

VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

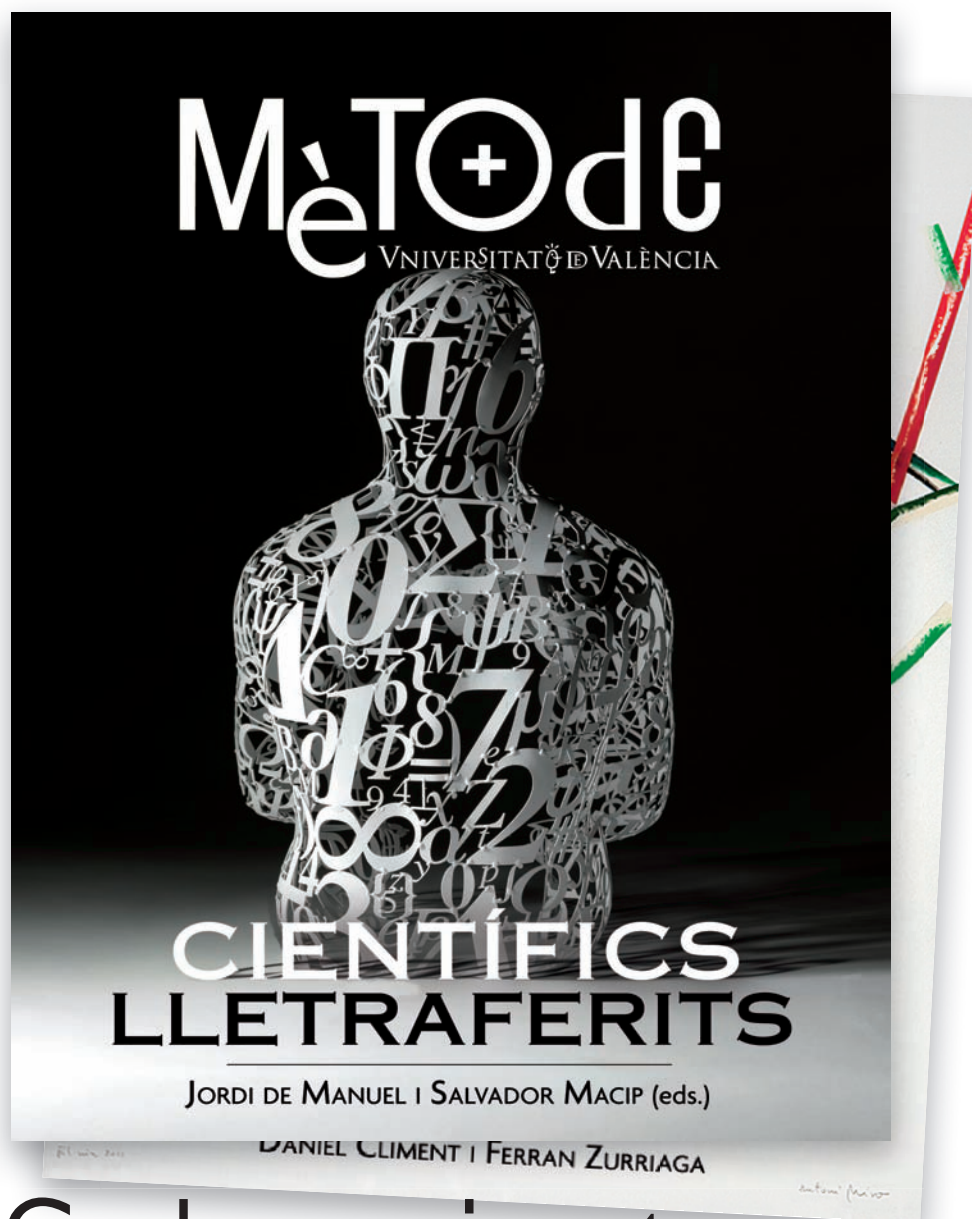
FUTURA

NÚM. 29 Tardor 2014



**En anglès,
a la Universitat**

ENTREVISTES Antonio Campillo | Alexandre Bataller i Héctor H. Gassó **CARPETA D'EXPERIÈNCIES** Processos creatius de formació
CAMPUS S'implanta el doble grau en Turisme i en ADE | Ciències Gastronòmiques, una nova titulació **A2COLUMNS** El llatí, eina i clau



Subscriu-te a *Mètode*

i rebràs un regal exclusiu

Amb la teua subscripció de 2014, rebràs MÈTODE còmodament a casa cada trimestre a un preu econòmic i amb els seus continguts habituals: reportatges, entrevistes i monogràfics sobre qüestions d'actualitat científica. Si et subscrius a la revista MÈTODE aquest 2014, rebràs com a regal de benvinguda les monografies *Herbari* i *Científics lletraferits*, que formen part de la col·lecció «Monografies Mètode». **Subscriu-te ara a Mètode!**

www.metode.cat

Preu Subscripció anual (4 números l'any): 25€ per a Espanya, 40€ per a l'estranger

NÚM. 29_2014

SUMARI

CARPETA D'EXPERIÈNCIES

- 31** Aprenentatge compartit
entre l'IES Jordi de Sant Jordi
i la institució Sant Joan
de Déu | Eduard Ramírez i Dani Morelló



NADIE/SIN
HOPPER

5

DOCÈNCIA EN ANGLÈS A LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Articles de Carmen Gregori Signes i Begoña Clavel Arroitia,
Rafael Castelló Cogollos, Eva Llorenç Celades, Joan Andreu
i Bellés i José Ramón Insa

26 Entrevista a Antonio Campillo

President de la Conferència Espanyola de Deganats
de Filosofia i de la Xarxa Espanyola de Filosofia,
professor i degà de la Facultat de Filosofia
de la Universitat de Múrcia | Josep Artés



35

CAMPUS D'INFORMACIÓ

S'implanta el doble grau en Turisme
i en Administració i Direcció d'Empreses

La ciència gastronòmica tindrà un grau

S'eliminen les proves físiques per al grau en
Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport

39

PUBLICACIONS

Entrevista a Alexandre Bataller i Héctor H.
Gassó, editors del llibre *Un amor, uns carrers.*
Cap a una didàctica de les geografies literàries |
Manel Marí

42

A2COLUMNES

El llatí, eina i clau | Ferran Grau Codina

L'anglès: llengua d'aprenentatge

La tradició de fer docència en anglès a la Universitat de València arrancà ja fa bastants anys a la Facultat d'Economia on, des d'aleshores, li han donat a aquesta llengua la importància que té com eina de comunicació en les relacions de mobilitat internacional. Amb el temps, aquesta iniciativa pionera s'ha escampat a uns altres centres de la Universitat que n'han incrementat el percentatge d'estudiants que reben classes en anglès. L'augment d'aquesta oferta, juntament amb la posada en marxa d'un pla que eixamplarà encara més les oportunitats d'aprenentatge, ens ha fet dedicar el tema central del primer número d'aquest curs a l'ensenyament en anglès a la Universitat de València. Aquesta nova realitat, que permet millorar la competència lingüística dels universitaris, s'ha de conèixer en les etapes educatives prèvies a la universitat perquè els futurs universitaris puguin assolir la formació bàsica necessària i acrediten el seu nivell de competència.

Els continguts d'aquest número es completen amb l'experiència d'aprenentatge en comunitat de l'IES Jordi de Sant Jordi, de València, i les entrevistes a Antonio Campillo, a propòsit de la celebració a València del primer Congrés de la Red Española de Filosofía, i a Alexandre Bataller i Héctor H. Gassó, editors del llibre *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*.

Finalment, a la secció Campus d'Informació, es dona notícia de la implantació de la doble titulació en Turisme i en ADE, de la preparació del grau en Ciències Gastronòmiques i de la supressió de les proves físiques per a l'accés al grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport.

EN NEGRETA

Dades sobre l'ocupació dels universitaris

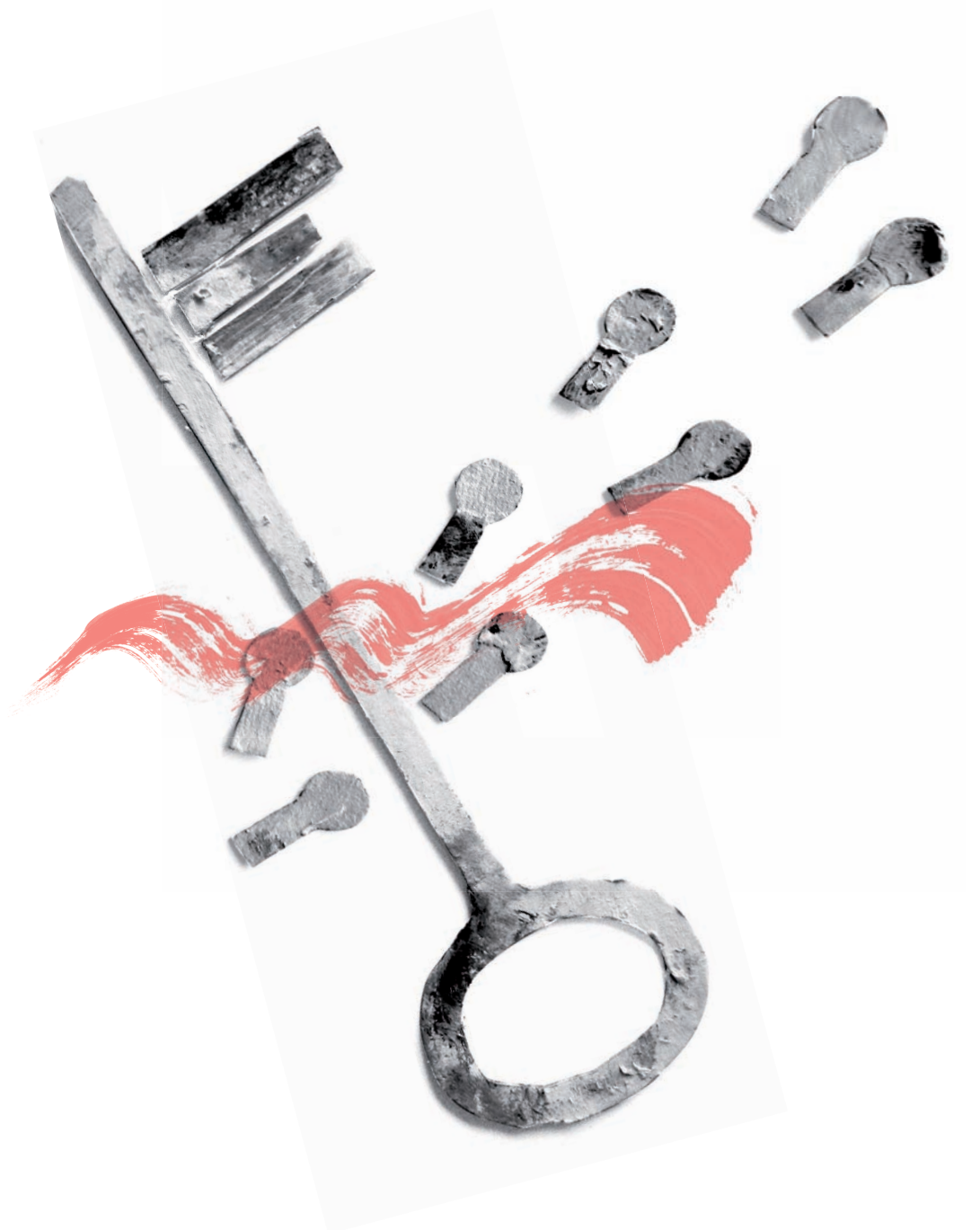
El *Tercer Estudi d'Inserció Laboral dels Titulats de la Universitat de València*, fet públic recentment, mostra que el 75% dels titulats entrevistats van obtenir la seua primera ocupació en un temps màxim de sis mesos després de finalitzar els estudis. Les enginyeries són les que obtenen el major percentatge de titulats ocupats en aquest període (85%). L'estudi, que es desenvolupa per onades, començà l'any 2004 i ara s'han fet públics els resultats de la tercera onada. Una dada positiva és la que reflecteix el fet que els titulats amb una primera ocupació d'alta qualitat atorguen una bona nota (8,5) a la utilitat de la titulació cursada per a obtenir aquest treball.

