



Màster Universitari

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

FACULTAT D'EDUCACIÓ, TRADUCCIÓ I CIÈNCIES HUMANES

**UVIC** | UVIC-UCC

# L'educació intercultural a través de la literatura

Propostes i orientacions de treball de la literatura a 2n d'ESO des de la perspectiva de  
l'educació intercultural

Treball de Final del Màster Universitari en  
Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat  
*Especialitat de Llengua i Literatura Catalana i Castellana*

Júlia Mulleras Escofet

Tutora: M. Àngels Verdaguer Pajerols

Vic, 4 de juny del 2021

Any 2020-2021

## Resum

La diversitat cultural ja és una realitat arreu, i a dia d'avui resulta pràcticament evident que les cultures no es poden entendre com a entitats hermètiques i independents les unes de les altres. Les aules de secundària en són un bon exemple, i la interculturalitat s'imposa en la literatura acadèmica com el model de gestió de la diversitat cultural necessari per a la construcció d'una societat inclusiva i saludable per a totes les persones que li donen vida. Amb la convicció que la literatura és clau per treballar la interculturalitat a l'aula en la línia de l'educació intercultural proposada pel Departament d'Ensenyament, aquesta recerca planteja alguns passos per avançar en el coneixement de les cultures de la comunitat educativa. El treball es planteja 3 objectius: l'observació del programa literari d'una mostra d'instituts en relació amb la composició cultural del seu alumnat, la recollida d'idees i pràctiques interculturals a l'aula de català i l'elaboració d'una proposta didàctica per fomentar el treball intercultural a través de la literatura. La recerca s'ha guiat per una recollida de dades qualitatives i quantitatives contrastada i ampliada a través de l'estudi de fonts bibliogràfiques. S'ha identificat poca explotació del potencial intercultural de la literatura, però la recerca ha servit per traçar les primeres línies d'una proposta per portar l'educació intercultural al terreny de la realitat.

Paraules clau: interculturalitat, literatura, lectura, secundària, educació intercultural

## Abstract

Diversity is today a worldwide reality, and it has become clear that cultures cannot be seen as hermetic concepts, independent from one another. High schools are a good example of that, and scholarly research promotes interculturalism as the critical cultural diversity management model for a healthy and inclusive society for all its citizens. Literature is key for the development of an intercultural perspective at school in line with the intercultural education promoted by the Catalan Department of Education. With this conviction, the present dissertation sets some ground rules to move forward in the understanding of the cultures within the educational community. The conducted work had three objectives: observing the literary program of a sample of high school classrooms regarding their cultural makeup, collecting ideas and intercultural experiences in the Catalan classes and creating a didactic proposal to encourage intercultural work through literature. The research was guided by a collection of both qualitative and quantitative data together with the study of scholarly accounts. Results show that the intercultural potential of literature is still poorly utilized, but the work has been useful for drawing the first lines of a proposal to bring intercultural education to the realm of reality.

Paraules clau: interculturalism, literature, reading, secondary school, intercultural education

## Taula de continguts

Resum.....	1
Abstract .....	1
1. Introducció .....	3
2. Fonamentació teòrica .....	5
2.1. Cultures i identitats .....	5
2.2. Models de gestió de la diversitat cultural .....	6
2.3. L'educació intercultural.....	8
3. Metodologia .....	15
3.1. Metodologia general .....	15
3.2. Participants.....	15
3.3. Descripció del disseny de les eines per recollir les dades .....	17
3.4. Procés de recollida de dades.....	18
3.5. Anàlisi de dades.....	19
4. Resultats de l'estudi .....	21
5. Discussió dels resultats .....	26
5.1. Relació dels resultats amb la recerca bibliogràfica .....	26
5.2. Relació dels resultats amb els objectius del treball .....	27
5.3. Limitacions del treball .....	29
5.4. Proposta: orientacions didàctiques.....	29
6. Conclusions .....	33
7. Bibliografia .....	35
8. Annexos.....	37
8.1. Annex 1. Entrevista a les docents.....	37
8.2. Annex 2. Exemple de formulari passat a les estudiants.....	39

## 1. Introducció

La realitat de les aules de secundària és molt diferent de la realitat a les aules universitàries de pedagogia o d'estudis relacionats amb la llengua i la literatura. Els interessos de les estudiants<sup>1</sup> són molt diferents i hi ha certes subtils que s'identifiquen a les obres literàries (en prosa i en poesia) des de l'estudi expert que sovint costen més de trobar per a l'alumnat de secundària.

Si s'observen obres com el poema *L'emigrant* de Jacint Verdaguer, pot ser molt evident per al personal docent de llengua i literatura que són textos de qualitat literària, on s'expressen sentiments i es pot veure l'excel·lència de la forma i de tot allò que es transmet a través de les paraules. Per al perfil divers i menys expert de l'alumnat de secundària, però, haver de llegir i analitzar obres tan emmarcades en un context sociocultural i que poden malinterpretar-se des d'una visió hermètica de la cultura pot ser un factor que generi rebuig.

Com expressa Molina-García (2013, p. 273), cal una revisió crítica del cànon literari (que no vol dir que no es puguin compaginar obres clàssiques amb actuals), però cal buscar un corpus que promogui l'educació literària de l'alumnat a través de textos significatius que tinguin més en compte el lector al qual es destinen i, per tant, el factor motivacional. L'alumnat és culturalment divers, i fins i tot en els centres on no ho és cal que pugui aprendre a ser crític i a estar obert a la diversitat. Cal evitar que l'alumnat, per falta d'experiències personals, pugui arribar a mostrar una actitud marcada pels prejudicis (Molina-Garcia, 2013, p. 270).

La importància de l'educació intercultural ha estat l'objecte d'estudi de diverses investigacions sobre pedagogia i didàctica, i a dia d'avui és pràcticament un consens dins de la comunitat educativa. Aquest model educatiu vol fomentar que la ciutadania s'enriqueixi culturalment "tot partint del reconeixement i respecte a la diversitat, mitjançant l'intercanvi i el diàleg, en la participació activa i crítica per al desenvolupament d'una societat democràtica basada en la igualtat, la justícia i la solidaritat" (Garcia, 2005, pròleg).

Aquest treball parteix de la tesi que la literatura és una de les eines més potents que hi ha a l'abast de l'educació per conèixer altres cultures (Chireac i Devís, 2016), i per tant és essencial que s'utilitzi per desenvolupar la competència intercultural entre l'alumnat de secundària. Per tot això, és interessant fer una investigació i una reflexió sobre el model cultural que promou la literatura que s'ensenya actualment als instituts. Seguint la reflexió de l'antropòleg Lluís Duch recollida per Aulet i Martí (2015, p. 111), la decadència de les humanitats va bé als poders

---

<sup>1</sup> Nota de l'autora: s'ha utilitzat el plural femení com a genèric amb una intenció purament reivindicativa, apel·lant al poder social del llenguatge. L'autora és plenament conscient que aquesta opció no és normativa i que segons la normativa vigent el plural masculí és l'opció neutra com a genèric.

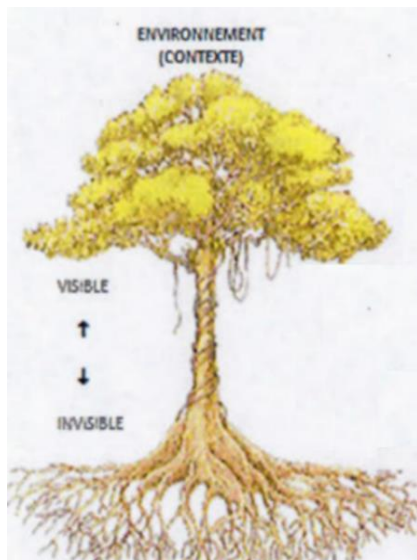
establerts “perquè els interessin societats crèdules, que no es qüestionin el que fan. I, és clar, una de les facetes més importants de les humanitats és que generen capacitat crítica”. En aquesta línia, conèixer algunes de les autores més rellevants de la literatura catalana no pot fer oblidar la importància d'utilitzar la literatura per anar més enllà.

Quin és el model cultural que promou la literatura que s'ensenya actualment a secundària? I com es pot fer que la literatura que s'ensenya s'adigui més a la realitat sociocultural del país? Aquest treball pretén donar algunes respostes a aquestes preguntes, i per fer-ho es planteja com a objectius (1) observar el programa literari d'una mostra d'instituts catalans i estudiar la seva vinculació amb la realitat sociocultural diversa de Catalunya, (2) identificar en les experiències i recomanacions recollides punts de partida per al treball de la competència intercultural, i (3) desenvolupar una proposta d'activitats per obrir-se al coneixement d'altres cultures a través de la literatura.

## 2. Fonamentació teòrica

### 2.1. Cultures i identitats

La definició de termes tan habituals com *cultura* i *identitat* és cabdal per a qualsevol treball que estudiï la relació de la societat amb les cultures i identitats en contacte. “A inicis del segle xx només hi havia 6 definicions oficials del concepte de cultura, el 1950 s’havia incrementat a 150. Ara en podem trobar més de 500, probablement tantes a causa de les insuficiències o parcialitats” (Valle, 2020A, p. 3). En el camp de l’antropologia, per exemple, es defineix en referència als valors, regles i maneres de veure el món apreses per l’herència social i que orienten la conducta individual i grupal. Moltes expertes en l’estudi del concepte de cultura utilitzen per explicar-la el paral·lelisme que va establir Kalpana Das (directora de l’Institut Intercultural de Montreal) entre els components de la cultura i les diferents parts d’un arbre:



Il·lustració 1 L'arbre de les cultures, de Kalpana Das. Font: Siche (2016)

Les branques serien les **pràctiques culturals concretes** (o folklore), és a dir la part més visible (vestir, menjar, llengües, festes, etc.).

El tronc representa **les institucions**, la concepció de l’educació, la religió, la família, la comunitat, etc. Amb normatives i dogmes més o menys clars, encara que no estiguin recollits per escrit (com la propietat privada en la societat occidental).

Les arrels corresponen al **conjunt de creences i valors**; tot el que forma part del món ideacional, conscient o no. Valors, creences i símbols (com per exemple la noció del temps).

Es pot dir que la cultura (aquest arbre que va dels valors fins a les pràctiques culturals) actua com un filtre que adquirim mitjançant el procés de socialització i que condiona la percepció i interpretació de la realitat a través d’una cosmovisió concreta i d’un conjunt de normes socials (Valle, 2020A). Com els arbres, però, les cultures són dinàmiques i permeables a l’entorn, i es troben en canvi constant. I això és el fonament del concepte d’interculturalitat que es desenvolupa més endavant en aquest treball.

No obstant això, la societat occidental sovint ha mirat les cultures des de plantejaments molt estàtics i jerarquitats. Valle (2020A) presenta algunes d’aquestes mirades:

- Etnocèntrica: tendència a aplicar els propis valors culturals per jutjar el comportament i les creences de persones de contextos culturals diversos.

- Universalista: idea que la cultura pròpia i les seves manifestacions no només són les millors, sinó que també són les desitjables per a la resta de cultures (“mite del progrés”).
- Missionera: quan una cultura sent que té la missió d’ajudar la resta a “seguir el bon camí”.

És necessari analitzar els processos de negociació de significats per construir sabers compartits que facin qüestionar la identitat pròpia en relació amb les altres i amb la cultura. En aquesta línia:

És important reconèixer la capacitat que els membres d’una cultura tenen per reinterpretar i renegociar els seus valors i significats en un constant procés de recreació, la qual cosa significa que la cultura no té vida pròpia al marge dels individus que la desenvolupen. (Abdallah-Preteceille, 2001, citada per Valle, 2020B, p. 3)

Es pot fer des d’una “mirada intercultural”. Però, què és, la interculturalitat? Popularment definida com un “diàleg entre llengües”, la interculturalitat és un model de gestió de la diversitat cultural definit per la UNESCO com “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y [...] la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo” (UNESCO, 2005). Malgrat que se n’ha fet relativament poc ressò fins a principis del segle XXI, se’n pot trobar literatura des de l’any 1959 (Cantle, s. d.). Quins són, doncs, els altres models que s’han promogut fins ara?

## 2.2. Models de gestió de la diversitat cultural

La diversitat cultural és una realitat arreu del planeta i així ha estat sempre, però “per raons diverses, durant els últims anys el flux migratori internacional s’ha incrementat de manera exponencial” (Besalú, 2018, p. 8). Així, la diversitat de creences i pràctiques dins de cada societat ha donat lloc a la necessitat per part dels territoris d’optar per models de gestió de la diversitat cultural específics.

Tenint en compte aquesta idea, els models principals que han predominat des que van començar a plantejar-se les qüestions derivades de la gestió de la diversitat són l’assimilacionista, l’integracionista, el multicultural i, més recentment, l’intercultural.

