 29-48.
- Leibrandt, I. (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Especulo: Revista de Estudios Literarios*, 32. Recuperat de: <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>

- Massot, I., Dorio, I. i Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. Dins Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-358). Madrid: La Muralla.
- Mentimeter AB. (2020). *Create interactive presentations & meetings, wherever you are*. Recuperat de <https://www.mentimeter.com/features/word-cloud>
- Muñoz, A. (1995). La educación intercultural hoy. *Didáctica*, 7, 217-249.
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Picado, M. (2002). ¿Cómo podría delinarse una investigación cualitativa? *Revista de ciencias sociales, III*. (97), 47-61. Recuperat de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309705>
- Rincón, A. (2012). Competències lectores i èxit escolar. Fundació Jaume Bofill. *Informes breus*, 37, 1-164.
- Sanz, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23.
- Síndic de Greuges. (2019). *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya: Un compromís per a l'èxit educatiu*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- Surinach, D. (2020). *Atenció a la diversitat, inclusió i funció tutorial* [Apunts acadèmics]. UVIC-UccMoodle
- Teixidor, E. (2012). *La lectura i la vida*. Barcelona: Columna.
- Tort, A. (2020). *Característiques de les societats actuals* [Apunts acadèmics]. UVIC-UccMoodle.
- Ugalde, N., i Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias económicas*, 31(2), 179-187. Recuperat de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730>

8. Annexos

Annex 1. Enquesta d'interessos lectors (elaboració pròpia).

ALUMNE/A:
QUÈ T'AGRADA LLEGIR?

Primeres obres (contes, poemes, obres de teatre, cançons, còmic...) que recordis

Llibre o autor que més t'agrada

Quin gènere t'interessa més?

Quin personatge t'acompanya?

Obra o autor/a que t'agradaria llegir

Obra/autor que penses hauries de llegir

Annex 2. Guió de l'entrevista als docents.

Presentació

Em dic X i estic estudiant el Màster de Formació del Professorat en Secundària a la Universitat de Vic. El meu Treball de Final de Màster tracta sobre la construcció de la identitat intercultural en l'ensenyament de literatura a Secundària. Un dels mètodes utilitzats per poder assolir alguns dels objectius que em plantejo és la realització d'entrevistes a professors de llengua i literatura de secundària, per conèixer els vostres coneixements en literatures universals, així com els vostres hàbits i inquietuds lectores i la vostra pràctica docent. Abans de començar, vull donar-te les gràcies

pel teu temps i interès a participar en aquest estudi. Les teves respostes es tractaran de manera totalment confidencial i anònima. L'entrevista durarà aproximadament una hora, i s'enregistrarà en àudio amb el teu consentiment.

Introducció

- Nom i cognoms del docent (serà anònim)
- Estudis finalitzats
- Edat
- Gènere
- País d'origen
- Nom del centre educatiu on fa classes de secundària
- Matèries que imparteix
- Cursos als quals imparteix les matèries
- Anys com a docent al centre educatiu

Bloc 1. Orígens de l'experiència lectora.

- 1) Recordes algun llibre o autor que et marqués quan eres petit?
- 2) I el títol i/o l'autor de l'obra o obres que hagi llegit més d'una vegada?
- 3) Tens algun personatge literari que t'hagi servit de referent?

Bloc 2. Relació amb la tradició literària.

- 4) Segons la teva opinió, quines creus que han estat les obres o autors més importants o representatius de la Literatura?

Bloc 3. Pràctica lectora.

- 5) Estàs llegint algun llibre interessant en l'actualitat?
- 6) Per què has triat aquest llibre o autor/a?
- 7) Quin és l'últim llibre que has llegit que t'ha deixat empremta? Per què?

Bloc 4. Interculturalitat i text literari.