L'estudi ha estat elaborat per l'Observatori d'Inserció Professional i Assessorament Laboral (OPAL) de la Universitat de València i s'ha desenvolupat a partir d'una mostra representativa de 7.881 graduats en 67 titulacions que havien acabat els seus estudis entre 2006 i 2010.

L'estudi complet es troba disponible a www.uv.es/opal.



EN ANGLÈS, A LA UNIVERSITAT



I tu, què penses d'adoptar l'anglès com a llengua franca?



• **Carmen Gregori Signes
i Begoña Clavel Arroitia**
Institut Interuniversitari
de Llengües Modernes
Aplicades (IULMA).
Universitat de València

Què volem dir amb multilingüisme? És beneficiós? Ens convé? Hauríem tots d'aprendre anglès? Aquestes són algunes de les preguntes que, com a estudiants, professors i futurs treballadors ens fem quan parlem d'adoptar l'anglès com a *lingua franca*, cosa que suposadament facilitarà la comunicació i fomentarà la mobilitat i ens acostarà al concepte tant repetit de la globalització. La Universitat de València, com la resta d'universitats europees, ha decidit oferir als estudiants la possibilitat de cursar una part d'alguns estudis en anglès, però a l'hora d'escollir és convenient tenir clars certs conceptes que són fonamentals per poder prendre-hi una decisió.

En primer lloc, hem de ressaltar que el multilingüisme designa la capacitat d'una persona d'utilitzar

diverses llengües i la coexistència de diverses comunitats lingüístiques en una mateixa zona geogràfica (Figel, 2005).

El Marc europeu comú de referència per a les llengües (Cambridge, 2001) s'ha elaborat per protegir i desenvolupar el patrimoni de les diferents llengües i cultures d'Europa, i per afavorir la comunicació i la interacció entre els ciutadans europeus mitjançant un millor coneixement de les llengües pertanyents a aquest continent. El 2005, per primera vegada, un document oficial de la Comissió Europea feia referència al multilingüisme i es comprometia a promoure 60 llengües autòctones a Europa, encoratjant-ne l'aprenentatge i promovent la diversitat lingüística en la societat (Rovira i Martínez, 2007). Hauríem d'afegir que el multilingüisme és una realitat en la societat europea d'avui i que tots nosaltres experimentem diàriament situacions en què més d'una llengua és present. En aquest sentit, l'anglès té un paper fonamental, ja que s'estima que des del 1997 un 85% de les organitzacions internacionals fan servir l'anglès com a llengua de comunicació. Segons Crystal (2003), les raons per les quals l'anglès ha esdevingut la llengua global de comunicació són de caire geogràfic i històric, d'una banda, i també sociocultural. És un fet reconegut que històricament la llengua anglesa ha estat una llengua de moviment mundial, com a conseqüència dels processos de colonització duts a terme pel Regne Unit. Podríem asseverar que «l'anglès ha penetrat profundament en els dominis internacionals de la política, els negocis, la seguretat, la comunicació, l'entreteniment, els mitjans de comunicació i l'educació» (Crystal, 2003). És, però, indubtable que les raons socioculturals s'han

de tenir en compte també en aquest cas. Si pensem en la importància que aquesta llengua té en qualsevol dels entorns que ens envolten diàriament, veurem que és inevitable que ens trobem en contextos on l'anglès és la llengua de comunicació: televisió, cinema, educació, negocis, etc.

En el cas dels nostres estudiants, el fet d'incorporar l'anglès a diversos àmbits, com ara l'escola, el treball i, fins i tot, la família, fa que es promoga el plurilingüisme. El plurilingüisme es defineix com la capacitat dels parlants que dominen més d'una llengua d'alternar l'ús de diferents llengües d'acord amb les circumstàncies i el context social en què ens trobem. Per tant, podem concloure que el multilingüisme és un concepte més aviat social, mentre que el plurilingüisme és un factor individual (Council of Europe, 2009).

A la Comunitat Valenciana la situació lingüística provoca que en determinades ocasions l'estudiant ja ha de triar entre dues llengües, el valencià i el castellà, que són les seues «llengües d'identificació»

«És important reconèixer que adoptar l'ALF com a llengua de comunicació, no comporta cap pèrdua d'identitat ni implica adoptar les normes socioculturals de qualsevol dels països on l'anglès és parlat com a primera llengua»

«El model d'anglès que cal seguir no el dona el model dels nadius d'aquesta llengua, sinó que és una llengua híbrida, que s'utilitza creativament per comunicar-se, com una llengua addicional»

(Hullen, 1992, en House, 2003: 559), perquè hem crescut amb elles i són les nostres llengües maternes, i en aquestes llengües sentim i pensem com a individus d'una mateixa comunitat lingüística. La incorporació de l'anglès com a tercera llengua és una decisió que en principi es pot plantejar com a traumàtica, principalment per dos motius: un, que hi pot haver un sentiment de pèrdua de la nostra identitat en abandonar la nostra llengua materna. De fet, hi ha molts que pensen que l'anglès, en el seu paper de *lingua franca* (ALF)¹ o de llengua de comunicació a nivell internacional, és una amenaça per al multilingüisme, encara que l'evidència diu que l'ús de l'ALF estimula els parlants d'una llengua minoritària (House, 2003). D'altra banda, potser tenim por a no ser prou competents a l'hora de comunicar-nos en anglès, i ací entrarien en joc factors com ara la motivació, la confiança i la voluntat de comunicació en aquesta llengua (MacIntyre,

2007), que potser no sempre siga la que desitjaríem tenir. Així, doncs, cal preguntar-se: és l'anglès, com a *lingua franca*, una amenaça per al multilingüisme?

La resposta és definitivament no, i està justificada per una comprensió clara del que és una llengua franca i què comporta adoptar l'anglès com a tal. Indubtablement, és un fet reconegut a nivell mundial que l'ALF no es pot considerar una llengua d'identitat, sinó una «llengua de comunicació, una eina versàtil i molt útil a l'hora de comunicar-nos a nivell internacional, que ens permet comunicar-nos amb aquells que no parlen la nostra llengua» (House 2003: 559).

A què ens enfrontem, doncs, com a futurs parlants d'anglès com a llengua franca? Què és el que hem d'aprendre per ser uns parlants competents d'anglès com a llengua franca? En primer lloc, hem d'entendre que l'anglès està passant per un procés de no-pertinència als nadius anglesos, perquè ja Graddol (1997) i Crystal (2003) parlen que una de

cada quatre persones al món fa servir l'anglès com a llengua de comunicació. En segon lloc, s'ha d'admetre que l'anglès està patint un procés de canvi, al qual contribueixen nadius i no nadius, i que la majoria d'intercanvis i converses en anglès tenen lloc entre parlants no nadius d'aquesta llengua (Seidlhofer, 2005: 339). En tercer lloc, és important reconèixer que adoptar l'ALF com a llengua de comunicació, no comporta cap pèrdua d'identitat ni implica adoptar les normes socio-culturals de qualsevol dels països on l'anglès és parlat com a primera llengua. Ben al contrari, els estudis centrats en l'anglès com a llengua franca demostren que en la majoria d'ocasions l'anglès que es parla com a segona llengua a innumerables països té les seues característiques pròpies quant a gramàtica, vocabulari, pronúncia, etc. Cosa que fa que pugui ser considerada una varietat lingüística diferent. D'aquesta manera, podem asseverar que el fet que una comunitat lingüística adopte l'anglès com a llengua franca, com

¹Les sigles ALF corresponen al terme Anglès com a Llengua Franca.



a mitjà de comunicació amb membres d'una altra comunitat amb què no comparteixen la seua llengua materna (L1), no vol dir en absolut que aquesta societat estiga renunciant a aquesta primera llengua o traint-la.

Ens adherim al concepte que House (2003: 571-572) proposa i que basa en tres punts fonamentals. Primer, allunyar-se de la visió estreta que ens fa concebre el coneixement de l'anglès com una assignatura, és a dir, que es fixa en els errors i els no-errors i en com ens assemblem als nadius. S'ha d'assumir que l'aprenentatge de l'anglès s'ha d'afrontar com una adquisició macrosocial de la llengua (Brutt-Griffler, 2002), i no individual. L'*input* de l'anglès com a llengua franca no ha de venir, doncs, dels nadius, sinó del conjunt de parlants «que es caracteritzen per compartir espais socials multilingües i una competència comunicativa multilingüe» (House 2003:571). El segon punt que s'ha de destacar és que

ens hem d'oblidar del concepte de «comunitat de parla» a l'hora de referir-nos als parlants de l'anglès com a *lingua franca*, i parlar de «comunitat de pràctica» (Lave i Wenger, 1991), això és, una comunitat que comparteix activitats socials, una professió o un domini particular (que en aquest cas és l'anglès), i que, a diferència de les comunitats monolingües, la «tasca» que els ha d'ocupar quan utilitzen l'ALF és negociar amb èxit a nivell de contingut i de forma l'ús de l'anglès com a *lingua franca* (House, 2003) per poder enllestir el seu objectiu. Finalment, s'ha d'adoptar un tercer concepte positiu d'ALF (House, 2003: 572), en què el model d'anglès que cal seguir no el dona el model dels nadius d'aquesta llengua, sinó que és una llengua híbrida, que s'utilitza creativament per comunicar-se, com una llengua addicional, una collengua (Fishman, 1977), amb les seues normes, que de cap manera no és una amenaça per al multilingüisme ni per a les nostres llengües. ■

Brutt-Griffler, J., (2002) *World English. A Study of its Development*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.

Fishman, J., (1977) «English in the context of international societal bilingualism», en J. A. Fishman, R. L. Cooper, A. W. Conrad i altres (eds.), (1977) *The Spread of English*. Rowley, Massachussets: Newbury House, p. 329-336.

House, J., (2003), «English as a lingua franca. A threat to multilingualism?», *Journal of Sociolinguistics*, 7/4: 556-578.