A partir dels anys seixanta, s’imposa en alguns estats (com França) el **model assimilacionista**, consistent bàsicament en l’absorció dels diferents grups ètnics i culturals en una societat que se suposa relativament homogènia. L’assimilacionisme “parteix de la premissa etnocèntrica que la cultura receptora és superior a les altres” (Valle, 2020B, p. 11) i considera que la igualtat es troba en la uniformitat.

Al llarg dels seixanta i setanta, alguns estats intenten crear una cultura comuna que arreplegui les aportacions de tots els grups ètnics i culturals sense imposicions. Se’n parla com d’un “cresol de

cultures”, en el qual la identitat nacional és superior a totes les entitats més petites per separat. És el **model integracionista**. La igualtat és compatible amb la diversitat, i n’hi ha moltes versions. D’aquest model se’n critiquen l’ambigüitat i l’etnocentrisme.

El **model multicultural**, molt acceptat entre les teories actuals, rebutja l’establiment de jerarquies entre cultures (etnocentrisme) i veu la diversitat cultural com una situació positiva. Reivindica el dret de totes les persones de “conservar i desenvolupar la seva cultura en el marc de la societat i d’educar-se en els seus propis valors i coneixements culturals en igualtat de condicions” (Valle, 2020B, p. 8). El problema d’aquest model és que cau en la “guetorització” dels diferents grups culturals, i que fa èmfasi en les diferències, que poden acabar-se desenvolupant en tensions i hostilitats.

Com s’ha presentat anteriorment, **la interculturalitat** és la tendència més recent, amb la pretensió de compensar els extremismes d’altres models partint d’aquest concepte dinàmic de cultura, que permet l’intercanvi i el diàleg entre els grups culturals i el seu enriquiment mutu. Parteix de la premissa que “els grups culturals evolucionen i es transformen gràcies al contacte mutu” (Valle, 2020B, p. 9) que cal fomentar.

En un treball sobre literatura i interculturalitat seria desafortunat no mencionar un fet molt més rellevant del que sembla: tenim “la nostra pròpia literatura oculta, un currículum ocult que ens amaga una realitat molesta: que els orígens de la literatura, a casa nostra, van ser pluriculturals i plurilingües” (Creus, 2012, p. 13). Ja fa segles que el territori català és pluricultural i plurilingüe, i algunes de les representacions literàries més antigues de Catalunya estaven escrites en mossàrab (Ibn al-Labbana), en àrab (Ibn Aixa i al-Russafi o Ibn al-Yamani, per exemple) o en hebreu (Yehudà ben Šēlomó al-‘Harizí). En una època de la qual també es conserven textos en català. Però “durant segles hem considerat que la *seva* Història no forma part de la *nostra* Història” (Creus, 2012, p. 13). Les dinàmiques colonials i etnocèntriques ho han eliminat, però la literatura és la prova fefaent que la cultura no és immòbil.

La interculturalitat fuig d’aquestes tendències i proposa un intercanvi no etnocèntric per garantir “les condicions d’igualtat i justícia social necessàries perquè el diàleg i el mestissatge entre cultures sigui [*sic.*] realment enriquidor i no basat en relacions de poder desiguals” (Valle, 2020B, p. 9). Com explica Xavier Besalú, professor de la Universitat de Girona (2018, p. 8):

Una societat que tingui com a objectiu ser sana i saludable per als individus que li donen vida, necessàriament ha de reconèixer els drets i deures civils, polítics, econòmics i culturals de tots els seus membres, evitant qualsevol pràctica d’exclusió o assimilació, alhora que defensa uns valors convivencials i elements compartits.



De fet, el dinamisme de la cultura s'entrellaça amb un altre factor: el fet que la diversitat també existeix —i és molt present— dins de cada cultura. És el concepte de *diversitat radical* (Besalú, 2018), que entén que la societat és un mosaic d'infinita variabilitat cultural:

Al cap i a la fi, la identitat personal es pot definir en funció de variables com l'edat, el gènere, els gustos musicals, les aficions o la capacitat d'accedir a determinats recursos i oportunitats. S'entén que les identitats personals són pluriformes, entenent que l'individu no pertany a un sol grup social i que la seva identitat no és única ni exclouent, ni necessàriament estable en el temps. (Besalú, 2018, p. 11)

### 2.3. L'educació intercultural

Si es parteix de la base que “tant la construcció de la nostra identitat cultural com tots els nostres aprenentatges, els fem en societat” (Valle, 2020B, p. 15), es fa palès que per promoure el model intercultural cal començar per l'educació. L'educació intercultural convida la comunitat educativa a construir sabers compartits a través de les estratègies educatives, entenent l'educació com una reinvençió constant de la realitat i la cultura.

Segons el Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya, s. d.):

L'Educació intercultural és una resposta pedagògica a l'exigència de preparar a [sic.] la ciutadania perquè pugui desenvolupar-se en una societat plural i democràtica. Té com a finalitat última la igualtat en drets, deures i oportunitats de totes les persones i el dret a la diferència en un marc de valors convivencials compartits, tot promovent espais de relació i inclusió. Així mateix, promou l'ús de la llengua catalana en un marc plurilingüe com un element de cohesió i igualtat d'oportunitats.

Per tant, el sistema educatiu català actual vol potenciar el desenvolupament de la competència intercultural (Besalú, 2018, p. 8), entesa com un “compendi de coneixements, habilitats i actituds necessari per desenvolupar amb solvència una interacció positiva a l'hora d'abordar situacions i contextos de diversitat cultural”.

#### *Literatura i educació intercultural*

De fet, l'educació intercultural està present en els diversos marcs legals que han regulat el sistema educatiu espanyol durant les dues últimes dècades (Molina-Garcia, 2013, p. 272). La xarxa Red Temática sobre la Educación Lingüística y la Formación de Enseñantes en Contextos Multiculturales y Multilingües ja ho apuntava l'any 2004 en el seu manifest: caldria que les metodologies pedagògiques incloguessin criteris relacionats amb la “superació de l'etnocentrisme i el sociocentrisme”. Si es vol avançar en aquesta direcció, cal que totes les accions educatives hi estiguin alineades. En l'educació intercultural, la diversitat és allò normal. No obstant això, l'escola (i per extensió la literatura com s'entén a les aules), “estructurada abans

de l'acceptació del model democràtic, va optar per sotmetre la diversitat a la norma homogeneïtzadora" (García, 2005, pròleg). Des de la docència, cal promoure el bilingüisme i el plurilingüisme, i també centrar esforços a fomentar la igualtat de drets, la no-discriminació i la celebració de la diversitat cultural.

Com s'ha comentat més amunt, les lectures i textos literaris que es proposen són un element clau per fer-ho. En paraules de Francisco de Oliveira (2010, recollit per Molina-García 2013, p. 272), "la literatura tiene la capacidad de agregar en sí múltiples culturas sin importar establecer una jerarquía entre ellas". Chireac i Devís també ho desenvolupen a les conclusions de la seva proposta per a secundària: "La presència de la literatura a les aules estimula el desenvolupament de la competència intercultural, ja que els símbols i mites de les diverses cultures poden ser reconeguts per altres en la mesura en què pertanyen a l'imaginari col·lectiu" (2016, p. 299). Escollir les lectures tenint en compte l'aprenentatge intercultural vol dir "intentar activament reduir prejudicis, estereotips i actituds discriminatòries a través de l'educació" (Leibrandt, 2006, citat per Molina-García, 2013, p. 272).

Un dels àmbits en els quals s'investiga en la recerca en didàctica de la llengua i la literatura són els continguts curriculars. Segons la classificació de Cantero i Mendoza (2003, p. 21), un dels aspectes en els quals es treballa és la literatura infantil i juvenil. Els autors descriuen algunes vies d'investigació: "utilización en el ámbito escolar, como potencial fuente de recursos y de materiales motivadores para el aprendizaje de habilidades y hábitos lingüísticos; creación y desarrollo del hábito lector; aproximación a cuestiones culturales y artísticas; formación no sexista, etc.". Per molt que sigui important (perquè ho és) conèixer el bagatge literari del país, la competència literària ha de fomentar la visió i la capacitat crítica de l'alumnat.

Com es pot suscitar la capacitat crítica de l'alumnat si només se li mostra una part de la societat o de la cultura catalana? És molt interessant la pregunta que plantegen Clide Gremiger i Liliana Guiñazu: "¿cuántos cuentos, mitos o leyendas guaraníes transitan por las aulas del nordeste argentino, a pesar del gran número de niños paraguayos que completan su escuela Primaria en territorio argentino?" (2006, p. 80). Aplicant-la al context català, seria lícit preguntar-se: quantes obres amazics (o amb presència amazic) llegeixen les alumnes a les aules catalanes? En canvi, quantes adolescents d'origen amazic completen la seva escolarització en el territori català?

Obrir el cànon literari a la interculturalitat no només vol dir reflexionar sobre conceptes abstractes. Vol dir replantejar com es treballa la literatura a l'aula, potenciant "una interculturalidad que corresponda a la realidad del aula, no a una concepción abstracta y desnaturalizadora del concepto de cultura" (Gremiger i Guiñazu, 2006, p. 79). Així, l'educació

literària podria ser realment una “manifestació de les nostres societats, sempre mestisses” en què malauradament “sovint seguim mirant allò diferent amb recel” (Chireac i Devís, 2016, p. 299).

Què en diu, doncs, la documentació de referència del sistema educatiu català? El *Currículum de l'educació secundària obligatòria* recull alguns dels documents més importants per a orientar les competències, objectius i continguts dels quatre cursos d'educació secundària a Catalunya. És un document informatiu que comprèn el Decret 187/2015 (que ordena els ensenyaments de l'ESO), les matèries, la distribució horària, les competències bàsiques, les orientacions per a l'avaluació i els continguts i criteris d'avaluació per cursos de cada àmbit d'aprenentatge. També inclou alguns documents d'aprofundiment sobre les competències i els procediments i requisits formals d'avaluació.

Com es diu al mateix document, “el currículum guia les activitats educatives escolars, en concreta les intencions i proporciona guies d'actuació per al professorat, que té la responsabilitat última a l'hora de concretar-ne l'aplicació” (p. 9). El document inclou algunes declaracions d'intencions, com la voluntat d'emmarcar-se en un model de sistema educatiu “inclusiu, que incorpora la igualtat de gènere i la coeducació com una eina necessària per contribuir a la millora de la societat” (p. 9).

Més enllà d'aquesta referència a la inclusió (indestriable de la mirada intercultural), la interculturalitat hi és present de manera molt secundària (pràcticament testimonial). Això no obstant, sí que s'hi esmenta i que l'actitud 3 de la dimensió actitudinal i plurilingüe (“manifestar una actitud de respecte i valoració positiva de la diversitat lingüística de l'entorn pròxim i d'arreu”) s'hi relaciona directament: segons el desplegament d'aquesta actitud, “l'aprenentatge de les llengües catalana i castellana és la base per a l'adquisició d'altres llengües, en un context plurilingüe i intercultural”.

Finalment, el Decret 187/2015 (inclòs, com s'ha dit, dins del *Currículum*) fixa com un dels objectius de l'educació secundària obligatòria:

f) Conèixer, valorar i respectar els valors bàsics i la manera de viure de la pròpia cultura i d'altres cultures en un marc de valors compartits, fomentant l'educació intercultural, la participació en el teixit associatiu del país, i respectar-ne el patrimoni artístic i cultural. (Departament d'Ensenyament, 2019, p. 17)

El document *La literatura a l'aula* és una guia d'orientacions pràctiques i una proposta per treballar les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic a través de la literatura. No menciona la interculturalitat en les seves 87 pàgines, però planteja activitats a través de les quals es podria obrir la porta a adoptar una perspectiva més intercultural en el tractament de les obres.

Fa, per exemple, una selecció de temàtiques a través de les quals es poden connectar obres d'espais i cultures diferents (en aquest cas es proposen les tradicions literàries catalana, espanyola i universal, però es podria adaptar més a la realitat de cada comunitat educativa). La reflexió inicial a partir de la qual es desenvolupen les propostes d'itineraris lectors estableix algunes bases comunes amb aquest treball: la importància de l'educació literària per a la formació de la persona, la necessitat de llegir textos diversos per "pensar el món de maneres diferents", etc. Sigui com sigui, el document és una eina de referència per a qualsevol docent que vulgui treballar la literatura a l'aula d'una manera vivencial.

Una de les mesures principals del Departament d'Ensenyament en la línia de l'educació intercultural és la creació d'equips de llengua i cohesió social (LIC). Les persones membres d'aquests equips reben una formació i s'encarreguen de qüestions com el foment de la competència intercultural.