- 8) Coneixes algun autor/a o obra de tradició no occidental?
- 9) Quina és la procedència dels teus alumnes de Llengua i Literatura?
- 10) En cas que tinguis a l'aula alumnes d'origen estranger, realitzes alguna activitat a classe perquè la resta dels alumnes coneguin la cultura i la literatura dels companys?
- 11) Al document sobre Competències bàsiques de llengua catalana i llengua castellana es fa referència a la dimensió plurilingüe i intercultural. En concret, la competència 14 diu que l'alumne ha de "conèixer i valorar la diversitat lingüística i cultural de Catalunya, de l'Estat espanyol, d'Europa i del món. Creus que al teu centre es treballa aquesta competència? De quina manera?
- 12) T'agradaria poder conèixer i llegir obres dels països d'origen dels teus alumnes?
- 13) Creus que és necessari introduir a les aules de llengua i literatura alguna sessió o sessions dedicades a conèixer obres literàries d'origen no occidental? Per què?
- 14) En cas que la resposta anterior sigui afirmativa, creus que és viable tenint en compte el temps, nombre d'alumnes i les lectures prescriptives que marca el Departament a secundària?

Annex 3. Sistema d'anàlisi qualitativa.

	A	B
1	Categorització	Categorització oberta
2	Mestra de 4t d'educació primària	
3	1. E: als teus alumnes els agrada escriure consideres?	
4	2. A: aviam: els els que tinc ara	
5	3. E: sí	
6	4. A: aviam els que tinc ara a tercer van arribar amb moltíssimes carències, els dos quarts són dos grups que no eren fantàstics, que... i dic no eren perquè ara ja no sabem amb la Lídia ((la seva companya paral-lela)) si tenim el síndrome d'Estocolmo i ens- ens: comencem a p- a semb- a pe- a pensar que han millorat molt que segurament no és cert	Obstacles
7	5. E: mhm	
8	6. A: però de com van venir doncs ara ho fan força bé	Comparació: abans i ara
9	7. E: mhm	
10	8. A: o sigui no és que siguin bones	
11	9. E: mhm	
12	10. A: bons escriptors: sinó que les tècniques que nosaltres m:: petites tècniques perquè és que no pod- hi havia nens que no sabien llegir	Acompanyament: tècniques, "petites" tècniques
13	11. E: mhm	
14	12. A: que van arribar a tercer i no sabien llegir	Obstacles: no saber llegir
15	13. E: mhm	

Nota. Exemplificació de codificació de categories. Extret de "Categorització en l'anàlisi qualitativa", de L. Comajoan, 2019, p. 26.

Annex 4. Fitxa d'activitats per a la realització prèvia de la lectura intercultural (elaboració pròpia).

Continguts i competències bàsiques

En aquesta activitat en concret treballarem la reflexió metalingüística al voltant de les llengües, des de la comprensió lectora (competències 1 i 3), l'expressió escrita (competències 4, 5 i 6) i la comunicació oral (competències 7, 8 i 9), així com la dimensió actitudinal plurilingüe (actitud de respecte i valoració positiva de la diversitat lingüística de l'entorn pròxim i d'arreu), a través de l'aprenentatge dels següents continguts clau:

3. Estratègies de cerca, ús de cercadors i tractament de la informació per a la construcció del coneixement.
6. Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció.
17. Varietats lingüístiques socials i geogràfiques.
18. Llengües d'Espanya, d'Europa i del món.
21. Lèxic i semàntica.

Objectius d'aprenentatge

Els objectius generals de l'activitat són:

- Conscienciar els alumnes del seu repertori lingüístic i el dels seus companys, respectant l'ús del català com a llengua vehicular.
- Valorar l'assoliment de la competència comunicativa en més d'una llengua com a eina necessària per les relacions socials i humanes.

- Entendre el paper rellevant que juga la llengua en la construcció d'identitat personal i col·lectiva.
- Despertar l'interès dels alumnes a efectuar intercanvis comunicatius amb parlants d'altres llengües.
- Desenvolupar la capacitat metalingüística de forma guiada per percebre diferències i similituds entre llengües.
- Prendre consciència de la importància de preservar les llengües per la seva relació amb la tradició i la cultura d'una comunitat.
- Promoure el respecte per la diversitat cultural i lingüística dels companys i de totes les persones.