Council of Europe, (2001) *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D., (2003) *English as a Global Language*. Cambridge: CUP.

Lave, J. i Wenger, E., (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marc europeu comú de referència, (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Govern d'Andorra i Govern de les Illes Balears, 2003 (edició original: *Common european framework for languages: learning, teaching, assessment*. Estrasburg: Consell d'Europa, 2001).

MacIntyre, P. D., (2009) «La voluntat de comunicar-se en una segona llengua: la presa de decisions individuals en un context social», *Revista Catalana de Pedagogia*: 6 (2007-2008).

Rovira i Martínez, M., *Multilingualism, an emerging value*. http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm07tardor-hivern/docs/a_rovira.pdf

Seidlhofer, B., (2001) «Closing the conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca», *International Journal of Applied Linguistics*, 11: 133-158.

Seidlhofer, B., (2005) «English as a lingua franca», *ELT Journal*, 59/4: 339-341.

Multilingüisme autocentrat: una estratègia que obre portes



● **Rafael Castelló Cogollos**
Director del Servei de Política
Lingüística. Universitat de València

El curs 2014-15 ha començat amb la posada en marxa del Pla de formació i acreditació d'anglès per a estudiants de grau, resultat de la col·laboració entre el Vicerectorat d'Estudis i Política Lingüística i el Vicerectorat d'Internacionalització i Cooperació, amb la coordinació del Servei de Política Lingüística i del Centre d'Idiomes de la Universitat de València. Al mateix temps, aquest serà el tercer curs de vigència del Pla d'increment de la docència en valencià, que comporta un augment significatiu de l'oferta docent en valencià, així com també un esforç i un compromís per part del personal de la nostra universitat.

La valenciana és una societat amb dues llengües oficials, que viu en un context de globalització i de creixent internacionalització, que experimenta importants processos de mobilitat i que rep poblacions d'orígens molts diversos. La Universitat de València, que dona un servei públic universitari a aquesta societat, ha d'aprofitar i promoure encara més la riquesa d'aquesta diversitat cultural i lingüística, per ampliar les oportunitats i potenciar les capacitats de la població a la qual serveix.

La possibilitat de conivir institucionalment amb intercanvis lingüístics basats en distintes llengües no és el resultat de processos naturals, ni es genera espontàniament per les relacions entre agents. Aquesta capacitat multilingüe és una conseqüència de l'aplicació de polítiques conscients i estratègicament dissenyades. És el producte de la consideració compartida que el multilingüisme és un valor afegit real, que facilita la mobilitat i l'intercanvi, que millora l'ocupabilitat i

genera més oportunitats, però també afavoreix la convivència intercultural, reforça la cohesió social i impulsa a la prosperitat.

El multilingüisme social no és possible sense el multilingüisme individual (o plurilingüisme): per tal que un grup pugui ser multilingüe cal que els individus que el componen siguin plurilingües. La tensió que es genera entre els processos de globalització i els de localització no només afecta la dimensió lingüística, però en aquesta és especialment evident. El valencià i el castellà han de ser llengües d'ús normal en la universitat, per tant, el multilingüisme a la Universitat de València no pot significar bilingüisme, sinó que almenys ha d'entendre's com la capacitat lingüística en una tercera llengua. En aquest camí, és fonamental considerar el bagatge cultural i lingüístic del que es parteix. L'objectiu és aconseguir que els membres de la comunitat universitària (estudiantat, professorat i personal d'administració) puguin afegir, a les dues

llengües oficials, les competències d'almenys una tercera llengua.

És difícil de rebatre que l'anglès s'ha convertit, ara com ara, en la llengua d'intercanvi que més s'utilitza en les relacions internacionals (econòmiques, polítiques, científiques, etc.). És, per tant, aquesta tercera llengua la que compta amb una major demanda, i la que obre més oportunitats. Hi ha un debat entre almenys dos models d'implantació de l'anglès: el «multilingüisme amb anglès» i el que podem anomenar «monolingüisme amb anglès». En el primer, es parteix de la base i el bagatge lingüístic local (el que significa començar del multilingüisme socialment present) i l'anglès s'incorpora als processos com una espècie de *lingua franca*. En el segon, es considera que l'anglès s'ha d'afegir al monolingüisme de la llengua oficial.

En el cas de les universitats valencianes, l'aplicació del segon model, amb l'hegemonia oficial del castellà, implicaria un incompliment de la legalitat vigent que estableix que els ensenyaments s'han de desenvolupar en les dues llengües oficials, i per tant significaria una violació dels drets de la població a la qual es dona el servei universitari. A més a més, representaria un empobriment del bagatge lingüístic, tant pel que fa al valencià com a les altres llengües ja presents entre la comunitat universitària. Entenem, per tant, que només té sentit una estratègia de «multilingüisme amb anglès».

És per tot això que la política lingüística de la Universitat de València l'hem definida com «multilingüisme autocentrat». Un multilingüisme que no significa la negació de la pròpia identitat, sinó que s'hi recolza. Es tracta d'un multilingüisme que parteix del coneixement de les dues llengües oficials i que n'afegeix una tercera: fonamentalment l'anglès, però no només. El Servei de Política Lingüística, per exemple, ja ofereix grups de conversa en francès i alemany, a més d'anglès i valencià,

**«El multilingüisme és un valor afegit real,
que facilita la mobilitat i l'intercanvi,
que millora l'ocupabilitat i genera més
oportunitats, però també afavoreix
la convivència intercultural, reforça
la cohesió social i impulsa a la prosperitat»**

i es realitzen tallers introductoris a d'altres llengües europees (portuguès, txec, polonès,...) amb una excel·lent acollida.

El bilingüisme castellà-valencià de partida és un avantatge. Encara resta camí per esdevindre una universitat basada en la igualtat de les dues llengües oficials. I en eixe sentit, continuem treballant en la direcció d'aconseguir que les persones titulades per la Universitat de València puguin ser competents en valencià i castellà. Les investigacions realitzades ofereixen evidència empírica sobrada dels avantatges de l'estudiantat bilingüe (sobre el monolingüe) en l'aprenentatge de terceres llengües. Poden consultar-se, per exemple, els treballs realitzats al si de LAELA Research Group (Applied Linguistic to the Teaching of the English Language). Els seus resultats mostren que les persones bilingües en valencià-castellà

presenten avantatges actitudinals, tant cap a la llengua minoritària com cap a la llengua majoritària i la llengua estrangera; també desenvolupen una millor producció i consciència pragmàtica i metalingüística; a més dels efectes positius corresponents en la instrucció formal rebuda. Així doncs, el bilingüisme de partida no és només una millora quantitativa, sinó que també implica un avantatge qualitatiu. De fet, quan parlem de multilingüisme no ho fem d'una suma de competències lingüístiques, sinó més aviat de la integració de múltiples competències, més enllà de les lingüístiques¹.

L'estratègia s'implementa amb la separació dels àmbits d'aprenentatge i els de la pràctica de les llengües. En primer lloc, es faciliten les eines d'assessorament i d'aprenentatge de les llengües fora dels programes de grau, amb

la intervenció del Servei de Política Lingüística, del Centre d'Idiomes, del Servei d'Extensió Universitària i del Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa, fonamentalment. Es poden consultar els serveis oferts a les respectives pàgines web, o posar-se directament en contacte amb ells per rebre assessorament personalitzat. I, en segon lloc, s'obren els programes de grau a assignatures directament impartides en les llengües corresponents (a través de l'oferta aprovada anualment), com espais on desenvolupar les competències lingüístiques adquirides.

Durant el curs que es va posar en marxa el Pla d'increment de la docència en valencià, el 2012-13, l'oferta de crèdits en castellà era del 66,7% del total de crèdits oferts en els graus, mentre que la del valencià era del 26,5% i la de l'anglès del 5,1%. El curs 2014 la distribució ha passat a ser del 61,9% en castellà, del 29,5% en valencià i del 6,4% en anglès. Cap de la resta de llengües amb oferta docent als graus arriba a l'1%. L'objectiu a mitjà i llarg termini és que tot l'estudiantat de grau de la Universitat de València estudeie una part equitativa dels seus estudis en cadascuna de les llengües oficials, a més de reservar un espai per a almenys una tercera llengua, fonamentalment l'anglès.

Un objectiu ambiciós que demana la integració de totes les llengües en les nostres activitats quotidianes, amb esforços rellevants per part de la comunitat universitària, però especialment del conjunt de la institució: sense professorat format i segur de les seues competències no serà possible ampliar la docència multilingüe autocentrada a la nostra universitat. Com tampoc serem efectius si no parem atenció al bagatge lingüístic de l'estudiantat: per tal de poder incrementar la presència de la docència en anglès, hem

«Les investigacions realitzades ofereixen evidència empírica sobrada dels avantatges de l'estudiantat bilingüe (sobre el monolingüe) en l'aprenentatge de terceres llengües»



¹ Alcón, Eva i Michavila, Francesc [eds.] (2012): *La universidad multilingüe*. Madrid: Tecnos.

d'aconseguir que disposen de les competències lingüístiques adients.

En eixe context s'inscriu el Pla de formació i acreditació d'anglès per a estudiants de grau. Un pla que té com a objectius facilitar que l'estudiantat de primer i segon curs de grau obtinga unes competències lingüístiques equivalents al nivell B2 d'anglès, de manera que, a partir de tercer curs, es puguin impartir més assignatures en aquesta llengua en totes les titulacions de grau; facilitar l'obtenció de beques per a completar els estudis en altres països; i, finalment també aconseguir, alhora que es cursa el grau, els coneixements i la capacitat lingüística per fer docència en anglès.

En aquest primer any, com a pilot, aquest pla s'aplicarà només a l'estudiantat de primera matrícula de primer de grau. L'oferta pot arribar a més de 700 estudiants i estudiants repartits proporcionalment als estudis dels campus de la Universitat de València (Burjassot-Paterna, Els Tarongers, Blasco Ibañez i l'Extensió d'Ontinyent). Per accedir al pla caldrà acreditar un nivell B1 i al final de la formació prevista (dos cursos) es farà una prova per a acreditar el nivell B2. El preu inicial del curs és de 285€, però si s'acaba amb aprofitament es retornaran 100. Hi haurà també un preu especial per a la prova: en superar-la al primer intent, es retornarà la meitat del

«L'objectiu a mitjà i llarg termini és que tot l'estudiantat de grau de la Universitat de València estudeie una part equitativa dels seus estudis en cadascuna de les llengües oficials, a més de reservar un espai per a almenys una tercera llengua, fonamentalment l'anglès»

seu cost. En anys successius, el pla s'ampliarà a segon de grau, i també s'avaluaran (per revisar-los si cal) els requisits, procediments i acreditacions que s'apliquen. Siga com siga, és molt important transmetre als centres d'ensenyament secundari la importància que l'estudiantat obtinga les acreditacions dels nivells de les llengües que conega (valencià, anglès, francès, etc.).