Com es diu en el *Dispositiu formatiu en interculturalitat per a tècnics LIC*, aquesta competència s'orienta a una interacció positiva entre totes les ciutadanes. Com indica —resumidament— aquest document, la competència intercultural seria aquella que permet:

Comprendre i valorar les persones d'altres orígens culturals [...]; establir relacions positives i constructives entre persones amb diferents llengües i formes de pensar, sentir i actuar; interactuar amb els altres apreciand i valorant les diferents filiacions culturals; comprendre's un mateix i les seves múltiples afiliacions culturals; promoure un marc de valors i drets democràtics compartits, i entendre la llengua com un element comú que cohesiona, estableix ponts de relació, apropa mirades i ajuda a construir una identitat compartida. (Besalú, 2018, pp. 8-9)

Seguint aquesta argumentació, és interessant veure com alguns dels objectius d'aquesta competència s'adiuen en gran mesura amb les funcions de la literatura. Besalú (2018, pp. 9-10) els agrupa en objectius orientats al coneixement (en destaquem generar pensament complex, en el nostre cas útil per entendre la literatura més enllà de les representacions culturals), a l'afectivitat (detectar i superar els estereotips i prejudicis i gaudir de la interacció cultural) i al comportament (desenvolupar millors relacions interpersonals en grups multiculturals).

### *Confluències entre literatura i interculturalitat i alguns àmbits d'aplicació*

Com s'ha vist més amunt, la literatura pot jugar un paper molt important en l'educació intercultural. Dins de les propostes de l'administració trobem algunes confluències entre foment de la lectura i la promoció d'una educació intercultural. El document *Inclusió de la interculturalitat en les tasques LIC* del pla d'Impuls a la Lectura (ILEC) fomenta especialment la creació d'un portafolis i una feina en tres eixos: saber llegir, llegir per aprendre i desenvolupar el gust per llegir.

Efectivament, aquests tres eixos són bàsics per al posterior desenvolupament d'una competència intercultural, i algunes de les activitats proposades pel document utilitzen la lectura per treballar la interculturalitat (ús de llibres multilingües o sobre multiculturalitat; activitats de descoberta de l'altre). La majoria de propostes, però, són molt superficials a la qüestió que ens ocupa.

En el context escolar, dins del Pla Nacional de Lectura recollit a *La lectura en un centre educatiu* (Departament d'Ensenyament, 2013), s'estableixen dues realitats sobre lectura plurilingüe que són rellevants per a aquest treball: que cada cop es llegeix en més llengües, tant dins com fora de l'aula i tant en contextos literaris com de la vida quotidiana i que cada cop es llegeixen més traduccions. En aquest sentit, la mera consciència d'aquests fets apropa al diàleg entre cultures. El fet de llegir traduccions implica que, si entenem la llengua com a vehicle d'una cultura, estem llegint textos de cultures més plurals.

Això condueix a la identificació de dos tipus de lectura possibles (Cassany, 2006, citat per Departament d'Ensenyament, 2013, p. 64): “La lectura *intracultural* és la que es dona quan l'autor i el lector comparteixen la mateixa cultura”, i “la lectura *intercultural* es dona quan autor i lector no comparteixen la mateixa cultura (referències geogràfiques, històriques, culturals...), tant pot ser que s'accedeixi al text amb el coneixement de l'idioma com a través d'una traducció”. Aquí, el significat d'*intercultural* no és el mateix que el d'aquest treball, sinó que és literalment la unió del prefix *inter-* amb l'adjectiu *cultural*.

Cassany i el document de *La lectura en un centre educatiu* consideren que cal:

Treballar amb els alumnes els coneixements previs culturals que es necessitaran per entendre un text. Els coneixements culturals s'aprenen en la comunitat on la persona es desenvolupa, per tant és difícil establir els coneixements (formes de vida pròpia de la comunitat, referents socioculturals, pràctiques de comunicació —tractament de la ironia, formes de cortesia...) que fan falta per comprendre un discurs d'una altra comunitat. El professorat ha de tenir en compte aquest fet, ja que a les aules hi ha força alumnes que tenen uns referents culturals allunyats als que l'escola transmet.

El plantejament intercultural hi tindria molt a dir. Si “a través de l'educació literària a l'escola, els nois i les noies aprenen molts dels referents de la seva cultura” (Departament d'Ensenyament, 2013, p. 93), cal que aquest establiment de referents i el que és “la seva cultura” estigui meticulosament treballat en la línia de l'educació intercultural. A continuació es mostren tres de les propostes dels documents del Departament amb més potencial per treballar la interculturalitat a través de la literatura:

- a) Crear espais de **lectura compartida** entre l'alumnat o amb la docent pot ser una eina per a una lectura més activa i més rica:

Compartir la lectura significa establir un trànsit des de la recepció individual fins a la recepció en l'interior d'una comunitat cultural que la interpreta i valora. En el cas de la literatura, a més, permet experimentar-ne la dimensió socialitzadora, sentir-se part d'una comunitat de lectors amb referents i complicitats mútues. Compartir les obres amb els altres és important perquè fa possible beneficiar-se de la competència de tots per construir el sentit i obtenir el plaer d'entendre millor els llibres. (Departament d'Ensenyament, 2013, p. 95)

Si s'utilitza aquest paràgraf com a guia, de seguida es poden identificar les possibilitats de crear vincles i referents entre l'alumnat amb diferents referents culturals. A més, un dels elements clau per a l'ús de la literatura amb qualsevol finalitat és la comprensió (com a part de l'eix "saber llegir" que hem mencionat anteriorment). Qualsevol activitat que ajudi a llegir millor, farà estudiants i docents més properes a la interculturalitat. De fet, a la pàgina 6 d'aquest mateix document (Departament d'Ensenyament, 2013) es reclama "la capacitat de comprendre textos del conjunt de la ciutadania com a garantia d'una plena participació en la societat actual".

- b) El Departament potencia l'**ús de les biblioteques** com a "centre comunitari de trobada obert a tothom" (Departament d'Ensenyament, 2013, p. 138). Per tant, obrir-les i fomentar-hi la presència de cultures i llengües presents a l'entorn proper és una eina fonamental. Es fa imprescindible la coordinació de les biblioteques públiques i dels centres educatius amb tots els actors de la comunitat social i educativa.
- c) La **piràmide de lectura** és una proposta per crear una piràmide —anàloga a la piràmide alimentària— d'hàbits diaris (a la base), setmanals, mensuals i anuals (al cim) de manera consensuada amb l'alumnat. L'annex de les pàgines 14 a 22 del document *La piràmide de lectura. Una proposta de construcció del propi hàbit lector* (Departament d'Ensenyament, 2014) proposa algunes activitats d'exemple, però la dinàmica és totalment adaptable i es podria portar al terreny de la interculturalitat.

Perquè la piràmide funcioni, cal que l'alumnat vegi els hàbits escollits com a "activitats agradables", i que no senti que estan controlades per part de la docent. A final de curs, per exemple, es podria plantejar un espai de valoració grupal de l'activitat: "si els ha servit, si les accions que es van proposar les han pogut dur a terme, si els agradaria variar alguna cosa..." (Departament d'Ensenyament, 2014, p. 24).

En aquesta proposta del Departament d'Ensenyament es posa de manifest la correlació existent entre l'hàbit lector i la millora dels resultats acadèmics, explicada per les millores observades en aspectes clau com (entre d'altres) "la capacitat de reflexió, el nivell de coneixements generals, la comprensió d'altres cultures i la comprensió de la naturalesa humana" (Departament d'Ensenyament, 2014, p. 5). Per tant, segons aquest plantejament millorar l'hàbit lector en

general ja ajuda a tenir una bona predisposició, que és fonamental per llegir bé i per aprofitar bé les lectures.

Però l'exercici de la piràmide de lectura també es pot adaptar amb una visió intercultural. En qualsevol cas, aquest exercici podria reunir en una mateixa dinàmica elements com:

- La creació d'hàbits sostinguts i regulars (Teresa Colomer, 2005, citada per Departament d'Ensenyament, 2014, p. 5)
- La col·laboració d'escola, famílies i alumnat en una xarxa
- La implicació de l'alumnat, que tindria el control sobre allò que llegeix (factor valorat per qui llegeix, segons el marc conceptual per a l'avaluació PISA de l'any 2009)
- Clubs de lectura

Aquests exemples d'aplicació se citen pel seu *potencial* per treballar la interculturalitat a través de la literatura. Són opcions que no estan realment pensades i dissenyades amb aquesta finalitat, però s'acosten a allò que cal tenir en compte per al plantejament d'un treball intercultural de la literatura.

### 3. Metodologia

#### 3.1. Metodologia general

Per donar resposta als objectius inicials, es va plantejar una metodologia mixta, amb una triangulació de dades quantitatives i qualitatives provinents d'entrevistes, qüestionaris sobre actituds i l'estudi de fonts bibliogràfiques i algunes obres literàries. L'estudi de la vinculació del programa literari dels instituts catalans a la realitat sociocultural diversa de Catalunya (objectiu 1) requereix l'obtenció de dades recollides de manera quantitativa com per exemple els orígens de l'alumnat, les lectures marcades i les actituds de l'alumnat envers aquestes lectures. No obstant això, també resulta essencial conèixer —a través de metodologies qualitatives— els criteris de selecció d'obres per part del professorat, així com les seves impressions i implicacions en el procés de selecció i treball d'aquestes lectures.

Quant als altres dos objectius proposats (obtenir idees i fer una proposta d'activitats interculturals a través de la literatura) s'han utilitzat les dades recollides i s'han complementat amb una anàlisi d'exemples ja publicats —com és el cas de les dues propostes de treball fetes per Anna Devís Arbona i Silvia M. Chireac a *El contrast intercultural en la LII: proposta per a educació secundària* (2016). Aquest treball no pretén ser un projecte d'innovació didàctica amb intervenció a l'aula, sinó que té una primera part d'estudi de cas i una segona part d'orientació o proposta de material.

#### 3.2. Participants

Aquest estudi s'ha centrat en un curs concret de l'etapa de secundària (2n d'ESO, en el context de Barcelona). Els criteris d'elecció dels participants de l'estudi han estat casuals: tenint en compte que la mentora de pràctiques treballava sobretot amb un grup de 2n d'ESO, es va decidir prendre aquest curs com a mostra per qüestions d'accessibilitat. Més endavant, per fer un estudi més significatiu, es va optar per ampliar la mostra a un total de tres centres, per veure altres situacions i criteris. Per delimitar bé la mostra de participants, es va prendre la decisió de centrar l'estudi en grups de 2n d'ESO de centres amb característiques similars, en aquest cas centres d'ensenyament secundari de titularitat pública de Barcelona ciutat. L'elecció concreta dels centres i dels grups s'ha fet, de nou, per criteris d'accessibilitat.

Les tres docents entrevistades comparteixen el fet de treballar en centres semblants, però tenen perfils totalment diferents: a) docent 1, un home de 26 anys, docent interí des d'en fa 2 amb l'assignatura de Llengua catalana i literatura; b) docent 2, una dona de 41 anys, docent des d'en fa 20 i funcionària des del 2007, que imparteix les assignatures de Llengua catalana i literatura i



de Llengua castellana i literatura en un centre on s'ha decidit adoptar un pla de Tractament Integrat de Llengües, i c) docent 3, una dona de 35 anys, docent interina des d'en fa 5 i amb l'especialitat de Llengua catalana i literatura integrada dins de la matèria de projectes.

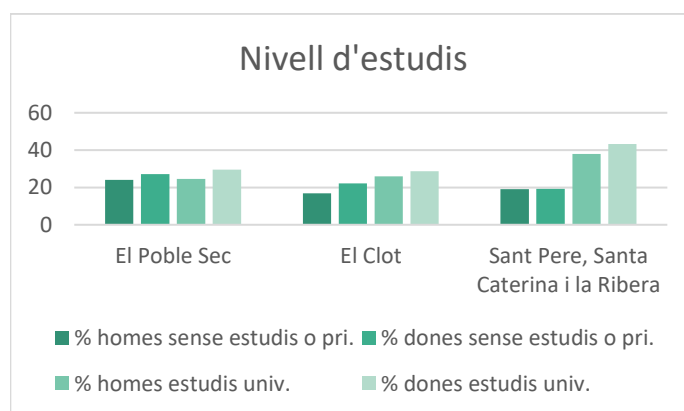
Com es deia més amunt, tots tres centres estan ubicats a Barcelona<sup>2</sup>, respectivament als barris del Poble Sec (districte de Sants-Montjuïc, el docent 1), el Clot (districte de Sant Martí, la docent 2) i Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera (Ciutat Vella, la docent 3). La documentació de l'Ajuntament de Barcelona, i en especial els informes diagnòstics del "perfil socioeconòmic" d'aquests tres districtes (Ajuntament de Barcelona, 2019A, 2019B i 2019C), permeten esbossar un perfil aproximat de la ciutadania de cada context i una comparativa demogràfica dels tres barris.