Activitat: Un sol món, moltes cultures

1. Respon de forma individual a les preguntes següents:
 - a) Quina és la teva llengua habitual? En quin context la utilitzes? Com la vas aprendre?
 - b) Quines altres llengües en parles? Entens alguna altra llengua encara que no la parlis?
 - c) Coneixes altres llengües a part de les esmentades anteriorment? Què en saps d'elles?
 - d) Quines llengües es parlen actualment a Catalunya?
 - e) Quantes llengües creus que es parlen al món?
2. Marca si aquestes afirmacions són vertaderes o falses:

Una llengua és un sistema de signes orals, que sovint es reflecteixen en un codi escrit, que serveix perquè els parlants d'un mateix territori puguin comunicar-se	
Una família lingüística és un conjunt de llengües que deriven d'un mateix tronc comú (d'una llengua unificada en el passat o llengua mare)	
Les llengües amb origen comú han perdut les seves similituds amb el pas del temps	
El terme "vitalitat" de la llengua es refereix a l'alegria amb la que una comunitat parla una llengua	
Es considera que una llengua està en risc quan els nens ja no l'aprenen com a llengua materna a casa	

3. En grups de 2-3 persones poseu en comú les vostres respostes i justifiqueu les que heu marcat com a vertaderes o falses.
4. Després, entreu en aquest web i cerqueu el vostre país d'origen o un altre país que us interessi: <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php?hl=en&page=atlasmap>. Quina és la situació de les llengües que s'hi parlen?
5. Visiteu el web <https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/130> i completeu la taula següent amb la informació que hi trobareu al cercador:

Llengua	Família lingüística	Alguns països on es parla
Català		
Castellà		
Amazic		
Portuguès		
Quítxua		
Anglès		
Suahili		

6. Ara, feu una cerca temàtica al mateix web. Busqueu al desplegable el país escollit anteriorment. Quines llengües es parlen? Escolliu-ne tres i anoteu quin és el seu nom en català i en la vostra llengua d'origen. Per acabar, escriviu un petit resum sobre el seu origen o qualsevol altra informació que us sembli rellevant (trobareu la definició al final de la pàgina).
7. Escriviu una paraula o frase en la vostra llengua d'origen i intenteu traduir-la en alguna de les 3 llengües anteriors. Feu servir el traductor de Google o un altre similar. Ha estat fàcil trobar la traducció?
8. Cerqueu una llengua d'origen romànic que no sigui el català i busqueu alguna paraula que tingui similitud amb alguna paraula en català.
9. Per acabar, creieu que cal preservar la diversitat lingüística i cultural? Per què?

En finalitzar l'activitat es farà una posada en comú amb tot el grup classe de forma oral per compartir les idees i punts de vista sobre els temes treballats i introduir la lectura intercultural.

Annex 5. Rúbrica d'avaluació del treball de lectura inclusiva (elaboració pròpia).