En definitiva, el «multilingüisme autocentrat» de la Universitat de València és una estratègia complexa amb actuacions diverses, que acompanyen i afermen les competències de la comunitat universitària en una tercera llengua, a més de les dues oficials, amb la mirada posada en l'obertura d'oportunitats, l'impuls de la creativitat i l'accés a d'altres formes de pensar i interpretar el món. ■

OFERTA DE CRÈDITS EN CASTELLÀ, VALENCIÀ I ANGLÈS A LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

CURS 2012-13

66,7%

CASTELLÀ

26,5%

VALENCIÀ

5,1%

ANGLÈS

CURS 2014-15

61,9%

CASTELLÀ

29,5%

VALENCIÀ

6,4%

ANGLÈS

L'anglès com a llengua de docència a la Universitat

• **Eva Llorenç Celades**
Redacció de la Revista Futura.
Universitat de València

A ctualment, en el curs 2014-2015, prop de 1.600 estudiants de grau de la Universitat de València fan classe en grups de docència en anglès repartits en les titulacions d'Administració i Direcció d'Empreses, Economia, *International Business*, Dret, Farmàcia, Medicina i Psicologia. L'obertura d'aquests grups s'inicià, ara fa 11 anys, a la Facultat d'Economia i, quatre anys més tard continuà a la Facultat de Dret (cursos 2003-2004 i 2007-2008, respectivament). Posteriorment, en el curs 2010-2011, se sumaren les facultats de Farmàcia, Medicina i Psicologia arran de la creació dels grups d'Alt Rendiment Acadèmic (ARA) –una iniciativa de la Conselleria d'Educació, amb la col·laboració de les universitats públiques valencianes en la qual la primera n'aporta el finançament. La característica més notòria d'aquests grups és l'oferta de més de la meitat de la docència en anglès.



En el cas de la Facultat d'Economia, coincidiren la voluntat del centre per afavorir els intercanvis amb universitats estrangeres i l'interés de l'estudiantat en aprofitar l'oportunitat de fer estades fora i rebre una part de la formació en una llengua estrangera. Segons Amadeo Fuenmayor, coordinador dels grups internacionals d'aquesta Facultat, «hi havia molt de professorat que volia impartir classe en anglès i no va ser difícil». L'experiència començà en les llicenciatures en Economia i en Administració i Direcció d'Empreses (ADE) i en les diplomatures en Ciències Empresarials i en Turisme. Avui, la Facultat d'Economia manté grups ARA en anglès en els graus en ADE, transversal amb Economia, i també en *International Business*, tot i que s'ofereixen algunes assignatures en anglès en la resta de titulacions del centre.

A la Facultat de Dret, Carmen Estevan, coordinadora del grup ARA, ens comenta que quan ells començaren, «en altres països d'Europa ja s'estava fent docència en anglès. Obrirem un grup de primer curs i poguérem oferir quasi tota la troncalitat de la llavors llicenciatura de Dret en anglès, gràcies a la ràpida resposta del professorat.» Durant uns anys la línia de docència en anglès de la Facultat de Dret va rebre ajudes per ser un PIE (Projecte d'Innovació Educativa). El curs 2010-2011 la Facultat va reconvertir aquest grup en un grup ARA. D'altra banda i degut a les dificultats econòmiques, Estevan es queixa de les limitacions per a oferir més recursos i activitats complementàries als estudiants d'aquest grup. Tot i així, mantenen un seminari de terminologia jurídica en anglès, impartit per professorat del Regne Unit, que introdueix els estudiants de primer curs en el sistema jurídic anglosaxó. Un altre tema és, com expressa Juan Luis

Chorro, coordinador del grau en Psicologia, que en algun moment «caldrà diferenciar entre alt rendiment i docència en anglès; no és el mateix i el que realment està funcionant són grups de docència en anglès, perquè el pla d'estudis i el contingut de les assignatures dels diferents grups del grau són idèntics».

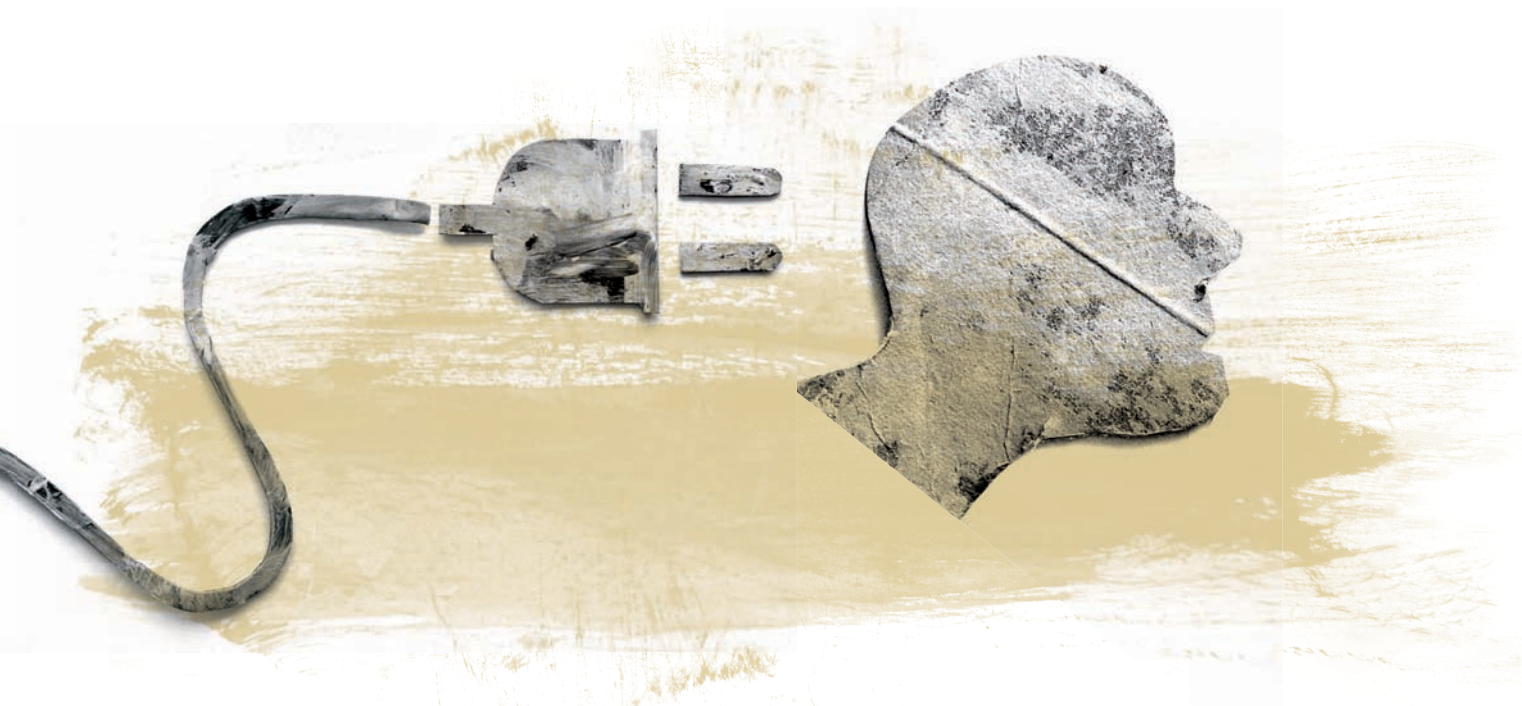
Estudiants i professors que no abandonen

Com a denominador comú de tots aquests grups està la taxa d'abandonament de l'estudiantat, que és anecdòtica. Els responsables dels grups en anglès coincideixen en què el tipus d'estudiant que vol ingressar-hi té una bona nota d'accés i molta exigència acadèmica, a més d'un nivell d'anglès suficient que contrasta amb el desajust que es percep en altres grups i graus de la Universitat. Com diu Joaquín Camps, coordinador del grau en *International Business*, «en principi hi ha dos perfils d'alumnat que tria formar part d'aquest grup: qui prové de col·legis bilingües i qui fa un sobreesforç i en un començament s'acovardeix per a després ajustar-se». D'altra banda

també hi ha estudiants Erasmus que prefereixen l'anglès com a llengua vehicular. Al seu torn, Marisa Guillén, coordinadora del grup ARA de Medicina, ho corrobora: «En un primer moment s'atabalen molt. Donar *Anatomia* és dur i si és en anglès els fa més por, però aviat se n'adonen que no és per a tant. L'alumnat és excel·lent i no té problemes per seguir la docència en anglès. En els grups tutoritzats, on els alumnes fan treballs i els exposen, els professors es queden bocabadats».

A l'hora de respondre un examen, redactar un treball o fer consultes en una tutoria, depèn de cada grau el fet que s'exigisca l'ús de l'anglès o que aquest es barregi amb el castellà i el valencià, indistintament. Tal com ens conta Paula Blasco, recent graduada en *International Business* (d'aquest grau, juntament amb els d'ADE, Economia, Dret i Psicologia, acaba d'eixir, en juliol de 2014, la primera promoció del grup en anglès; de Farmàcia i de Medicina la primera promoció eixirà en juliol de 2015 i en juliol de 2016 respectivament), «el primer semestre costa més perquè no estem acostumats;

«Els responsables dels grups en anglès coincideixen en què el tipus d'estudiant que vol ingressar-hi té una bona nota d'accés i molta exigència acadèmica, a més d'un nivell d'anglès suficient»



és estressant sobre tot pel vocabulari, però a poc a poc, l'ús de l'anglès esdevé habitual i cada volta requereix menys esforç». Blasco va estudiar a l'IES Salvador Gadea d'Aldaia i des de menuda va rebre classes d'anglès però com no tenia cap acreditació, va fer la prova de nivell del Centre d'Idiomes de la Universitat per poder accedir al grup ARA. Dels companys que provenen de col·legis bilingües diu que parlaven amb més fluïdesa però que per la resta tenien les mateixes dificultats. Ara està fent un màster en Direcció Financera i valora positivament l'experiència d'haver estudiat el grau en anglès, sobretot en tractar-se d'*International Business*. A les pràctiques que vol fer li demanen coneixements avançats en eixa llengua i s'ho troba fet.

Si la taxa d'abandonament és anecdòtica en l'estudiantat, Ma. Teresa Varea, vicedegana d'Estudis de Farmàcia, destaca que «amb el professorat passa el mateix. Els docents s'animen de manera voluntària a fer classe en el grup d'anglès i des que vam començar, el curs

2010-2011, no hi ha hagut renúncies. Qui s'ho deixa és perquè ha canviat d'assignatura, no perquè es deixi la docència en el grup». En general, el professorat que vol donar classe en anglès està ben preparat i aporta el seu bagatge personal. Alguns fan ús dels recursos que posa al seu abast el Servei de Política Lingüística de la Universitat, com ara la correcció de material docent o els grups de conversa per millorar l'expressió oral, altres compten amb algun tipus d'ajuda extra com és el cas de la Facultat de Medicina, que té dues persones en pràctiques del Màster en Traducció de la UV. En tot cas, després de parlar amb tots els centres, es comprova que els docents no tenen un reconeixement estandaritzat. En paraules de Joaquín Camps, «el professorat fa un sobreesforç sense massa compensacions de cap tipus».