Segons les estadístiques del Departament d'Estudis de la Gerència de Política Econòmica i Desenvolupament Local de l'Ajuntament de Barcelona (Ajuntament de Barcelona, 2019A, 2019B i 2019C), el 2018 el barri del Poble Sec tenia un 31,2% de residents d'origen estranger, el doble que el Clot (15,2%) i més de 10 punts percentuals menys que el barri de Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera (42,6%). A més, la composició (principals nacionalitats d'origen) també difereix, com es pot veure a la taula 1:

	El Poble Sec	El Clot	Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera
<b>Principals nacionalitats de la població estrangera (2018)</b>	Pakistan (4,1%) Itàlia (3,5%) Filipines (2,7%) el Marroc (1,7%) Xina (1,2%),	Xina (1,8%) Itàlia (1,7%) El Marroc (1,1%) França (0,6%) Pakistan (0,5%)	Itàlia (6,8%) El Marroc (3%) Pakistan (1,7%) Filipines (1,3%) Bangladesh (0,2%)

Taula 1 Principals nacionalitats de la població d'origen estranger (2018). Elaboració pròpia.  
Font: Ajuntament de Barcelona, 2019A, 2019B i 2019C.

Quant al nivell d'estudis, les dades del 2018 del Departament d'Estadística<sup>3</sup> són relativament més homogènies. Amb una mitjana municipal del 19,8% de població de més de 16 anys sense estudis o únicament amb la primària i un 31,9% amb estudis universitaris, el gràfic 1 mostra una realitat segons la qual els estudis superiors són significativament més habituals al barri de Sant Pere, Santa Caterina i



Gràfic 1 Nivell d'estudis de la població per gènere. Elaboració pròpia

<sup>2</sup> S'ha decidit no recollir els noms dels tres centres per garantir l'anonimat de les persones entrevistades i enquestades, tal com es va acordar amb elles a les entrevistes inicials.

<sup>3</sup> Dades citades per Ajuntament de Barcelona, 2019A, 2019B i 2019C.

la Ribera, mentre que la part de la població sense estudis secundaris és equiparable en tots tres casos.

Prosseguint amb les dades rellevants per a l'estudi, pot ser significatiu identificar la salut de l'associacionisme als barris. Segons dades recollides al fitxer d'entitats de l'Ajuntament de Barcelona, el 2018 hi havia: 238 associacions al districte de Ciutat Vella (de les quals, 18 d'educació i formació, 88 culturals i 5 veïnals); 191 al Poble Sec (10 d'educació i formació, 63 culturals i 14 veïnals) i 68 al Clot (9 d'educació i formació, 20 culturals i 1 veïnal).

### 3.3. Descripció del disseny de les eines per recollir les dades

Pel que fa a les tècniques d'investigació, s'ha partit de la documentació per a les parts més teòriques (justificació, propostes d'intervenció i pautes d'actuació). Com s'explicava més amunt, per a l'estudi de cas el treball s'ha basat en qüestionaris —per conèixer els perfils i les actituds de l'alumnat— i entrevistes —per aprofitar l'experiència i orientació de les docents que ja estan treballant en instituts.

Les entrevistes han estat la font principal de recerca qualitativa. L'entrevista que es va plantejar a les docents de 2n d'ESO (annex 1) pretenia estudiar la incorporació (o no) d'una perspectiva intercultural en la selecció de textos i lectures literàries per a l'alumnat de secundària, així com la resta de criteris utilitzats. A més, algunes preguntes estaven orientades a obtenir primeres pistes de recerca per a la part més pràctica del Treball de Fi de Màster, l'elaboració d'una proposta.

Es va elaborar seguint les indicacions de l'assignatura d'Innovació i Recerca en Didàctica de les Llengües i les Literatures Catalana i Espanyola, aprofitant l'exercici realitzat de comentar l'entrevista d'una companya amb les indicacions proposades d'Hernández-Sampieri. Està organitzada en blocs de preguntes temàtics (perfilat, interculturalitat, lectures proposades, opinió, propostes de treball i tancament), per no perdre la direcció de l'entrevista per molt que el fil conductor s'allunyés de les preguntes plantejades inicialment.

A continuació es va dissenyar una taula per recollir les dades de l'entrevista de manera que fos útil per a la recerca: categoritzant les respostes previstes per poder analitzar-les i contrastar-les amb la informació obtinguda de la bibliografia. Algunes de les dades van servir per organitzar el qüestionari per a l'alumnat. D'altres s'han utilitzat per a la descripció de l'estat de la qüestió i també n'hi ha que han estat d'ajuda per a l'elaboració de la proposta de material.

Per als qüestionaris, s'ha enquestat l'alumnat de cinc classes de 2n d'ESO dels centres públics barcelonins on les docents entrevistades imparteixen l'assignatura de Llengua catalana i literatura. L'objectiu específic d'aquest qüestionari (annex 2) —o més aviat "d'aquests

qüestionaris”, ja que estaven adaptats a cada centre— és estudiar la relació de l’alumnat amb la literatura des de la perspectiva de la interculturalitat, amb preguntes com el seu lloc de naixement (Catalunya o fora de Catalunya, i quin és), el lloc de naixement de les persones progenitores, les lectures que s’han fet aquest any a l’escola per a l’assignatura de llengua catalana i literatura, les hores setmanals dedicades a la lectura obligatòria i voluntària, etc. També hi havia preguntes multiopció seguint l’escala de Likert per analitzar la seva actitud sobre diferents idees, activitats o obres literàries. Abans de realitzar el qüestionari, era doncs fonamental saber quines lectures s’havien treballat i poder-les posar com a opcions.

Els apartats del qüestionari eren: presentació (“parla’m una mica de tu”), les lectures de classe, llegir en general i la interculturalitat. La majoria de les preguntes obertes —que s’interessaven sobre llibres que els agradaven, que havien llegit recentment o amb els quals s’identificaven— eren opcionals.

### 3.4. Procés de recollida de dades

Les entrevistes a docents, d’entre 25 i 30 minuts, es van dur a terme oralment, dues en persona i l’última per videoconferència. Per compatibilitat horària entre entrevistadora i docents, es van realitzar en moments diferents del curs, totes tres al segon semestre.

Quant als qüestionaris, es van fer tots un cop finalitzat el període de pràctiques. El primer grup enquestat va ser el del centre de pràctiques de la investigadora (el dia 5 d’abril a l’hora de tutoria, data fixada per la docent), ja que la confiança adquirida durant els mesos anteriors amb l’alumnat feia possible rebre un feedback útil sobre les preguntes, a part de confirmar la durada del qüestionari i revisar les preguntes que no quedaven prou clares.

Es tracta d’un qüestionari en línia (en forma de formulari de Google Drive), que tot l’alumnat entrevistat va poder contestar alhora a través dels seus ordinadors portàtils, segons el calendari següent:

	Centre 1	Centre 2	Centre 3
<b>Entrevista a docents</b>	14 de febrer del 2021	21 d’abril del 2021	4 de maig del 2021
<b>Qüestionari a alumnes</b>	19 de maig del 2021	5 de maig del 2021	11 de maig del 2021

Taula 2 Calendari de recollida de dades. Elaboració pròpia

La docent número 3 va oferir la possibilitat de passar el qüestionari als tres grups de 2n on fa català (dins de projectes), així que el mateix dia es va passar per les tres aules. En total van respondre el qüestionari 110 alumnes de 2n d’ESO: 13 del primer centre, al Poble Sec; 21 del segon centre, al Clot, i 76 del tercer i últim centre, al barri de Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera.

Per valorar la participació cal tenir en compte que el centre del Poble Sec, després de força setmanes intentant gestionar l'entrada a l'institut, va preferir que s'enviés el qüestionari i el fessin amb el professor de català en lloc d'assistir-hi l'autora de l'estudi. La baixa participació pot estar relacionada amb aquest fet. Al centre 2 (al Clot), el grup era de 23 alumnes i n'hi havia dos d'absents la data del qüestionari, i a l'últim centre, com ja s'ha dit, la participació és molt més alta perquè el qüestionari es va passar a tres grups diferents.

En tots tres casos es va haver de dedicar pràcticament mitja hora de classe al qüestionari: al voltant de 5 minuts per a la presentació del projecte i l'explicació del qüestionari i la resta de l'estona per contestar autònomament les preguntes. Les persones més ràpides havien acabat abans dels 10 minuts i les que més estona hi van dedicar van estar-s'hi entre 20 i 25 minuts.

### 3.5. Anàlisi de dades

Les respostes de les docents es van recollir en una taula (a la imatge de la taula 3, però més llarga). A la columna esquerra s'hi havia col·locat prèviament algunes opcions de respostes possibles anticipades per la investigadora, i a les altres dues columnes s'hi van anar recollint les respostes de les docents. Aquest mecanisme ha servit per categoritzar les dades recollides a les entrevistes. En el cas de preguntes més tancades (com la primera pregunta de la taula 3), els criteris de codificació de les respostes eren tancats, mentre que les preguntes valoratives s'han organitzat en categories més obertes.

Part 2. La interculturalitat		
Quan vas sentir parlar de la interculturalitat per primera vegada?		
<i>Expectatives de respostes possibles</i>	<i>Resposta</i>	<i>Comentaris</i>
Abans de la meva formació pedagògica		
Durant la formació pedagògica	Docent 1 Docent 3	No ho sap del tot.
Després de la formació pedagògica	Docent 2	
Altres		
Què n'opines?		
Em sembla un concepte important en el marc educatiu	Docent 1 Docent 2	"És bona, perquè senta [sic.] bases de respecte mutu entre els convivents d'una societat"
Considero que és una noció teòrica que no té aplicació als centres educatius		
No en tinc una opinió formada	Docent 3	
Altres		

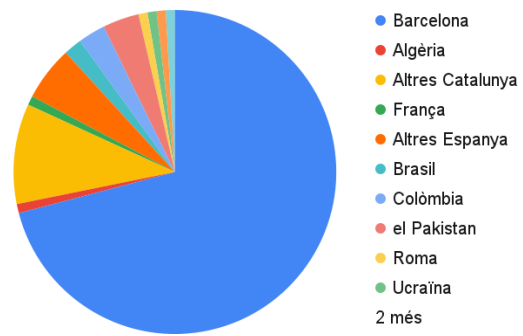
Taula 3 Fragment de la taula de recollida de dades de les entrevistes. Elaboració pròpia

Per analitzar les respostes dels qüestionaris se n'han separat les diverses parts i els diversos tipus de preguntes. Pel que fa a les respostes generalitzables i tancades sobre el perfil de l'alumnat, l'origen de les famílies o les llengües (que es parlen, s'entenen o es llegeixen), s'han pogut calcular

directament els percentatges prenent en consideració el total de la mostra. En el cas de preguntes obertes sobre recomanacions o opinions de llibres i lectures, s'ha establert una llista amb les respostes de l'alumnat, i les preguntes tancades d'opinió sobre les lectures, l'hàbit lector o el model de gestió de la diversitat cultural a l'institut, s'han separat les respostes per centre i se n'ha observat la tendència a partir de gràfics i percentatges creats automàticament pel programa del formulari.

#### 4. Resultats de l'estudi

Les entrevistes mostren que la interculturalitat està cada vegada més present a les formacions docents (la docent 2 declara que fa 20 anys no se'n deia res, la docent 3 que fa cinc anys amb prou feines es mencionava de pas i el docent 1 que sí que se'n parlava i hi era present, malgrat que no es donessin prou estratègies per treballar-la a l'aula). En general, la predisposició del cos docent és bona, però es veu des de fora. Totes les docents entrevistades identifiquen una evolució pel que fa al tractament de la interculturalitat a secundària.

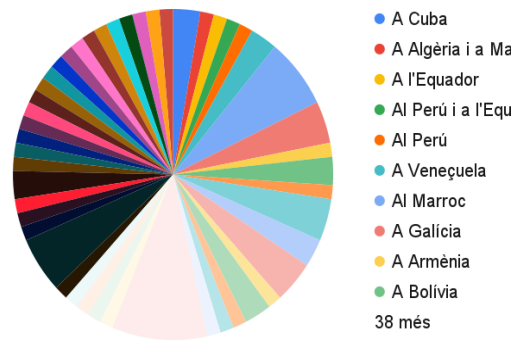


Gràfic 2 Procedència de l'alumnat. Elaboració pròpia

Les docents entrevistades veuen la interculturalitat present des de la celebració de la diversitat i com una oportunitat, malgrat que no els porti a un treball específic dins l'aula en l'àmbit literari (com es mostra més endavant). Les respostes dels qüestionaris ratifiquen aquesta diversitat i la pluralitat de les aules. Com es pot observar fàcilment al gràfic 2, la immensa majoria de les persones que van respondre el qüestionari eren nascudes a Barcelona; no obstant això, quan se'ls va preguntar pel lloc de naixement de les seves persones progenitores (gràfics 3 i 4), els resultats mostren una realitat molt més plural:



Gràfic 3 Procedència de les persones progenitores.  
Elaboració pròpia



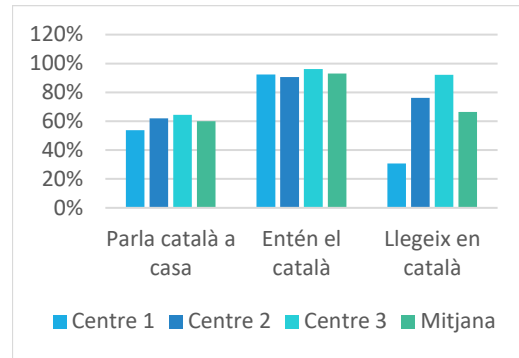
Gràfic 4 Procedència progenitores (fora de Catalunya).  
Elaboració pròpia

La diversitat d'ús i comprensió de les llengües reflecteix aquesta pluralitat, i dona dades com que un 60,07% d'aquest alumnat parla, entre altres, català a casa, un 92,97% diu entendre'l i un 66,37% diu llegir en català. Com podem veure al gràfic 5 (més avall), aquesta última dada és la menys homogènia entre els tres centres enquestats.