INDICADORS D'AVALUACIÓ	EXCEL·LENT 4	NOTABLE 3	SATISFACTORI 2	INADEQUAT 1	TOTAL
COMPREENSIÓ LECTORA I LITERÀRIA	L'alumne/a entén i interpreta de forma crítica l'obra literària en la seva globalitat. Sap transmetre la seva opinió de forma crítica i argumentada als altres.	L'alumne/a entén i interpreta l'obra literària en alguns aspectes, i sap transmetre la seva opinió als altres.	L'alumne/a entén la lectura però no sap analitzar-la de forma crítica. No transmet l'opinió de forma entenedora.	L'alumne/a no segueix la lectura i no comunica els dubtes als altres membres (companys o docents).	
ÚS DE LES TIC I COMPETÈNCIA DIGITAL	L'alumne/a empra les noves tecnologies i les xarxes socials de forma respectuosa, en coordinació amb la resta de l'equip i amb autonomia.	L'alumne/a empra sovint les noves tecnologies i les xarxes socials amb un to adequat, però no sempre de forma coordinada.	L'alumne/a empra a vegades les noves tecnologies amb la finalitat demanada, tot i que en general no es coordina amb la resta de l'equip.	L'alumne/a no empra les noves tecnologies i les xarxes socials de forma adequada i respectuosa, i no es coordina amb la resta del grup.	
CREATIVITAT I ORIGINALITAT	L'alumne/a dissenya i crea continguts originals a partir de la lectura de l'obra literària de forma coordinada, i aporta idees rellevants a l'equip.	L'alumne/a aporta idees creatives al grup tot i que a vegades no sap portar-les a terme de forma coordinada.	L'alumne/a dissenya continguts poc originals, tot i que es coordina amb la resta de l'equip per aconseguir un resultat satisfactori.	Les publicacions creades responen a clics i denoten una falta d'esforç i dedicació en la seva realització, així com la manca d'organització amb l'equip en la seva realització.	
ACTITUD, PARTICIPACIÓ, RESPONSABILITAT	L'alumne/a interactua amb responsabilitat, constància i de forma respectuosa amb la resta de l'equip i membres del club, i assumeix el seu rol amb autonomia i	L'alumne/a interactua sovint i de forma respectuosa amb l'equip i a les xarxes socials, però no participa a totes les activitats. Les activitats realitzades tenen	L'alumne/a no sempre es comporta de forma respectuosa i responsable, i participa poc a les activitats proposades.	L'alumne/a no participa a les activitats individuals i grupals, mostra passivitat i desmotivació i/o interactua de forma irrespectuosa o inadequada en el desenvolupament de les tasques.	

	decisió. Realitza totes les activitats a temps i amb qualitat i participa a les XXSS.	la qualitat esperada.			
EXPRESSION ORAL	L'alumne/a s'expressa amb seguretat i assertivitat, amb una dicció i volum adequats. Empra una terminologia rica per comunicar continguts d'interès i usa un llenguatge corporal relaxat i divulgatiu, que atrau l'interès durant tot el discurs.	L'alumne/a parla de forma clara, però no es percep seguretat absoluta en el discurs. El llenguatge no és del tot precís. Té bona postura corporal però no interactua amb el públic. Desperta interès.	L'alumne/a no s'expressa amb seguretat, tot i que coneix bé algunes parts del tema. La comunicació corporal no és divulgativa i utilitza un lèxic inapropiat. Desperta poc interès.	L'alumne/a es queda en blanc, no hi ha ritme en l'exposició i no hi ha comunicació amb l'audiència. El llenguatge corporal és estàtic i poc comunicatiu, i sembla no entendre el tema que presenta. No desperta interès.	
PUNTUACIÓ	4	3	2	1	

QUALIFICACIÓ:

Punts	Nota
20	10
19-18	9
17-16	8
15-14	7
13-11	6
10-6	5
5-4	4
3-2	3
2-1	2
1	1
0	0

Annex 6. Proposta de lectures de Ballester i Ibarra (2015) a secundària.

Alapont, P. (2003). *L'infern de Marta*. Alzira: Bromera.

Atxaga, B. (2000). *Cuentos apátridas*. Barcelona: Ediciones B.

Benavides, J. et al. (2005 i 2006). *Inmenso estrecho: cuentos sobre la inmigración*. Madrid: Kailos.

Ben Jelloun, T. (2000). *Papá: ¿qué es el racismo?* Barcelona: Alfaguara.

Benlloch, K. i Vázquez, A. (2002). *Freda*. Onil: Edicions del Ponent.

Kerr, J. (2004). *Cuando Hitler robó el conejo rosa*. Madrid: Alfaguara.

Molins, M. (2004). *Abú Magrib*. Alzira: Bromera.

Páez, E. (1995). *Abdel*. Madrid: SM.

Satrapi, M. (2009). *Pérsopolis*. Barcelona: Norma.

Tan, S. (2006). *Emigrantes*. Cádiz: Barbara Fiore.