En un escenari que vol dirigir-se cap al plurilingüisme, incorporar l'anglès a l'àmbit docent com a llengua de comunicació intensifica el seu aprenentatge. En eixa línia,

la docència en anglès (i amb el temps en altres llengües estrangeres) a la Universitat no es limita als grups actuals, i amb la intenció d'eixamplar-la a la resta de graus, enguany s'ha engegat el Pla de formació i acreditació d'anglès per a estudiants de grau, en el que col·laboren els vicerectorats amb competències en estudis, relacions internacionals i política lingüística així com també el Servei de Política Lingüística i el Centre d'Idiomes de la Universitat de València. L'objectiu del pla és aconseguir que els estudiants de primer i segon curs de grau obtinguen unes competències lingüístiques equivalents al nivell B2 d'anglès perquè a partir de tercer curs es puguin impartir més assignatures en aquesta llengua en totes les titulacions de grau. En paraules de Marisa Guillén, «en una situació idíl·lica, l'alumnat no hauria de triar grup per l'idioma, sinó assignatura, i s'impartira en anglès, valencià o castellà, els estudiants no haurien de tenir cap problema, però ara per ara no és així». ■

L'ANGLÈS JA NO ÉS UN MÈRIT

Quan ja han passat vora trenta anys des de l'ingrés de l'Estat espanyol en la Unió Europea i des de l'inici del programa Erasmus (1986 i 1987 respectivament) i la mobilitat és un fet com més va més comú, les universitats continuen treballant per millorar les competències lingüístiques dels seus estudiants. Conèixer més d'una llengua estrangera afegeix valor al currículum, i més encara, es dona per fet que una d'elles ha d'ésser l'anglès. La seua utilitat com a llengua franca de comunicació internacional no es qüestiona en cap entorn, siga l'acadèmic, el laboral o el social. Que cal aprendre'l, llavors, està tan clar, que ha esdevingut l'idioma per excel·lència en les diferents etapes educatives. I en arribar a la universitat és, en ocasions, un requisit que s'ha d'acreditar no sols per a fer intercanvis amb d'altres països sinó també per a obtenir alguns graus i per a accedir a alguns màsters o, en un altre ordre, per a postular-se a una beca o aconseguir un contracte laboral.

En aquest punt, l'anglès ja no és tant un mèrit sinó més bé un requisit i es fa

palès cert desajust entre la realitat del nivell lingüístic de molts estudiants i la necessitat de conèixer i poder acreditar-ne eixe coneixement. Per aconseguir la competència desitjada cal un esforç constant i al llarg de tota la vida. L'aprenentatge de llengües no és una fita puntual que es pot abandonar una volta aconseguida, i l'etapa universitària no pot quedar fora o desentendre's d'eixa formació i deixar-la a mercè d'iniciatives individuals. Més encara, des de l'adopció del Marc europeu comú de referència per a les llengües (MECRL)¹ que intenta superar les barreres de comunicació existents entre els diferents països de la Unió, alhora que subministra una base comuna pel que fa a objectius, continguts, mètodes i avaluació en l'ensenyament de llengües modernes. Tot amb la intenció d'assegurar el mutu reconeixement de les qualificacions obtingudes i afavorir la comprensió, la tolerància i la mobilitat.

Les universitats, com a centres d'ensenyament superior que formen professionals el millor preparats possible, han de promoure i facilitar l'apre-

nentatge de llengües parant especial esment a l'anglès. D'altra banda, a la Universitat de València no es pot desenvolupar una política lingüística sense tenir en compte que està incardinada en una societat multilingüe² que té dues llengües oficials, el castellà i el valencià.

¹ Document elaborat pel Consell d'Europa que defineix la finalitat i els objectius de la política lingüística a seguir pels estats membres. Aquest document es va presentar l'any 2001 (Any europeu de les llengües) i dibuixa un mapa dels diferents nivells (A1, A2, B1, B2, C1 i C2) i de les competències lingüístiques que s'hi han d'assolir facilitant l'equivalència entre els títols d'universitats i d'altres centres d'ensenyament d'arreu de la Unió Europea.

² Cal diferenciar multilingüisme de plurilingüisme. Per multilingüisme s'entén la coexistència de més d'una llengua dins un mateix grup social, mentre que el plurilingüisme fa referència a l'ús de diverses llengües per un mateix individu. Això vol dir que una societat multilingüe pot estar formada per individus monolingües (que ignoren l'altra llengua) o plurilingües (que usen ambdues llengües). L'aspiració hauria de ser la d'una societat plurilingüe capaç en la/les llengües pròpies a més d'en una o diverses llengües estrangeres, però sobretot una societat formada per individus que hagen desenvolupat les habilitats i les competències suficients per a estar oberts a noves experiències lingüístiques i culturals.

GRUPS ARA AMB DOCÈNCIA EN ANGLÈS A LA UV

Centre	Grau	places en 1r curs
Facultat de Dret	Dret	50
Facultat d'Economia	ADE	65
	Economia	65
	International Business	75
Facultat de Farmàcia	Farmàcia	32
Facultat de Medicina	Medicina	80
Facultat de Psicologia	Psicologia	50

Per a formar part d'un grup d'Alt Rendiment Acadèmic (ARA) s'ha de fer una sol·licitud específica després d'obtenir plaça en el grau corresponent. Cal acreditar un B2 d'anglès al llarg del primer curs, llevat del grau en *International Business*, on cal acreditar el B2 (o fer una prova de nivell) en el moment de la matrícula de primer.

El percentatge d'assignatures en anglès en aquests grups oscil·la entre més d'un 50% (Dret, Medicina, Psicologia i 2n i posteriors cursos d'ADE i Economia), d'un 55% a un 70% segons avancen els cursos en Farmàcia, un 90% en primer curs d'ADE i d'Economia, i un 100% en el cas d'*International Business*. Des de fa un parell d'anys, quasi tots els graus manifesten un augment de la demanda i, llavors, no es poden atendre totes les sol·licituds, generant-se, en alguns casos, llistes d'espera.

L'acreditació en anglès: coneixement, capacitació i acreditació

• **Joan Andreu i Bellés**

Responsable de l'Àrea de Formació
del Servei de Llengües i Terminologia.
Universitat Jaume I de Castelló

L'anglès és la llengua franca de comunicació internacional i cal aprendre-la. Comencem repetint el tòpic que sentim intermitentment en els mitjans de comunicació, en àmbits educatius, en tertúlies familiars i amb amics d'amics acabats de conèixer, i també, cal dir-ho, en boca d'alguns polítics i demagogs. Però és que al capdavant, el tòpic és veritat.

Només cal eixir del nostre àmbit lingüístic –i sense eixir-ne, també– per adonar-nos que moltíssima gent usa la llengua de Shakespeare i d'Obama per comunicar-se. Gent de França, del Brasil o de Rússia, davant d'una persona desconeguda en un país que no és el propi, solen iniciar una conversa o una consulta en anglès, perquè estadísticament



tenen garantit un major percentatge d'èxit; i això, que es percep inconscientment, comença a impregnar el nostre ADN. I qui no vulga veure-ho té un problema. *Houston we have a...*

On es troba l'hotel...? Quin bus hauria d'agafar per anar a...? Quant costa aquest producte? Doctor, tinc dolor a l'esquena, què em puc prendre? Conduïu per l'esquerra... Frases de supervivència necessàries en qualsevol societat que, si ens trobem a l'estranger, possiblement, ens respondran en anglès, sempre que hàgem estat capaços de formular-les en aquesta llengua. Però lamentablement, no sembla que una majoria de valencians, ni de valencians universitaris, estiguem encara en condicions de pronunciar-les, ni d'escriure-les ni d'entendre-les.

Encara que les universitats recullen les deficiències de les anteriors etapes de l'educació en anglès, tampoc no han sabut trobar els mecanismes motivadors o coercitius que facen possible que una majoria dels seus estudiants siguen capaços de comunicar-se de manera eficaç en anglès. Els mecanismes motivadors de les universitats van des de l'insistent missatge «cal saber anglès per fer investigació», «saber anglès és necessari per trobar treball»... fins a donar moltes facilitats per aprendre anglès mentre dura la formació universitària: cursos d'anglès de diversos nivells i en horaris variats, autoaprenentatge amb acompanyament, formació en línia i virtual, grups de conversa, tàndems, parelles lingüístiques, docència en anglès... però malgrat l'oferta i la insistència, una gran part de l'estudiantat roman impermeable a aquests missatges fins que acaben la carrera i s'adonen que necessiten una acreditació en anglès que no tenen.

Actualment, a les universitats comença a aplicar-se amb més determinació la normativa europea i estatal que exigeix el coneixement d'altres idiomes, especialment l'anglès, per poder obtenir beques Eras-

mus, per accedir a estudis de màster, etc. També comença a implantar-s'hi l'exigència d'un nivell B2 d'anglès per poder-se graduar (UPV, UJI). Per tant, futurs estudiants universitaris, poseu-vos les piles i no deixeu l'anglès per a última hora.

I és precisament en l'acreditació dels nivells de coneixement d'anglès on hi ha autèntiques batalles per aconseguir clients entre diversos organismes i empreses privades: les escoles oficials d'idiomes (dins de l'Estat), els certificats de Cambridge (per a tot Europa), els certificats TOEFL (per als Estats Units) i també els CertAcles, que expedeixen una gran part d'universitats de l'Estat agrupades en l'associació ACLES (Associació de Centres de Llengües en l'Ensenyament Superior).



«Encara que les universitats recullen les deficiències de les anteriors etapes de l'educació en anglès, tampoc no han sabut trobar els mecanismes motivadors o coercitius que facen possible que una majoria dels seus estudiants siguen capaços de comunicar-se de manera eficaç en anglès»



«És convenient, per garantir una major objectivitat de l'avaluació de la formació d'idiomes, que les proves d'idiomes estiguen desvinculades del procés formatiu»

També l'administració valenciana ha començat a exigir el nivell B2 d'anglès al professorat de l'ensenyament obligatori i ha regulat l'expedició i el reconeixement de certificats. Això ha provocat que, també des d'algunes universitats, es posara en marxa la màquina de produir certificats no sempre amb les suficients garanties de qualitat, com si l'objectiu principal fóra la col·locació dels ensenyants acabats de graduar, en lloc de garantir un ensenyament de qualitat als xiquets que han de rebre ensenyament en anglès.

Però vegem quins fonaments legislatius regulen tot aquest mare-màgnum de certificats i nivells. En l'actualitat, l'expedició de certificats de coneixements lingüístics reconeguts per la Generalitat es basa en el Decret 61/2013, de 17 de maig, del Consell, pel qual estableix un sistema de reconeixement de la competència en llengües estrangeres a la Comunitat Valenciana i es crea la Comissió d'acreditació de nivells de competència en llengües estrangeres (DOCV 7027). D'una banda, hi estableix quins són els certificats vàlids i com es poden obtenir, i, d'una

altra, crea una comissió que serà l'encarregada, cada any, d'aprovar o denegar el reconeixement dels certificats d'idiomes estrangers expedits per organismes, no necessàriament acadèmics, com ara les cambres de comerç. Aquest reconeixement es publica cada any –l'última publicació ha estat l'Ordre 93/2013, d'11 de novembre– en un annex en el qual aquests centres apareixen equiparats a les universitats (públiques i privades) i a centres de reconegut prestigi com ara les escoles oficials d'idiomes o la Universitat de Cambridge. El negoci més sucós ja no es troba, doncs, en l'ensenyament de l'anglès a estudiants de qualsevol nivell educatiu, sinó en l'expedició d'un certificat que l'administració dona per vàlid, si es compleixen una sèrie de requisits. La sospita és indefugible i ben fonamentada: si són les mateixes empreses privades que formen els seus alumnes les que després els acrediten, qui pot creure que realment es garanteix l'objectivitat dels resultats de l'avaluació? Queda en mans dels membres d'aquesta comissió, doncs, garantir la qualitat i la fiabilitat dels certificats d'idiomes estrangers expedits.