Quant a les lectures proposades a l'aula, la docent 3 afirma no haver proposat cap text literari als grups de 2n d'ESO: "Aquest any, amb el Covid, les famílies i l'escola estan tocades econòmicament. No han pogut finançar llibres. A més, per les normes Covid els llibres no poden

passar de mà en mà, així que no s'han pogut utilitzar les biblioteques d'aula". Això no obstant, el seu alumnat és el que més declara llegir en català.

Als altres centres han proposat com a lectures obligatòries *Nirvana*, de Pere Formiguera (docent 1) i *Mar i cel*, d'Àngel Guimerà i *El petit príncep*, d'Antoine de Saint-Exupéry (docent 2).



Gràfic 5 Usos declarats del català. Elaboració pròpia

Només un 23,1% de l'alumnat del centre del Poble Sec assegura haver llegit *Nirvana*, mentre que al Clot un 81% de l'alumnat declarava haver llegit *Mar i cel* i un 23,8% *El petit príncep* (cal dir que aquest últim llibre encara s'estava llegint a classe quan es va fer el qüestionari). Com que la docent del centre 2 treballava el català i el castellà en una mateixa assignatura, també s'han inclòs a l'estudi dues obres en castellà: *Donde aprenden a volar las gaviotas*, d'Ana Alcolea (llegida per un 52,4% de l'alumnat del centre del Clot) i *El príncipe de la niebla*, de Carlos Ruiz Zafón (28,6%).

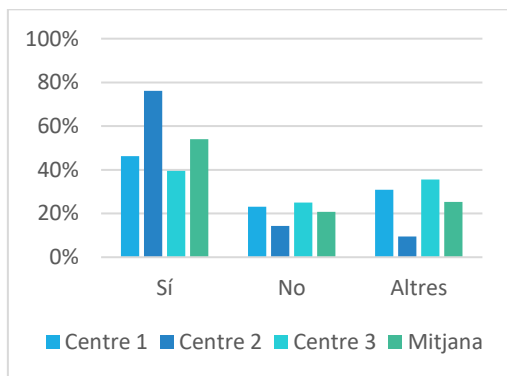
En cap dels tres casos s'ha utilitzat la perspectiva intercultural o la proximitat a la realitat de l'alumnat com a criteris del professorat per escollir les lectures. Els criteris més citats a les entrevistes són l'expectativa de seguiment per part de l'alumnat (docents 1 i 2), la pertinença al patrimoni literari català i universal que cal conèixer (docent 2), la utilitat dins del fil conductor de cada projecte (docent 3) i la diversitat de gèneres textuals (docent 2).

Per a la resta de textos, els criteris al·legats per les docents són l'interès general de textos de la vida quotidiana (docent 1), la utilitat per treballar qüestions determinades (docents 1, 2 i 3), la presència d'autores dones per visibilitzar-les (docent 2) i la qualitat literària en general (docent 2).

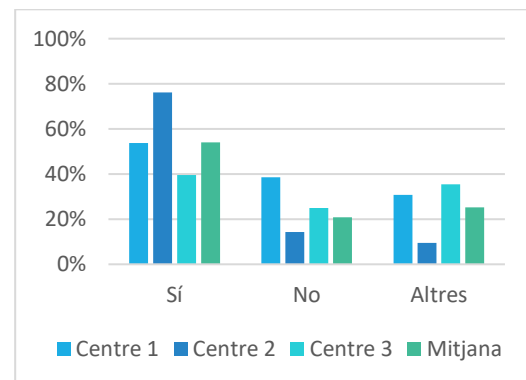
La visió del professorat sobre l'interès per les lectures proposades és molt heterogènia; algunes de les idees destacades han estat que una mateixa lectura no funciona igual amb dos grups diferents (docent 2), que la motivació del professorat és essencial per engrescar el grup (docent 1) i que l'interès també depèn molt del perfil de cada alumne (docent 3). Les docents 2 i 3 consideren que el fet que l'alumnat s'identifiqui amb els textos pot influir en el seu interès, però amb reserves perquè cal "superar la barrera inicial de posar-se a llegir (docent 3) i "aprendre a llegir, perquè si no ho entenen no s'hi poden sentir identificats" (docent 2). Aquesta última idea és compartida pel docent 1, que exclou la possibilitat que l'alumnat se senti identificat, al·legant que "no hi ha comprensió lectora".

Aquests resultats s'alineen amb les opinions expressades per l'alumnat, que no declara, en general, sentir-se identificat amb les lectures ni hi veu un vincle directe amb la seva motivació — només un 5,5% de la mostra (4 alumnes) han marcat aquesta opció. De fet, d'una escala de l'1 (gens) al 5 (moltíssim) per a la pregunta “Consideres que t'agrada llegir lectures de l'institut”, en tots tres casos la majoria de l'alumnat ha optat per les opcions més baixes: les mitjanes del primer i el tercer centres són al 2 i la del segon centre és al 3. Aquest segon centre (el del Clot), amb resultats més positius, és també el centre on més lectures es proposen, amb dues lectures de català i dues de castellà a l'assignatura conjunta de llengües i literatures catalana i castellana.

Pel que fa al gust per la lectura en general i l'hàbit lector (fora del centre), el segon centre també encapçala els resultats tant del gràfic 6 (pregunta: “T'agrada llegir?”) com del gràfic 7 (pregunta: “Llegeixes per plaer fora de l'institut?”). A tots dos gràfics s'han comptabilitzat les respostes “Sí” i “No”, així com la resta de respostes (“A vegades”, “Depèn”, etc.) agrupades a “Altres”.



Gràfic 6 Gust per la lectura. Elaboració pròpia



Gràfic 7 Hàbit lector. Elaboració pròpia

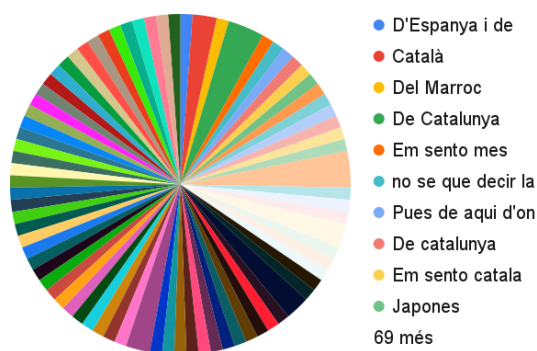
Quant als clàssics, a les tres entrevistes es va dir que no era possible utilitzar-los de manera generalitzada i amb aprofitament a 2n d'ESO, però que es poden treballar en algun moment o de manera autònoma (docent 3: “Sempre els recomano; a vegades en connecto algun amb el que estem veient i el proposo perquè penso que algú o altre el gaudirà, però sense imposar-lo. Avui en dia estan tan acostumats a la immediatesa que costa molt que connectin, així que més val que només s'hi posin si hi estan preparats, per no cremar-se”).

Malgrat que només una docent (docent 3) ha identificat un desinterès per la lectura motivat per un conflicte sociocultural, en general s'ha mostrat un consens per vincular els hipotètics conflictes d'aquest sentit amb el fet que l'alumnat “no sap llegir: quan no saben llegir, no saben interpretar, i és fàcil que caiguin en idees buides, però que tenen molta ressonància” (docent 1). El cas expressat per la docent del centre de Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera no era de 2n, sinó de 3r d'ESO, on l'alumnat sent rebuig per *La volta al món en 80 dies*, “un text racista, misogin, etc. [...] per molt que els intentis vendre una visió crítica, no hi van” (docent 3). També la docent 2 coincideix: “Potser, amb segons quin grup, es poden triar exemples d'autors més propers, que no



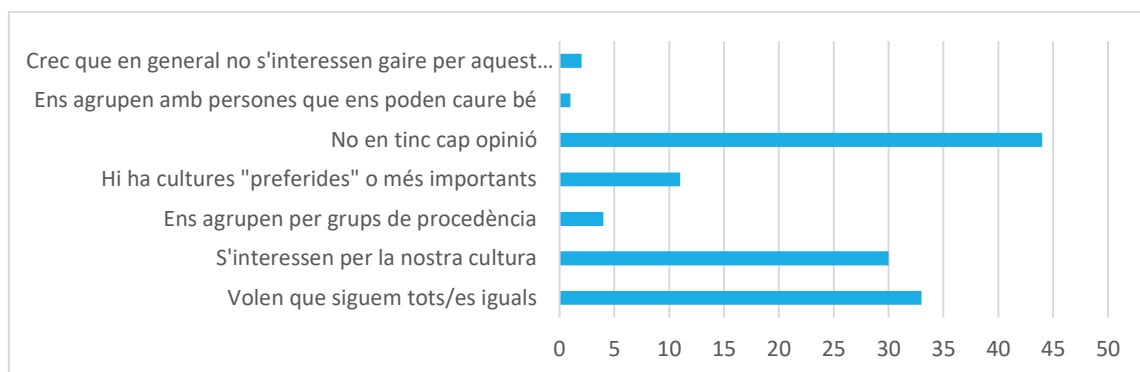
generin debat. S'ha de saber llegir l'auditori i veure si t'arribaran a entendre. Potser anar-hi a poc a poc en funció del grup".

De maneres diferents, totes tres docents afirmen treballar l'actitud plurilingüe i intercultural a l'aula: treballant el català ("al centre, treballar el català és treballar la competència plurilingüe") i fent literatura comparada amb els més grans (docent 1); amb reflexió sobre les *jarchas*, fent-los explicar contes de cultures diferents o treballant la intercomprensió de textos en altres llengües (docent 2) o a través de la música (docent 3). En qualsevol cas, es coincideix que és molt difícil treballar qüestions de reflexió perquè cal treballar molts punts ("també s'ha de treballar el tema de la dona, les competències bàsiques, el foment de l'hàbit lector... Però és important entendre la interculturalitat", docent 2).



Gràfic 8 Respostes a la pregunta "D'on et sents?"  
Elaboració pròpia

En general hi ha molta confusió entre l'alumnat sobre què és la cultura o, fins i tot, què significa ser català (amb respostes com "M'agrada perquè també aprenc una altra llengua" o "que parlis català i que el teu pla [sic.] preferit sigui pa amb tomàquet, o fins i tot "Ser independentista"). És, si més no, interessant, però, veure la diversitat de respostes a la pregunta "D'on et sents?", que pràcticament cadascú ha respost de manera diferent (gràfic 8). Si agrupem algunes de les seves respostes, trobem sobretot nacionalitats i en format mixt —és a dir, patrons com "catalana i del Marroc", "espanyola, encara que també colombiana perquè vaig néixer allà", "del Marroc", "los dos, venezolano y espanyol". En cinc casos, les respostes han inclòs l'opció "del món", com a l'exemple següent: "Em sento més gallega que catalana, però sobretot del món".



Gràfic 9 Percepció del model de gestió cultural de l'institut. Elaboració pròpia

Només un 23,4% de l'alumnat enquestat afirma amb seguretat haver llegit textos del lloc on va néixer. Com veiem al gràfic 9, la percepció de l'alumnat sobre el model cultural que es promou

als centres diu molt sobre la importància que es dona a aquesta qüestió a la nostra societat: la gran majoria diuen no tenir-ne cap opinió, i malgrat que 30 estudiants admeten un interès per part dels centres sobre la seva cultura, hi ha una percepció gairebé majoritària que des de l'institut es vol uniformitzar. En general, les persones enquestades no identifiquen interès per qüestions culturals ni per part seva (el 90% han marcar “ni poc ni molt” a “conec la meva cultura i m’interessa”), ni per part dels companys (respostes majoritàries de “ni poc ni molt” i “no gaire” a “les meves companyes i companys coneixen la meva cultura”) ni per part del professorat (resposta majoritària: “no gaire”). Finalment, 37 alumnes (gairebé un 34% de la mostra) han contestat “gens” a la pregunta “la meva cultura està representada a les lectures de l’institut”.

## 5. Discussió dels resultats

### 5.1. Relació dels resultats amb la recerca bibliogràfica

Els resultats de la recollida de dades evidencien algunes coincidències i divergències respecte de la informació recollida a la bibliografia de referència. És interessant destacar que, en tots els casos, l'alumnat entenia la cultura (“Què és per tu ser català?”) basant-se en les pràctiques culturals o institucionals —el tronc i la copa de l’arbre de Kalpana Das—: menjar pa amb tomàquet, parlar català, ser independentista, etc. Ningú citava qüestions tan fonamentals com els valors o la manera d’entendre la vida.