Les universitats, per la seua banda, a més dels certificats propis, també reconeixen certificats expedits per altres organismes de reconegut prestigi en l'àmbit de l'avaluació i acreditació d'idiomes, i que recullen en les anomenades taules d'equivalència; consulteu-ne només uns exemples pròxims: Universitat de València, Universitat Jaume I i ACLES.

Però aquesta normativa sobre l'acreditació dels coneixements d'idiomes, com dèiem, és només una part; en l'àmbit de l'ensenyament, l'Ordre 17/2013, de 15 d'abril (DOCV 7006), regula l'expedició dels certificats de capacitació per a l'ensenyament en llengua estrangera que permet als docents impartir les matèries del currículum en

l'ensenyament primari i secundari obligatori en llengua estrangera. Per obtenir-lo, cal estar en possessió d'un nivell B2 –regulat en el Decret 61/2013 citat– i cursar una sèrie de matèries que atorguen la competència professional. Aquestes són les dues potes formatives que cal assolir per poder obtenir la capacitació en anglès i garantir-se una major ocupabilitat: competència lingüística i competència professional. Sí que queda en mans de les universitats l'expedició dels certificats de capacitació i, especialment, la impartició dels cursos de capacitació lingüística i didàctica que preveu l'Ordre 17/2013, que cada universitat ha resolt de manera diferent; així, la Universitat de València ha aprovat el Pla de formació lingüística i didàctica per a l'obtenció del certificat per a l'ensenyament en llengua estrangera i la Universitat Jaume I convoca el Curs per a l'obtenció del certificat de capacitació per a l'ensenyament en llengües estrangeres (anglès) com un curs de postgrau.

En tot cas, la Generalitat reserva a la direcció general amb competències en matèria de formació del professorat la possibilitat de convocar proves d'idioma que acrediten tant la competència lingüística com la professional (articles 7 i 8 de l'ordre 17/2013).

Si bé aquesta normativa de la Generalitat és d'àmbit general i afecta moltes persones –totes les vinculades a l'ensenyament– i institucions –les universitats són les encarregades d'expedir els certificats de capacitació–, cada universitat disposa de normativa diversa que, en major o menor grau, té en compte la necessitat de prendre consciència d'atendre la formació en anglès dels actuals i dels futurs graduats.

Hi ha dos àmbits estretament relacionats, doncs: la formació i l'acreditació; l'una és conseqüència

de l'altra, però no hi ha cap motiu que les obligue a anar indestríblement unides, sinó tot el contrari, és convenient, per garantir una major objectivitat de l'avaluació de la formació d'idiomes, que les proves d'idiomes estiguen desvinculades del procés formatiu. I així ho recull també la citada Ordre 17/2013: «no seran vàlids els certifcats d'aprof tament d'activitats formatives o certifcats que siguen expedits sense una avaluació prèvia de la competència lingüística» (article 7.5).

En definitiva, ens agrada més o menys, ens caldrà saber anglès per poder tenir més i més bones oportunitats de treball en aquest món globalitzat. Per a això cal estudiar-lo, i aprendre'l bé, ja a l'escola, especialment si es vol estudiar una carrera universitària. Les universitats i l'administració han establert una sèrie de normes que exigeixen cada vegada més un nivell de coneixement eficaç de la llengua anglesa per accedir a estudis i a llocs de treball. Ara bé, l'aprenentatge d'una llengua no es fa en un tres i no res, sinó que exigeix esforç i temps, inversió i perseverança, mentalització i creença, de totes les parts. ■

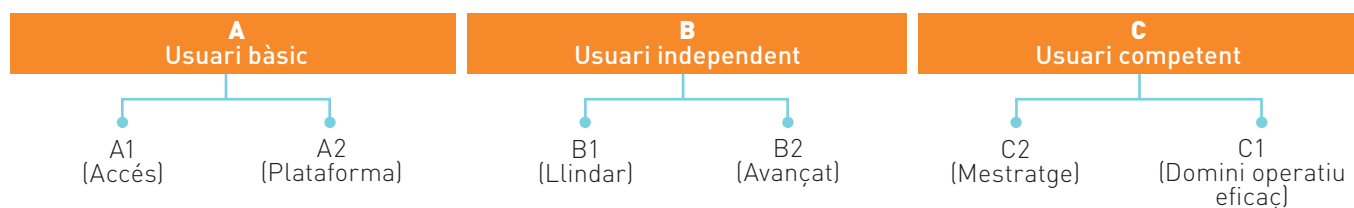
Els eixos del procés d'ensenyament i aprenentatge de l'anglès

• **José Ramón Insa**

Departament de Didàctica
de la Llengua i la Literatura.
Universitat de València

Des de la publicació l'any 2001 del Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprenentatge, ensenyament, avaluació (MECRL), i la seua acceptació com a base comuna per a l'elaboració de programes de llengües, orientacions curriculars, exàmens, manuals i materials d'ensenyament a Europa, la metodologia de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua anglesa en aquest país ha experimentat canvis de notable importància.

Una de les principals aportacions d'aquest document és l'establiment de tres tipus d'usuaris, dividits en sis nivells comuns de referència i de certificació:



Cadascun dels sis nivells hauria de compartir i tenir en compte els eixos i les característiques comunes següents.

En primer lloc, relacionar els coneixements previs de l'alumnat i articular-los amb els dels nivells immediatament anteriors i posteriors. Sobretot, en els trams de contacte de l'ensenyament primari, secundari, batxillerat i ensenyament superior. És, per tant, essencial la coordinació entre els diferents nivells educatius i l'intercanvi d'informació entre si, de manera que l'alumnat tinga la possibilitat de millorar constantment el seu nivell de llengua.

En segon lloc, planificar els certificats necessaris per a cadascun dels nivells de la llengua corresponent i no, únicament, segons objectius i continguts planificats amb antelació de manera mecànica i inalterable però, malauradament, no sempre assolits ni comprovats durant el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'anglès.

Finalment, emfasitzar la importància de l'avaluació en el procés d'ensenyament-aprenentatge d'una llengua, però sobre la base del rendiment positiu i no sobre les llacunes o insuficiències de l'aprenent. Aquesta característica fa que la metodologia s'haja de basar, no tant en continguts que s'han d'ensenyar, sinó en el procés seguit per aprendre'ls. A partir d'aquest enfocament metodològic, és essencial establir objectius d'arribada, avaluats i adaptats contínuament a les necessitats i nivells

de l'alumnat, entrellaçats i coordinats amb els altres nivells, i no, exclusivament i com és la norma, després de l'establiment d'objectius d'eixida, estancs i aïllats per a cadascun dels nivells que, d'altra banda, solen oblidar-se amb facilitat.

L'alumnat que accedeix al batxillerat o a la formació professional hauria de posseir un coneixement de la llengua anglesa que el permetera situar-se i manejar-se en situacions habituals de comunicació, com es descriu en el nivell A2: comprendre frases i expressions d'informació bàsica sobre si mateix, la seua família, etc., saber comunicar-se per realitzar tasques simples amb intercanvis senzills i saber descriure en termes senzills aspectes del seu passat, del seu entorn i de les seues necessitats immediates.

Per tant, seguint amb aquest raonament, l'alumnat de secundària obligatòria hauria de completar aquest cicle havent assolit el nivell bàsic (A2), que lògicament el permetria arribar al nivell llindar (B1) en acabar els seus estudis de batxillerat o de formació professional i ser llavors capaç de comprendre els punts principals de textos en llengua estàndard sobre qüestions familiars, poder sortir-se'n en la major part de les situacions durant un viatge o estada, o ser capaç de produir textos senzills i coherents sobre temes coneguts.

És així com l'estudiantat podria començar els seus estudis en l'ensenyament superior, amb el suport d'aquest nivell i amb la meta d'assolir un nivell avançat (B2) o superior, segons que siguin les seues neces-

«L'alumnat que accedeix al batxillerat o a la formació professional hauria de posseir un coneixement de la llengua anglesa que el permetera situar-se i manejar-se en situacions habituals de comunicació»

«Després de diversos anys realitzant una prova a tots els estudiants de primer de Magisteri (uns 7.000), objectiva i externa al professorat, el percentatge de l'alumnat que no supera aquest nivell (B1) se situa entorn del 60%»

sitats i l'orientació dels seus estudis; i també aprofundir en les destreses discursives adquirides anteriorment, enriquint-ne el repertori, mentre amplia els àmbits en què aquestes tenen lloc. Entre aquests àmbits, caldria destacar el de les relacions i les pràctiques socials habituals; l'acadèmic (que ampliaria aquells continguts relacionats amb la seua àrea o matèries d'interès i altres matèries del currículum que l'iniciaria en el discurs científicotècnic, cultural i literari); el dels mitjans de comunicació; i el públic (que abastaria tot allò que es relaciona amb la interacció social i/o laboral, característiques pròpies d'un usuari independent).

Com el meu treball s'ha desenvolupat aquests darrers anys al Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de Valèn-

cia, haig d'analitzar l'especificitat de les nostres dues titulacions: grau en Mestre en Educació Infantil i grau en Mestre en Educació Primària i la seua relació amb les certificacions de llengua anglesa, obligatòries per a ambdues titulacions: B1 de manera general, i B2, de manera específica, per a l'itinerari de Llengües Estrangeres (anglès) en el grau en Mestre en Educació Primària.

Des del meu punt de vista, assignatures i certificació de nivells de llengua haurien d'estar desvinculades: d'una banda, caldria superar els crèdits de la/les assignatura/es d'anglès i, de l'altra, posseir el nivell específic del MECRL. És cert que les assignatures impartides en anglès ajuden a aconseguir un determinat nivell d'anglès, però s'haurien de certificar, com s'ha explicat anteriorment, seguint el document del

Consell d'Europa, i establir els objectius d'arribada i no els d'eixida. L'alumnat hauria de saber quin és el nivell d'arribada i quins components curriculars li calen per obtenir un determinat nivell del MECRL. Lògicament, això implica la utilització de proves objectives, externes als docents, la preparació de les quals requereix temps per part de l'alumnat, però també coordinació entre nivells i institucions.