Anant més enllà, si es considera, en línia amb Abdallah-Pretceille (2001, citada per Valle, 2020B), que la cultura és indestriable dels individus que la desenvolupen, el model cultural que fomenti el centre ha de partir dels individus que hi ha al mateix centre —i la que es proposa a les lectures, també. No obstant això, no sembla ni a les respostes de les docents ni a les de les alumnes que aquest criteri es tingui especialment en compte, probablement per qüestions pràctiques com la proposta de lectures a inici de curs, el canvi constant del perfil de l'alumnat o altres.

Tanmateix, els resultats obtinguts reflecteixen que hi ha cert desinterès per anar més enllà amb les lectures, sobretot amb les lectures que es proposen a l’aula. Les identificacions d’estudiants amb les lectures, però, sí que reflecteixen una comprensió que les identitats personals són, com deia Xavier Besalú, pluriformes. És a dir: que potser no s’identifiquen ni van més enllà per qüestions culturals en el sentit més etnogràfic del terme, però sí per altres trets de la seva identitat.

Aquesta diversitat radical (la societat és un mosaic d’infinita variabilitat cultural, en funció de variables molt diverses) recorda un estudi de Mulleras (2016), en el qual es reflexionava sobre la importància del contacte entre subvariants dialectals del francès als suburbis (*banlieues*) de les grans ciutats com París. S’argumentava que la incorporació (en un llibre de literatura infantil i juvenil) de textos amb subvariants dialectals diferents suposava una inclusió d’aquests llenguatges —i, per tant, de les persones que els utilitzaven— a la societat, permetent-ne inclusió i identificació amb el territori. La diversitat d’idiolectes presents a l’obra servia com a vehicle de versemblança i també com a estratègia apropiació de la llengua. Les varietats “van més enllà de la immigració o de la pertinença a un grup o a un altre. [...], mostrant que “el denominador comú a les *banlieues* no és cultural sinó social” (Mulleras, 2016, p. 29).

“El concepte de llengua tradicionalment adequada per a la literatura [...] crea una negació de l’estatus de ‘francesos’ a aquells que no la tenen com a pròpia” (Mulleras, 2016, p. 30). Per

extensió, proposar un únic model cultural a la literatura de secundària crea una negació de l'estatus de "catalans" a aquells que no el tenen com a propi.

Com s'ha vist a la introducció teòrica, per al desenvolupament de la interculturalitat és fonamental que hi hagi contacte entre cultures. Els resultats de la investigació mostren com els centres educatius de la mostra —i, per extensió, les comunitats educatives— són espais culturalment diversíssims. A la justificació d'aquest treball, però, es deia que és important que l'alumnat aprengui a "ser crític i a estar obert a la diversitat" (p. 3) fins i tot en els centres on la diversitat sociocultural no és tan present. En aquest sentit, per evitar una fragmentació de la societat i problemes de guetorització, és important que el programa literari incorpori referències culturals i s'apropi a l'alteritat per identificar els punts de trobada. Si no, es podrà trobar que en molts casos, realitats socioculturals geogràficament molt properes seran totalment desconegudes per un sector de la societat.

## 5.2. Relació dels resultats amb els objectius del treball

En relació amb el primer objectiu plantejat (objectiu 1: observar el programa literari d'una mostra d'instituts catalans i estudiar la seva vinculació amb la realitat sociocultural diversa de Catalunya), els resultats obtinguts han estat prou reveladors. En general, s'ha observat molta predisposició per part del professorat per treballar la competència intercultural, però amb un obstacle creat per la saturació del sistema educatiu amb objectius, continguts, criteris i reptes. Les docents han expressat que no es pot complir amb el currículum i alhora treballar qüestions com la interculturalitat o la inclusió de la dona en les hores disponibles per a l'assignatura. S'ha expressat la resignació pel fet que no es pot tenir en compte tot i cadascú estableix les seves prioritats.

Una de les preocupacions de la teoria que sí que s'ha identificat als centres observats és la presència, com a mínim en alguns casos, de literatura catalana o espanyola d'arrels plurilingües com les *jarchas* ("han vist que, entre altres coses, la literatura castellana té part de mossàrab i d'àrab [...] i veure que podien entendre i traduir alguns textos en llenguatges diferents") al centre del Clot. En el cas del centre del Poble Sec, per exemple, es treballa la influència ja durant l'Edat Mitjana de la novel·la artúrica en la literatura catalana i de tants altres llocs, així com més tard durant el renaixement la importància de la tragèdia grega o romana. Són exemples de diàleg entre cultures que està molt arrelat, però de vegades cal remarcar.

Igualment rica ha estat l'observació del perfil de l'alumnat del barri: la diversitat cultural també està present en les persones nascudes a Barcelona. Els gràfics 4 i 8 mostraven la pluralitat d'orígens i representacions culturals presents en la comunitat educativa, per molt que pràcticament un 75% de l'alumnat fos nascut a Barcelona.

I la recollida de dades ha permès una obertura del treball cap a la comprensió de la realitat: cal entendre tots els criteris que s'entrellacen en l'elecció de les lectures. Des de la inclusió de la dona al foment de l'hàbit lector, passant per la inclusió de diferents gèneres textuais, la integració dins de l'assignatura de projectes, les limitacions econòmiques, etc. En aquest sentit, tota la introducció i justificació teòrica dona importància a la cultura i a la gestió de la interculturalitat, però les entrevistes a docents mostren com en realitat és important tenir en compte el desenvolupament del sentit crític entre l'alumnat. Per treballar-lo, es necessita una capacitat de raonament que cal potenciar.

El desconeixement o desinterès mostrat pels alumnes sobre la identitat i trets culturals és paradigmàtic en una societat que sembla que, per no enganxar-se els dits amb la gestió de la diversitat cultural, ha preferit eliminar-la. Si s'avança cap a una educació intercultural com ha quedat clar que és la voluntat manifesta del Departament d'Ensenyament, cal poder prioritzar aquesta competència, però treballar-la de manera integrada amb un seguit de qüestions i criteris no menys importants.

En força casos, les propostes literàries per a 2n d'ESO sí que mostren marcs culturals diversos, però de moment no tenen en compte els perfils de l'alumnat del centre. És una dada prou rellevant, si es té en compte, com proposaven Greniger i Guiñazu, que una manera de fer-ho real seria potenciar una interculturalitat que correspongui a la realitat de l'aula. També perquè és simplement una riquesa desaproveitada: si s'al·lega (com fa el *Dispositiu formatiu sobre interculturalitat per a tècnics LIC*) que cal "comprendre i valorar les persones d'altres orígens culturals" (Besalú 2018, p. 8) i se'n tenen, com s'ha vist, a l'abast, és una oportunitat molt fàcil d'accedir-hi.

L'observació dels centres de la mostra ha estat fructífera també en la línia del segon objectiu d'aquest projecte, per identificar en les experiències i recomanacions recollides punts de partida per al treball de la competència intercultural (objectiu 2). Així, els cicles de contes multiculturals de la docent 2 o les activitats amb cançons de la docent 3 són bones idees per orientar qualsevol proposta. La comprensió que el contacte entre cultures ha estat essencial per a la creació del nostre patrimoni literari que s'ha desenvolupat uns paràgrafs més amunt, també. Les experiències positives amb llibres com *Nirvana*, *Mar i cel* o *Donde aprenden a volar las gaviotas* (aquest últim, en castellà) són molt rellevants no només per a la inclusió com a propostes o recomanacions, sinó també per entendre el tipus de feina que s'hi pot fer.

Però la reflexió més important que s'ha pogut extreure de les entrevistes és la crida a la realitat: el foment de l'hàbit lector és capital, sí, però per obrir la porta a la interculturalitat és primordial estimular la competència lectora. No només llegir, sinó aprendre a llegir.

Tots aquests descobriments porten a l'últim objectiu del treball: desenvolupar una proposta d'activitats per obrir-se al coneixement d'altres cultures a través de la literatura (objectiu 3). El primer que cal establir després de tot aquest camí és que qualsevol proposta per treballar la interculturalitat ha d'estar lligada a una actuació transversal de tot el centre i la comunitat educativa. És per això que val la pena reprendre els tres principis estratègics per desenvolupar la competència intercultural proposats pel *Dispositiu formatiu en interculturalitat per a tècnics LIC*: (1) "facilitar l'existència d'espais de relació i diàleg entre els diferents membres de la comunitat educativa", (2) "reconèixer la diversitat en un marc de valors compartits i emfasitzar les similituds", i (3) "democratitzar la gestió del centre educatiu" (Besalú, 2018, p. 18).

### 5.3. Limitacions del treball

Els resultats mostren, en definitiva, que hi ha moltes perspectives de creixement si es combina bé el potencial de la literatura amb la riquesa sociocultural de les comunitats educatives. L'aposta del Departament d'Ensenyament i d'altres estructures nacionals i internacionals per l'educació intercultural fa pensar que les propostes per fomentar la interculturalitat tenen molt de recorregut per endavant. Ara bé: cal reconèixer que l'abast d'aquest treball és molt limitat i que la proposta que es fa és molt incipient. Malgrat el risc de caure en el tòpic, la realització de la recerca de propostes literàries, sobretot en publicacions de recerca anteriors, s'ha vist limitada pel factor temps.

Per altra banda, els objectius plantejats inicialment pretenien presentar una proposta de treball concreta amb una llista d'obres de qualitat literària que permetessin treballar la competència intercultural. La pròpia riquesa de la qüestió ha fet adonar la investigadora que no és coherent proposar una llista tancada de títols i dir que s'han de tenir en compte els perfils de l'alumnat i de les famílies i membres de la comunitat educativa. No seria possible arribar a l'exhaustivitat amb aquest plantejament, i no seria aplicable a contextos diversos. Per aquest motiu, s'ha optat per una proposta reduïda i molt bàsica de títols, complementada per un seguit de recomanacions d'obertura a les cultures de l'alumnat i al treball de la competència intercultural d'una manera més transversal.

### 5.4. Proposta: orientacions didàctiques

Recollint els tres principis per desenvolupar la competència intercultural esmentats més amunt (final del subapartat 5.2) i aplicant-los a la literatura, s'ha elaborat una proposta en forma de recomanacions per treballar aquesta competència a través de la literatura. La proposta està estructurada en tres eixos: (1) fomentar la presència de marcs culturals diversos, (2) implicar la

comunitat educativa i (3) facilitar l'existència d'espais de relació i diàleg entre els diferents membres de la comunitat educativa.

### *Eix 1: fomentar la presència de marcs culturals diferents*

Els resultats que ja s'han comentat mostren que els models culturals fomentats per la literatura dels tres centres presenten diversitat, però no prou. A més, la motivació és clau per a l'aprenentatge actiu de les estudiants, i la recerca mostra que aquesta motivació augmenta si els aprenentatges proposats posseeixen valor subjectiu per a cadascú. El fet d'identificar-se o de veure's reflectit/da podria ser determinant per a l'assignació d'aquest valor.

Fomentar la presència de marcs culturals diferents també és essencial perquè no podem valorar adequadament allò que desconeixem, i per viure en societat és important establir una xarxa de contacte amb entorns diferents. Així mateix, es parteix de la convicció que "el centre educatiu no pot ignorar les creences dels alumnes i les seves famílies, i ha de mantenir relacions respectuoses amb les expressions d'aquestes creences" (Besalú, 2018, p. 23).

En aquesta línia, es recomanaria passar un formulari a l'inici de curs per conèixer les llengües presents a la comunitat educativa i tenir-les en compte a l'hora d'escollir les lectures i textos. A la reunió inicial amb les famílies, es podria demanar la participació voluntària i la recomanació d'obres de les diferents tradicions familiars i culturals, per deixar a criteri del professorat l'elecció final, però amb col·laboració de més persones.

En paral·lel a les recomanacions anteriors, algunes obres interessants per treballar la interculturalitat són:

- a) *Nirvana*, de Pere Formiguera, per replantejar les veritats absolutes i relativitzar la filiació a una cultura concreta —el protagonista té una il·luminació i es fa budista, així que es reencarna en éssers diferents de llocs allunyats del planeta—;
- b) *Mar i cel*, d'Àngel Guimerà, per entendre que la història del nostre país també és multicultural i identificar diferències i similituds entre cultures, o entre moments diferents de la història;
- c) *Train Kids*, de Dirk Reinhardt, per treballar els valors del respecte i de la intolerància entre cultures i per la presència de fragments no traduïts en castellà;
- d) *La filla del Ganges*, d'Asha Miró, per treballar el contacte de tradicions culturals diferents en una mateixa persona, la riquesa de conèixer les cultures i la necessitat de trobar respostes en la filiació cultural;

- e) *Història d'una gavina (i del gat que li va ensenyar a volar)*, de Luis Sepúlveda, per treballar el valor de la diferència i la importància de l'amistat i el coneixement per lluitar contra la intolerància, i
- f) *El silenci del mariner*, d'Antoni Oliver Ensenyat, per treballar la diversitat funcional, l'acollida i la convivència amb diferències culturals.