L'alumnat que accedeix als estudis de grau en Magisteri ha superat, tradicionalment, les proves d'accés a la universitat amb una nota mitjana molt alta, encara que el seu nivell de llengua anglesa no és el que, teòricament, per l'articulació entre nivells hauria de tenir: un B1. Després de diversos anys realitzant una prova a tots els estudiants de primer de Magisteri (uns 7.000), objectiva i externa al professorat, el percentatge de l'alumnat que no supera aquest nivell se situa entorn del 60%. Si només analitzem el cas concret dels estudiants que han accedit al grau en Educació Infantil des dels cicles formatius, el percentatge s'eleva al 95%.

Totes aquestes raons ens porten a concloure que l'articulació i progressió de nivells entre els diferents trams de contacte que inclouen la llengua anglesa és primordial; que els continguts haurien de planificar-se de manera contínua i seguint estrictament els continguts dels exàmens finals de nivell, mentre s'avalua a l'alumnat adaptant-se contínuament a les seues necessitats. ■

**PROGRAMA CONÈIXER
LA UNIVERSITAT**



- ✓ **NOVEMBRE DE 2014**
Aprén-Emprén. Tallers per a estudiants
de cicle formatiu de grau superior
- ✓ **GENER DE 2015**
Jornada d'Informació als orientadors
- ✓ **FEBRER DE 2015**
Visites guiades per a futurs universitaris
- ✓ **JUNY DE 2015**
Dissabtes d'informació. Assessorament per
als futurs universitaris i les seues famílies



ANTONIO CAMPILLO

«Assistim a una crisi silenciosa del pensament»

Josep Artés Fotografies: Miguel Lorenzo

Antonio Campillo (Santomera, 1956) és filòsof i sociòleg, professor a la Facultat de Filosofia de la Universitat de Múrcia i, des del 2010, degà d'aquesta Facultat. La seua tasca investigadora ha versat especialment sobre el concepte de «variació» (enfront d'altres conceptes filosòfics com ara el concepte modern de «progrés» o el postmodern de «repetició») i ha desenvolupat també una fructífera reflexió sobre la globalització. A més a més, és president de la Conferència Espanyola de Deganats de Filosofia i el primer president de la Xarxa Espanyola de Filosofia (REF), un col·lectiu que naix en paral·lel a l'avantprojecte de la Llei orgànica de millora de la qualitat educativa (LOMQE) i que el setembre passat va organitzar el seu primer congrés a la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València.

Quins trets distintius té la nova llei d'educació, la LOMQE, respecte de les anteriors pel que fa a la formació filosòfica?

El tret diferencial de la LOMQE –a banda de moltes altres polèmiques com ara el tema de les llengües, el suport a l'ensenyament privat i concertat o la segregació per gèneres– ha estat, bàsicament, una retallada a les matèries de filosofia sense precedents en la democràcia espanyola. Ara mateix, a secundària, hi ha tres matèries filosòfiques que formen una seqüència, que són *Ètica*, de quart de l'ESO, *Filosofia i ciutadania*, de primer de batxillerat, i *Història de la Filosofia*, de segon. Doncs bé, la LOMQE suprimeix *Ètica* –que passa a ser una alternativa a la religió– i relega *Història de la Filosofia* a l'optativitat, tot deixant únicament una matèria obligatòria en tota la formació secundària. Això significa que, per exemple, un estudiant pot cursar l'ESO

i després fer un cicle formatiu de grau mitjà sense haver estudiat cap matèria de filosofia, així com anar a la universitat havent tingut només un any de filosofia. Podem comprendre la gravetat de la situació si ens imaginem una reducció semblant en matèries com ara les matemàtiques que, com la filosofia, requereix una certa seqüència temporal i formativa. Igual que amb les matemàtiques, ningú mai no podria aprendre filosofia en tan sols un any.

Quines altres conseqüències pot tenir aquesta progressiva extinció de l'ensenyament de la filosofia?

El paper social de la filosofia és molt important. A Espanya tenim molts filòsofs que participen als debats públics en premsa, ràdio i televisió. Filòsofs molt reconeguts que creen opinió pública i participen en els debats públics,





El professor Campillo, al jardí de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de València, el passat mes de setembre.

socials i polítics. Fan falta intel·lectuals que aporten una mirada, una perspectiva particular, i que eleven el debat. I això no solament concerneix a la formació general dels estudiants, sinó a la formació cultural bàsica de qualsevol ciutadà d'una societat democràtica. Diu molt poc d'un país aquesta forma de menysprear la seua tradició de pensament.

Això vol dir que els filòsofs d'una banda i l'altra dels Pirineus no s'impliquen de la mateixa manera en qüestions d'actualitat política i social?

A l'estat espanyol hi ha molts filòsofs amb una vocació, diguem-ne, més acadèmica o investigadora, bons professors i investigadors sense un vessant públic; però també hi ha hagut molts filòsofs coneguts amb un compromís públic i, fins i tot, amb càrrecs polítics. Sense anar més lluny, la professora Victoria Camps, que va tancar el primer congrés de la REF, ha estat senadora. A més a més, durant l'última dècada hi ha hagut a Espanya molts filòsofs socialment compromesos en temes vinculats a la

bioètica, el nacionalisme, el feminisme i altres debats públics. Potser a l'estat espanyol, a banda d'Ortega, Savater i Zambrano, les filòsofes i els filòsofs no han tingut el ressò mediàtic i internacional que sí que han tingut, per exemple, a França –o que tenen actualment a Itàlia–, però això no vol dir que no hi haja pensadors espanyols compromesos amb diverses causes polítiques i socials, i també molt bons professionals. La producció intel·lectual espanyola no té res a envejar a la francesa.

Com diu Martha Nussbaum, un decreixement de l'educació filosòfica pot repercutir en un decreixement de les dinàmiques i actituds democràtiques dels ciutadans.

Efectivament, assistim a allò que Nussbaum, en el seu llibre *Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita de les humanitats*, anomena «una crisi silenciosa del pensament», que acompanya la resta de crisis de què parlem habitualment (l'econòmica, la política, l'energètica...). Aquesta crisi es tradueix en una falta de suport a les humanitats, a les arts i a totes les disciplines i sabers

«Un estudiant pot cursar l'ESO i després fer un cicle formatiu de grau mitjà sense haver estudiat cap matèria de filosofia, així com anar a la universitat havent tingut només un any de filosofia»

«El coneixement ref exiu sobre les nostres societats –cada vegada més complexes, incertes, conflictives i problemàtiques– requereix coneixements de sociologia, d'història, d'antropologia i de filosofia en general»

«sense ànim de lucre», és a dir, la finalitat de les quals no és estrictament econòmica, tecnològica o competitiva. El que afirma Nussbaum, al remat, és que hi ha una vinculació fonamental entre la qualitat de la democràcia i el suport a tot aquest tipus de disciplines. Resulta molt esclareidor que, tot i la devaluació i la crisi de legitimitat que pateix la nostra democràcia, aquesta estiga cada vegada més supeditada a valors de caràcter exclusivament econòmic i no a la seua pròpia formació cultural.

Creieu que aquesta situació pot estar relacionada amb allò que Michel Foucault va anomenar en el seu llibre *El naixement de la biopolítica*, una «generalització de la forma econòmica del mercat en el cos social»?

Completament. Duem ja tres dècades de polítiques neoliberals en tots els àmbits de la vida pública (l'educació, la sanitat i els serveis socials), que han quedat soscavats en tots els estats europeus i, evidentment, això també afecta la manera d'entendre una societat i els seus valors democràtics. En donaré un exemple molt significatiu: quan es va

elaborar el pla estratègic d'investigació de la Unió Europea, anomenat Horitzó 2020, es van preveure cinc àrees estratègiques, de les quals no n'hi havia cap que no incloguera, no ja la filosofia, sinó cap de les humanitats ni de les ciències socials en conjunt. Quin tipus de concepte del coneixement tenen les elits de la Unió Europea? El coneixement reflexiu sobre les nostres societats –cada vegada més complexes, incertes, conflictives i problemàtiques– requereix coneixements de sociologia, d'història, d'antropologia i de filosofia en general. Quina classe de societat estan dissenyant els governants quan consideren que poden prescindir-ne, de tots aquests coneixements? Davant l'evident protesta dels investigadors d'humanitats de tota la Unió Europea, finalment s'hi va incorporar una sisena àrea estratègica en la qual, a la manera de calaix de sastre, es volia fer encabir totes les humanitats i les ciències socials. Aquest és un exemple d'aquesta tendència vers un economicisme que comporta una concepció cada vegada més estreta del que ha de ser una societat.

Llavors, quin futur es dibuixa a hores d'ara per a l'ensenyament de la filosofia?

La nostra idea és proposar a l'Administració el currículum d'uns estudis de filosofia, perquè creiem que es poden millorar i que, de fet, s'han de modificar. El primer pas va ser posar-nos d'acord entre nosaltres: en el seu moment es va debatre i aprovar un primer esborrany consensuat sobre quins mínims formatius hauria de tenir l'ensenyament de la filosofia en els nivells no universitaris. El pas següent és presentar-lo a l'Administració perquè tinga en compte el punt de vista dels especialistes en la matèria. És clar, però, que per poder-ho fer cal un interlocutor més receptiu i dialogant. El procediment habitual d'un país democràtic seria que els governants escoltaren la comunitat filosòfica a l'hora de dissenyar un currículum de filosofia. No vivim, però, en un país democràtic normal i tenim un ministre que governa *manu militari* –ara mateix ja s'estan elaborant els currículums per a la LOMQE sense comptar per a res amb la REF. D'ací rau l'anomalia, ja que en totes les reformes anteriors, les fera qui les fera, es formaven comissions públiques de treball amb experts en les diferents matèries, és a dir, que se sabia quins eren els experts que elaborarien els esborranys curriculars.

En aquest cas, en canvi, no hi ha comissions públiques, no sabem qui està preparant els currículums i, per descomptat, a nosaltres no ens han consultat.

Heu escrit que en el naixement de la Xarxa Espanyola de Filosofia hi ha hagut un *procés constituent* equiparable al de moviments ciutadans com el 15M.

En la gènesi de la REF, no només hi influeixen les circumstàncies històriques, que per descomptat han estimulat la nostra entrada en acció, sinó també el procediment. Hi va haver intents anteriors d'organitzacions estatals que van fallar per conflictes entre grups i per *egos* massa inflats, per això era tan important seguir un procediment més obert, participatiu i democràtic, tant com fóra possible, i per això la comparació amb aquell signe dels temps que va representar el 15M: la idea que tothom hi té veu, que cal escoltar tothom i que els processos de decisió s'han de prendre de la manera més consensuada possible. Aquest és el mètode que hem maldat per dur a terme des del començament, i sens dubte que és una de les raons de l'èxit i del suport que hem tingut.

A l'estat espanyol, cada vegada que s'ha realitzat una reforma educativa –i n'han estat moltes, ja que cada govern n'ha volgut fer la seua–, la filosofia s'ha fet servir sempre com una mena de moneda de canvi, com un comodí que posar i llevar, és a dir: mostrant sempre una falta de respecte molt gran envers una matèria amb tanta tradició i amb tant de pes en la història cultural occidental com les matemàtiques o les llengües. Cada vegada que ha passat això, s'han organitzat mobilitzacions.