Es vol remarcar, però, la necessitat de tenir en compte que les millors propostes seran les que incloguin la comunitat educativa. Aquests set títols serien propostes universals o de partida.

### *Eix 2: implicar la comunitat educativa*

Perquè el desenvolupament de la competència intercultural sigui real, caldrà que tots els actors del centre i de la comunitat educativa hi tinguin cabuda. Es pot crear un espai periòdic per convidar les famílies o altres membres de la comunitat educativa a presentar exemples de literatura i cultura. Una possibilitat seria preparar un cicle de lectura de contes de diferents tradicions: un cop al mes, potser a la biblioteca del barri o municipi o del centre, es podria rebre un/a convidat/da que llegís un conte de la seva tradició o amb què s'identifiqués per algun motiu, mantenint-ne fragments en la llengua original, si s'escau, i contextualitzant-lo en un lloc o moment de la història concret. El fet d'anar a la biblioteca seria positiu també per acostar-hi l'alumnat, que hi pot trobar obres d'arreu i descobrir-hi un espai amb moltes possibilitats.

Tenint en compte la multiplicitat de criteris possibles per escollir les lectures i l'existència de moltes vies de treball importants a la secundària —que hem comprovat en els comentaris dels docents—, es podria plantejar que cada curs se centrés especialment en un factor diferent (la simplicitat del text a 1r d'ESO, la interculturalitat a 2n, les autores dones o de col·lectius invisibilitzats a 3r i la rellevància dins del patrimoni literari a 4t, per exemple). De qualsevol manera, a través d'un eix se'n treballen d'altres: la interculturalitat en la literatura també fomenta l'hàbit lector, perquè promou una relació més saludable amb la literatura i la motivació. També genera una obertura útil per al paper de la dona. I també permet veure textos de diferents gèneres. En qualsevol cas, aquesta proposta només determinaria l'eix vertebrador, no seria excloent per treballar altres qüestions. A més, aquesta idea donaria un sentit d'unitat als diferents cursos de la secundària.

### *Eix 3: facilitar l'existència d'espais de relació i diàleg entre els diferents membres de la comunitat educativa*

Com es veia a la fonamentació teòrica, l'existència d'espais de relació i diàleg és important tant per al treball de la literatura com per al treball de la competència intercultural. I aquests espais són importants a tots els nivells: entre iguals i també entre diferents. Si s'entén el centre educatiu com una institució col·lectiva i flexible, que es crea conjuntament i progressivament entre tots els



seus membres —i, per tant, no com una institució unilateral per la qual l'alumnat passa per rebre un seguit de coneixements—, tots els actors implicats poden participar i són rellevants per crear la cultura del centre en constant evolució.

De manera complementària o alternativa a la proposta de l'apartat anterior de convidar membres de la comunitat educativa, es podria plantejar a l'alumnat l'elaboració d'entrevistes per a aquestes o altres persones en línia amb els textos llegits a classe o autònomament. Es podrien buscar, amb relació a les lectures proposades, persones expertes a qui l'alumnat pogués fer preguntes: familiars amb procedències o experiències vitals concretes, experts d'un o d'un altre àmbit (per exemple: metgesses, treballadores socials, etc. que haguessin estat en contacte amb una situació o una altra), personal de la biblioteca que hagi viscut en un altre país o que sigui coneixedor de la literatura de fora o la traducció, etc.

En aquest sentit, una persona que ha migrat pot ser una bona font d'informació per acostar l'alumnat a la comprensió del fenomen migratori present en una lectura, encara que l'experiència no sigui idèntica o els llocs de procedència i destí no siguin els mateixos; o una persona que no ha migrat pot identificar-se a través d'històries de les avantpassades o de recerques professionals. La composició familiar, l'orientació sexual, la relació amb el cos, les malalties mentals, diversitats funcionals, etc., també poden formar part dels criteris per escollir persones referents o expertes sobre patrons culturals presents en una obra literària llegida a l'aula.

També es poden prendre les persones integrants de l'aula com a experts d'experiències vitals o d'identificacions culturals. Representar models diferents a les lectures també vol dir convertir persones diferents en expertes que poden aportar coneixement a les companyes i fins i tot al/a la docent. En aquesta línia, és essencial mencionar entre les recomanacions la lectura compartida i l'apadrinament lector amb experts: es podrien fer grups de dos o tres alumnes que compartissin i comentessin les lectures, amb un portafolis o guia de lectura en comú on es plantegessin, entre altres, qüestions interculturals. El portafolis, com s'ha vist proposat en el marc del pla d'Impuls a la Lectura, és una eina que pot donar molt de joc.

El fet de llegir en comú fa que es comparteixin experiències i que cadascuna sigui experta en un moment diferent. A més, podrien llegir fragments en veu alta per torns i practicar la lectura i enriquir-se mútuament. Cal, però, una distribució curosa dels grups per part del/de la docent.

## 6. Conclusions

Aquest treball estudia la situació actual de la competència intercultural a les aules de llengua i literatura catalana i planteja algunes vies per reforçar-la en la línia de les propostes de la recerca acadèmica i de les postures institucionals. Defensa la tesi que la literatura és una de les eines amb més potencial per treballar la interculturalitat a les aules de secundària.

L'observació i l'anàlisi de la situació actual a tres aules de 2n d'ESO ens ratifica en la convicció que cal parar més atenció al model cultural que es promou a les aules, i en especial als textos literaris que es treballen a les assignatures de llengua i literatura catalana i castellana. També ens presenta una visió realista de la situació a secundària, en què les docents són conscients que hi ha moltes possibilitats de treballar des de perspectives interessants, però han d'adaptar-se a un currículum concret i establir una escala de prioritats.

Al principi del treball es van plantejar una sèrie d'objectius: observar l'adequació del programa literari d'una mostra d'aules a la perspectiva intercultural, recollir idees i bones pràctiques i elaborar una proposta per treballar la interculturalitat a través de les lectures a aules de 2n d'ESO. Malgrat que la tasca és més complexa del que l'autora s'havia imaginat, s'ha aconseguit trobar una sèrie de directrius o orientacions que pretenen ser útils per a aquell professorat de secundària que consideri, com l'autora d'aquest treball, que la interculturalitat és important per al desenvolupament social de les estudiants.

Es pot dir que l'èxit d'aquest treball rau en la pertinència del tema escollit: el desenvolupament de la competència intercultural és capital —la literatura acadèmica ho avala, i les principals institucions locals i internacionals advoquen per l'educació intercultural—, i a dia d'avui encara anem endarrere en la inclusió de projectes interculturals als nostres centres. Per altra banda, les limitacions principals de la feina duta a terme es basen en la falta d'exhaustivitat i d'experiències provades en primera persona.

Quant a la presentació dels centres, el treball ha permès mostrar la diversitat present a les aules de secundària, contraposada a la (poca) diversitat mostrada a les obres literàries que s'hi llegeixen. A 2021, la consciència de l'alumnat català (representat pels centres de la mostra) sobre el fet cultural i la riquesa de la interculturalitat encara és molt reduïda. El claustre encara s'està familiaritzant amb la qüestió i, malgrat que cada vegada s'hi fa més incidència durant la formació del professorat, les docents entrevistades han coincidit a reconèixer que no se'ls donaven eines reals per treballar la competència intercultural a l'aula. Aquesta mancança fa que s'imposin altres criteris en un àmbit —la literatura— que podria ser cabdal per treballar la interculturalitat.

S'entén aquest estudi com una primera recerca de l'autora, malgrat que el seu estudi previ *Les gens du Balto, més enllà de la llengua* (2016) també s'interessa per la relació entre la literatura i les representacions culturals. Amb un corpus i una situació molt diferent (un llibre de literatura juvenil escrit en el dialecte dels suburbis marginats francesos), el treball de 2016 té eixos d'anàlisi similars a l'actual.

Algunes línies de treball que queden obertes a partir d'aquest estudi són l'aplicació pràctica de les orientacions proposades per l'autora i el desenvolupament concret de propostes didàctiques preparades per aplicar a l'aula. També seria enriquidor aprofundir en l'elaboració d'un cànon de lectures de literatura infantil i juvenil que representin marcs culturals més diversos, que reflecteixin una mica més la realitat sociocultural del país i permetin conèixer de més a prop els valors, concepcions i pràctiques culturals que s'entrellacen per formar la cultura dinàmica que es respira avui a les llars, festes i carrers de Catalunya.

Aquesta anàlisi és un punt de partida i ofereix una petita mostra d'una realitat molt interessant. Canviar l'enfocament de la literatura des d'una perspectiva intercultural és prometedor perquè vol dir, entre altres, potenciar el sentit crític de l'alumnat i ensenyar-li a estar obert a la diversitat. Fer-ho tenint en compte els perfils de la comunitat educativa és molt accessible i, tanmateix, encara molt poc habitual. Com s'ha dit, hauria estat bé aplicar algunes de les propostes, però l'elaboració del treball ha donat a l'autora la base teòrica i l'empenta per fer, durant la trajectòria docent que preveu iniciar d'aquí uns mesos, una trinxera de la lluita intercultural.

## 7. Bibliografia

- Ajuntament de Barcelona. (2019A). *Perfil socio-econòmic de Ciutat Vella*. <https://media-edg.barcelona.cat/wp-content/uploads/2019/07/31105736/Ciutat-Vella-Actualitzaci%C3%B3-Diagnosi-PDE-2018.pdf>
- Ajuntament de Barcelona. (2019B). *Perfil socio-econòmic de Sant Martí*. <https://media-edg.barcelona.cat/wp-content/uploads/2020/09/09131749/Informe-socioeconomic-Sant-Marti-2019.pdf>
- Ajuntament de Barcelona. (2019C). *Perfil socioeconòmic de Sants-Montjuïc*. [https://ajuntament.barcelona.cat/sants-montjuic/pla-desenvolupament-economic/sites/default/files/diagnosi\\_sants-montjuic\\_-\\_pdemarc2019.pdf](https://ajuntament.barcelona.cat/sants-montjuic/pla-desenvolupament-economic/sites/default/files/diagnosi_sants-montjuic_-_pdemarc2019.pdf)
- Aulet, J., i Martí, P. (2015). *El currículum de literatura. Del batxillerat a la universitat*. Institut d'Estudis Catalans, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Besalú, X. (2018). Comprendre la interculturalitat a principis del segle XXI: Elements i principis clau per a centres educatius. Dins Subdirecció General de Suport i Atenció a la Comunitat Educativa i Equip de treball ERDISC, *Dispositiu formatiu en interculturalitat per a tècnics LIC (Àmbit I. Interculturalitat)* (pp. 5-35). Generalitat de Catalunya. Servei de Comunicació i Publicacions. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/intercultural/activitats-formatives/Ambit-I-Interculturalitat.pdf>
- Cantero, F. J., i Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Dins E. Briz. *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 33-78). Prentice Hall.
- Cantle, T. (s. d.). *About interculturalism*. Professor Ted Cantle. Recuperat 10 maig 2021, de <https://tedcantle.co.uk/publications/about-interculturalism/>
- Chireac, S. M., i Devís, A. (2016). El contrast intercultural en la LIJ: proposta per a educació secundària. Dins A. Díez, V. Brotons, D. Escandell, J. Rovira (eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos = Aprenentatges plurilingües i literaris. Nous enfocaments didàctics* (pp. 289-300). Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Convención de la UNESCO sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales, del 20 d'octubre del 2005. <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text>

Creus, J. (2012). *Interculturalitat i literatura*. Xtec. Recuperat 10 maig 2021 de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0074/ad85a91c-70f6-41ad-a913-70dd03cf1309/Interculturalitat-i-Literatura.pdf>

Departament d'Ensenyament. Direcció General de Currículum i Personalització. (2019). *Currículum educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya. Servei de Comunicació i Publicacions. <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/eso/curriculum/>

Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. (2014). *La literatura a l'aula*. Generalitat de Catalunya. Servei de Comunicació i Publicacions. <http://educacio.gencat.cat/ca/Detall/eso-literatura-aula>

Departament d'Ensenyament. Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme. (2013). *La lectura en un centre educatiu*. Generalitat de Catalunya. Servei de Comunicació i Publicacions. [http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/4fcb7f08-acc8-43ad-b1bf-5f303ec82902/lectura\\_centre\\_educatiu.pdf](http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/4fcb7f08-acc8-43ad-b1bf-5f303ec82902/lectura_centre_educatiu.pdf)

García, I. R. (2005). *La Diversitat cultural a l'escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural* (Vol. 13). Publicacions de la Universitat Jaume I.

Generalitat de Catalunya. (s. d.). *Educació intercultural*. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Recuperat 5 maig 2021 de <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/intercultural/>

Gremiger, C., i Guiñazu, L. (2006). La Didáctica de la Literatura. El relato de una interculturalidad olvidada. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 216, 79-82.

Molina-García, M. J. (2013). El texto literario en las aulas desde una perspectiva intercultural. Dins J.L. López (coord.). *Diversidad cultural y educación intercultural* (pp. 269-280). GEEPP Ediciones.

Mulleras, J. (2016). *Les gens du Balto: Més enllà de la llengua* (Treball de Fi de Grau). Universitat Pompeu Fabra.

Siche, F. (2016). *Le choc culturel des travailleurs sociaux en interculturel : Défis éthiques* (Treball de Fi de Màster). Université du Québec à Montréal.

Valle, C. (2020A). *Diversitat i interculturalitat en el món educatiu: Bloc 1. Cultures i identitats* [Apunts acadèmics]. Moodle Escola Lliure El Sol.

Valle, C. (2020B). *Diversitat i interculturalitat en el món educatiu: Bloc 4. La interculturalitat com a eina de transformació social* [Apunts acadèmics]. Moodle Escola Lliure El Sol.

## 8. Annexos

### 8.1. Annex 1. Entrevista a les docents

#### Entrevista a docents de llengua i literatura catalana de 2n d'ESO

*Versió 3, febrer del 2021*

**Data:** \_\_\_\_\_

**Entrevistadora:** Júlia Mulleras Escofet

**Entrevistat/da:** \_\_\_\_\_

**Docent de:**

- Llengua i literatura catalana                       Llengua i literatura castellana
- Llengües i literatures catalana i castellana       Altres: \_\_\_\_\_

Introducció: Bona tarda, em dic Júlia i soc estudiant del Màster en Formació del Professorat en l'especialitat de llengües i literatures catalana i castellana a la Universitat de Vic – Catalunya Central. Per al meu treball de final de màster, estic desenvolupant una recerca sobre la perspectiva intercultural en la selecció de textos i lectures literàries per a l'alumnat de secundària, centrant-me específicament en aules de 2n d'ESO de tres centres públics d'educació secundària de Barcelona.

Els objectius de la meua recerca són observar el programa literari d'una mostra d'instituts en relació amb la perspectiva intercultural i obtenir informació per elaborar una proposta de treball de la interculturalitat a través de la literatura. M'agradaria aprofitar la teua experiència com a docent per aprofundir en l'estat de la qüestió i conèixer millor la realitat de les aules de secundària. El teu punt de vista em serà de gran utilitat per guiar la segona part de la recerca, en la qual realitzaré un qüestionari per a l'alumnat per conèixer els seus perfils socioculturals i la seva actitud envers la literatura. També voldria valer-me del teu bagatge per orientar la meua proposta.

Voldria recordar que aquesta entrevista serà anònima i que, si em dones el teu consentiment, les teves respostes quedaran enregistrades únicament per a funcions de processament posterior de les dades per a la meua recerca.

#### **Preguntes**

##### Part 1. Trencar el gel i conèixer les entrevistades

- Voldria començar amb una pregunta per trencar el gel: quin és l'últim llibre que has llegit?
- On es desenvolupa?
- Podries descriure breument la teua trajectòria com a docent?

##### Part 2. La interculturalitat

*A continuació parlarem de la interculturalitat. Per guiar una mica l'entrevista, podem definir-la com un diàleg entre cultures en el qual s'enriqueixen les unes a les altres.*

- Quan vas sentir parlar de la interculturalitat per primera vegada?
- Què en penses?
- Durant la teva formació com a docent, recordes que us parlessin de la interculturalitat?
- [Si l'entrevistada ha treballat més d'un curs com a docent] Identifiques alguna evolució pel que fa al tractament de la interculturalitat a secundària des que vas començar a treballar?

[Si hi ha respostes negatives, potser podria plantejar aquí com entenc jo la interculturalitat, de manera justificada bibliogràficament]

### Part 3. Les lectures proposades a l'aula

- Quines lectures has proposat enguany a la classe de 2n d'ESO?
- Per què les has escollides?
- Creus que n'hi ha alguna que pugui servir per treballar la perspectiva intercultural?
- Si utilitzes altres textos, quins criteris empires per escollir-los?

### Part 4. Preguntes d'opinió i anàlisi

- Creus que les lectures escollides interpel·len l'alumnat?
- Podries posar-ne algun exemple?
- Quines conseqüències creus que té el fet que l'alumnat es vegi més o menys identificat amb els textos que llegeixen a classe?
- Com a docent, has considerat alguna vegada que el desinterès per una lectura pogués estar motivat per un conflicte sociocultural? [possibilitat d'exemple *L'Emigrant* en cas que em demanessin que desenvolupés]
- Podries posar-ne algun exemple?
- Consideres que es pot treballar la cultura a través dels clàssics?

### Part 5. Propostes de treball

- Treballes la competència plurilingüe i intercultural a l'aula?
- Podries posar algun exemple de com ho fas?
- Coneixes algun text que t'ajudi a treballar-la?

### Tancament

- Voldries afegir algun comentari?

Moltes gràcies per la teva col·laboració. Per part meua, crec que ja he cobert tot el que volia comentar. Utilitzaré aquestes informacions i idees per desenvolupar la meua recerca i també per guiar les meves propostes. Si encara hi estàs d'acord, em posaré aviat en contacte amb tu per enviar-te el qüestionari que m'agradaria passar a les alumnes d'una de les classes de 2n d'ESO.

8.2. Annex 2. Exemple de formulari passat a les estudiants

## Interculturalitat i lectures (INS Pau Claris)

Estic fent una recerca per saber quines propostes de lectura us poden animar més o menys. Concretament, em centro en la creació d'una selecció de llibres i activitats de lectura que fomenti la interculturalitat (és a dir, el diàleg entre cultures, el fet d'entendre que la cultura és canviant i que la fem entre tots i totes).

M'ajudaria molt saber la vostra opinió sincera sobre les lectures i una mica d'informació (totalment anònima) sobre vosaltres.

Moltes gràcies per contestar!

\* **Obligatòria**



1. Hola! La primera pregunta és més que res per curiositat: quin és l'últim llibre que has llegit (o que estàs llegint)?

---

2. On (a quin lloc o espai físic) es desenvolupa?

---

**Moltes gràcies per compartir-ho amb mi.**

Passem a la segona part.



Parla'm una  
mica de tu

Aquest qüestionari és totalment anònim. Em serveix per tenir una mica de dades sobre com és la nostra societat.



. On vas néixer? \*

---

. Has viscut sempre a Catalunya? \*

*Maqueu només un oval.*

Sí.

No.

És més complicat que sí o no ;)

5. On va néixer les persones que t'han criat (pares, mares, tutors legals)? \*

*Maqueu només un oval.*

- A Catalunya.
- Com a mínim una, fora de Catalunya.
- Totes fora de Catalunya.
- No ho sé.

6. Si a la pregunta anterior has marcat que una o més de les persones van néixer fora de Catalunya, on van néixer?

---

---

---

---

---

7. I, més enllà (àvies, avis, etc.), d'on ve la teva família?

---

---

---

---

---

8. Quina o quines llengües parles A CASA?

MARCA TOTES LES OPCIONS CORRECTES

*Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.*

- Català
- Castellà
- Amazic
- Àrab d'algun dels països del Magreb (Marroc, Algèria, Tunísia, el Sàhara Occidental, Líbia i Mauritània)
- Àrab d'una altra regió o país
- Quítxua
- Guaraní
- Portuguès
- Armeni
- Anglès
- Francès
- Italià
- Aranès
- Xinès
- Rus
- Japonès

Altres:  \_\_\_\_\_

9. Quina o quines d'aquestes llengües entens (suficientment com per comunicar-te amb algú que la parla)?

No cal que puguis expressar-te en aquesta llengua, simplement que creguis que la comunicació bàsica és possible si intentes parlar amb una parlant d'aquesta llengua. MARCA TOTES LES OPCIONS CORRECTES

*Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.*

- Català
- Castellà
- Amazic
- Àrab d'algun dels països del Magreb (Marroc, Algèria, Tunísia, el Sàhara Occidental, Líbia i Mauritània)
- Àrab d'una altra regió o país
- Quítxua
- Guaraní
- Portuguès
- Armeni
- Anglès
- Francès
- Italià
- Aranès
- Xinès
- Rus
- Japonès

Altres:  \_\_\_\_\_

10. En quina o quines d'aquestes llengües LLEGEIXES?

MARCA TOTES LES OPCIONS CORRECTES

*Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.*

- Català
- Castellà
- Amazic
- Àrab d'algun dels països del Magreb (Marroc, Algèria, Tunísia, el Sàhara Occidental, Líbia i Mauritània)
- Àrab d'una altra regió o país
- Quítxua
- Guaraní
- Portuguès
- Armeni
- Anglès
- Francès
- Italià
- Aranès
- Xinès
- Rus
- Japonès

Altres:  \_\_\_\_\_

Els textos de  
l'institut

En aquesta secció et faré preguntes sobre els textos que has llegit aquest any a l'institut.

11. Sobre què recordes haver llegit? Posa'n 3 exemples.

Entre els textos que heu llegit per a projectes o per a altres qüestions a classe.

---

---

---

---

---

12. Hi ha algun text que parlés del lloc on tu vas néixer?

Ja sigui un lloc de Catalunya o de fora.

---

13. Si has contestat que sí, quin text era?

Explica el text amb les teves paraules: de què parlava? per a quina assignatura el vas llegir?

---

14. Quin text t'ha semblat més interessant?

Només si se t'acut. Si no ho saps, ho pots deixar en blanc.

---

---

---

---

---

15. Amb quin text t'has identificat més?

Només si se t'acut. Si no ho saps, ho pots deixar en blanc.

---

16. En una escala de l'1 (gens) al 5 (moltíssim), consideres que t'agrada llegir lectures i textos a l'institut?

*Maqueu només un oval.*

1      2      3      4      5

No m'agrada gens!      M'encanta!

Llegir (en  
general)

Sortim de l'institut. M'agradaria saber una mica quina és la teva relació amb la lectura.

17. Consideres que t'agrada llegir? \*

*Maqueu només un oval.*

Sí.

No.

Altres: \_\_\_\_\_

18. Llegeixes fora de l'escola? \*

No cal que sigui sovint. Per exemple, si tens algun llibre començat o si n'has acabat algun durant aquest curs escolar, pots posar que sí.

*Maqueu només un oval.*

Sí.

No.

Altres: \_\_\_\_\_

19. Has llegit algun llibre a casa durant aquest curs escolar?

No cal que sigui sovint. Per exemple, si tens algun llibre començat o si n'has acabat algun durant aquest curs escolar, pots posar que sí.

*Maqueu només un oval.*

Sí.

No.

N'he començat algun, però no l'he acabat.

Altres: \_\_\_\_\_

20. Coneixes algun llibre amb què connectis especialment perquè els personatges tinguin alguna característica que et recordi a tu? \*

*Maqueu només un oval.*

- Sí.
- No.
- Ara no se m'acut.
- Altres: \_\_\_\_\_

21. Si has contestat que sí, quin?

\_\_\_\_\_

22. I per què?

\_\_\_\_\_

23. Tens algun/s llibre/s preferit/s? \*

*Maqueu només un oval.*

- Sí.
- No.
- Ara no se m'acut.
- Altres: \_\_\_\_\_

24. Si has contestat que sí, quin?

\_\_\_\_\_



25. I per què?

La  
interculturalitat

Passem a l'última part! Merci per arribar fins aquí!

Totes les preguntes d'aquesta secció són voluntàries! Si no t'hi sents a gust, pots deixar-les en blanc, però a mi m'ajudaria moltíssim que contestessis.

26. D'on et sents?

No cal que hi hagi cap motiu concret. Per exemple: "Em sento portuguesa i catalana", "Em sento senegalesa, sobretot", "Em sento d'Amèrica llatina", "Em sento ciutadana del món", "No em sento de cap lloc en concret", etc. RECORDA QUE SI NO SAPS QUÈ ESCRIURE O SI NO ET SENTIS CÒMODE, POTS DEIXAR LA PREGUNTA EN BLANC.

---

---

---

---

---

27. Què és per tu ser català?

---

---

---

---

---

28. Quin model cultural creus que es promou a l'institut?

*Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.*

- Volen que siguem tots/es iguals.
- S'interessen per la nostra cultura.
- Ens agrupen per grups de procedència.
- Hi ha algunes cultures "preferides" o més importants que les altres.
- No en tinc cap opinió.

Altres:  \_\_\_\_\_

29. Fins a quin punt t'identifiques amb les situacions següents?

Si no saps com posicionar-te, deixa la pregunta en blanc.

*Marqueu només un oval per fila.*

	Gens!	No gaire...	Ni poc ni molt.	Bastant.	Moltíssim!
Conec la meva cultura i m'interessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em sento especial (culturalment parlant).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les meves companyes i companys coneixen la meva cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les meves companyes i companys s'interessen per la meva cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El professorat s'interessa per la meva cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La meva cultura està representada a les lectures de l'institut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Ja hem acabat!**

Moltíssimes gràcies per la teva col·laboració! Espero que el tema t'hagi semblat interessant.

Si haguessis nascut en una altra terra... (Joana Raspall)



Google no ha creat ni aprovat aquest contingut.

Google Formularis