Cal reforçar els vincles entre els docents de secundària i les universitats?

De la mà d'un procés de desenvolupament i modernització molt important que la filosofia espanyola ha experimentat des del franquisme, s'han produït també una sèrie de divorcis entre, d'una banda, la filosofia universitària i els docents de secundària –que sempre s'han sentit una mica abandonats i ignorats, quan la realitat és que són la base i el planter de la formació dels filòsofs– i, de l'altra, dins la universitat, entre les distintes àrees de coneixement –cadascuna amb les seues associacions i congressos. Un dels principals objectius de la REF ha estat trencar totes aquestes barreres i, tot i que encara es mantenen molts desacords entre nosaltres, sí que hi ha una voluntat de treballar junts.

De fet, a l'assemblea que va realitzar la REF en el seu primer congrés, es va proposar la creació d'una Comissió per a l'Olimpíada Filosòfica, un projecte que es va realitzar l'any passat a Salamanca i que pot servir d'incentiu per als docents de secundària.

«La filosofia s'ha fet servir sempre com una mena de moneda de canvi, com un comodí que posar i llevar, és a dir: mostrant sempre una falta de respecte molt gran envers una matèria amb tanta tradició i amb tant de pes en la història cultural occidental com les matemàtiques o les llengües»

I amb la resta de la societat?

En aquest mateix congrés hi ha participat gent que no treballa en l'ensenyament, per exemple, gent que treballa en la gestió cultural, en associacions de pràctica filosòfica o que es dediquen a l'assessorament ètic. La voluntat és que la REF no integre solament els professors, sinó tots aquells que exercisquen alguna de les distintes orientacions o vessants professionals de la filosofia.

Fins a quin punt respon el naixement de la Xarxa Espanyola de Filosofia (REF) a una etapa filosòfica diferent?

Un dels inconvenients, ara mateix més greus, rau –no només en filosofia, sinó en la societat espanyola en general– en la fractura generacional. Tenim un 57% d'atur juvenil, el més alt de la Unió Europea. Això significa que hi ha tota una generació amb formació universitària –també per damunt de la mitjana europea–, la generació millor formada de la nostra història, a la qual li estem dient: «No hi ha futur per a vosaltres». Aquest és un dels factors de la crisi que vivim en aquest país. Com es tradueix això en la filosofia? Doncs, es produeix una espècie d'aprimament de la comunitat filosòfica. És a dir, es jubilen les generacions de filòsofs reconeguts de la professió, però no s'hi incorporen els joves. Hi ha un tall generacional en què la generació intermèdia ens estem quedant sense relleu i amb molta més pressió. Precisament per això, és aquesta generació intermèdia la que s'ha adonat de la situació crítica que vivim i de la necessitat d'unir les nostres forces per crear espais on la gent jove, almenys, es pugui sentir escoltada. ■

Aprenentatge compartit entre
l'IES Jordi de Sant Jordi i la institució Sant Joan de Déu



Processos creatius de formació

Sovint, per descobrir el que tenim tot just al davant, és com més ens cal obrir els ulls. Igualment pot passar a l'escola, quan s'obre al seu entorn directe i es connecta amb recursos compartits del dia a dia. Des del diàleg i la col·laboració, es recupera la força d'una eina de transformació i creixement de les persones.

Eduard Ramírez i Dani Morelló

El 30 de maig d'enguany alumnat, usuaris i públic, celebraven la festa de cloenda del projecte Obre els ulls. Tres-centes persones omplien el Centre Musical de Benimaclet (València) i compartien tallers, sopars i actuacions musicals, per tal d'assistir a l'acte final d'una experiència de treball comunitari i participatiu.

Des del 1991, la institució Sant Joan de Déu Serveis Socials treballa a València en l'assistència a persones sense llar, respectant-ne la dignitat i promovent-ne la qualitat de vida. L'augment dels perills d'exclusió social els ha fet adaptar-se a les necessitats actuals, del menjador als programes terapèutics de rehabilitació i d'ocupació. Rosa Peiró, treballadora social i tècnica d'integració social, fa de portaveu de l'entitat: «Tenim una cartera de serveis molt completa, des que una persona entra a l'alberg, sovint per a estades llargues, complementada amb un projecte d'inserció laboral i d'habitatges que els permet recuperar autonomia, hàbits de convivència, responsabilitats, després d'anys d'exclusió i amb situacions de vulnerabilitat elevada. Fa 3 anys, però, ens vam adonar que la gent no ens coneixia, malgrat fer una tasca valuosa». Un risc greu per a una entitat que amb les ajudes públiques, sobretot de l'Ajuntament de València, només cobreix el 55% de les necessitats.

Així naix Escola amiga, un programa d'educació en valors que pretén incrementar la consciència de la joventut amb els col·lectius més vulnerables, i alhora fomentar la cultura de la implicació social i la solidaritat des dels centres educatius. Des del relat del seu treball social passen a trencar tòpics i reduir l'estigma, consciencien els joves fins a generar projectes compartits, que connecten amb l'escola com un aprenentatge servei. En les xarrades que fan per a alumnat de 3r i 4t d'ESO, batxillerat, cicle formatiu i universitat, busquen que l'auditori no només conega els seus programes d'intervenció social, sinó que, en paraules de Rosa, «la gent es mobilitze, que és el millor símptoma d'una sensibilització efectiva, quan les persones volen fer alguna cosa per canviar aquesta realitat. També perseguim apoderar la ciutadania, perquè molt sovint no encertem a saber què fer per millorar la societat».

El curs 2012-2013 van fer una presentació a l'IES Jordi de Sant Jordi de València, davant un centenar d'estudiants dels cicles d'Animació Sociocultural i d'Integració Social. Kike Pons, professor de l'institut, quedà amb ganes de realitzar algun projecte conjunt, i al desembre de 2013 Rosa Peiró hi tornà per fer una altra xarrada i concretar-ne les opcions. I, llavors, els alumnes del mòdul *Context i metodologia de la intervenció*

social (CMIS), del grup de vesprada del cicle superior d'Integració Social van demanar al seu professor que volien fer un projecte que tinguera una aplicació real. Podien haver triat fer un examen del mòdul, però s'implicaren en aquesta tasca, encara que havien de treballar més intensament, explica Pons, que en dóna més detalls, «n'eren 31 a classe, una ràtio prou alta a causa de les retallades, i, per això, decidírem distribuir-nos en tres grups: un de sensibilització i difusió, un altre de captació de fons econòmics i un tercer d'organització d'una activitat cultural. Els alumnes triaven on participar, i treballàvem en dinàmica grupal per experimentar el que costa triar i crear amb la participació de diverses persones». Al capdavant, ensenyament des de la pràctica, a partir de l'experiència.

L'experiència Obre els ulls

Obre els ulls ha estat l'acció concreta d'aquesta col·laboració, una mobilització participativa i oberta realitzada per l'alumnat, els treballadors i els voluntaris, i persones ateses pel Sant Joan de Déu, amb l'objectiu d'implicar la ciutadania amb la situació de les persones sense llar. El protagonisme dels participants s'havia de contrastar amb les possibilitats de realitzar les idees proposades. Rosa destaca el fet que quan estudies «invents projectes sense més obligació que redactar-los, mentre que ací calia que foren via-

«Obre els ulls ha estat l'acció concreta d'aquesta col·laboració, una mobilització participativa i oberta realitzada per l'alumnat, els treballadors i els voluntaris, i persones ateses pel Sant Joan de Déu, amb l'objectiu d'implicar la ciutadania amb la situació de les persones sense llar»



bles. Era un procés compartit, creatiu, a partir de discussions i assajos, sempre d'anada i tornada. Les propostes de la classe arribaven a Sant Joan de Déu i s'assumien entre totes les parts, de la manera que millor quadraren».

Les persones que han viscut al carrer interioritzen un rebuig social pregon, i esdevenen reticents a participar, a sentir-se exposats i identificar-se amb un col·lectiu tan estigmatitzat. Per superar les diferències de partida sovintejaren els contactes al llarg dels quatre mesos del projecte: usuaris de Sant Joan de Déu acudiren a la classe 4 o 5 vegades, es mantingueren contactes setmanals de coordinació, i al començament organitzaren un dia de convivència entre usuaris i alumnes, on junts prepararen tallers. Es va aprofitar per generar més unió, més coneixença i més confiança mútua.

«L'alumnat va assumir la responsabilitat i dissenyà les accions, el lema, la música i el logotip amb la gent de Sant Joan de Déu. Hem promogut una pedagogia participativa i comunitària, en què el paper del professorat, i el de Rosa des de l'entitat, ha sigut de supervisió i de suport per canalitzar i orientar a partir de la llibertat dels grups de treball. Hem intentat que l'educació no estiga dissociada dels serveis socials, dos àmbits que comencen a conïure. I crec que ho hem aconseguit un poc. I tot, aprofitant el potencial de l'alumnat, que és

la cosa més important», relata Kike. Rosa rebla la impressió: «portar-ho a la pràctica té un afegit molt bonic, que és el retorn de l'experiència viscuda i la feina feta. A cada acció millores, avalues i ajustes... Amb les ganes i la il·lusió dels joves, hem treballat amb gent que està en el punt àlgid de la seua motivació professional, quan tot el que estudien poden aplicar-ho. Ha estat un procés molt positiu».

El missatge d'una nova realitat possible per a les persones que viuen al carrer ha quedat reforçat pels tallers i el concert solidari que es va fer el passat 30 de maig, a banda de la representació d'una *performance/flashmob* a la plaça de la Mare de Déu

OBRE ELS ULLS!



1. Un grup d'alumnes de l'IES Jordi de Sant Jordi, amb el seu professor, Kike Pons.

2 i 3. Estudiants de l'IES Jordi de Sant Jordi i usuaris del Centre Sant Joan de Déu han organitzat diverses activitats de sensibilitació a la plaça de la Mare de Déu de València.



«Les persones que han viscut al carrer interioritzen un rebuig social pregon, i esdevenen reticents a participar, a sentir-se exposats i identificar-se amb un col·lectiu tan estigmatitzat»

durant quatre dijous de maig. També han trobat ressò amb una entrevista a la cadena SER, esments a Levante TV i als webs de l'IES Jordi de Sant Jordi, del Sant Joan de Déu, d'El Musical de Benimaclet i del Servei d'Extensió Universitària de la Universitat de València. Kike Pons recorda que en l'avaluació, «el grup valorava que se'ls havia donat la possibilitat de ser protagonistes del procés formatiu, de tenir la responsabilitat de consensuar propostes. El resultat és que ha transformat la mirada de tots sobre la realitat social i les persones sense llar. I els usuaris ho han viscut des d'un vessant molt emocional», idea en què insisteix Rosa: «emocionar aquesta gent, donar-los motivació i alegria, és el millor que pots aconseguir. Obre els ulls, encara que era un projecte d'alumnes, comptava amb els usuaris. No era un projecte assistencial, sinó compartit, integrat, perquè partia de la idea que sense ells no tenia sentit. Aprenien els uns dels altres, i tots eren alumnes i ensenyants». ■

[Aprendre en comú a l'escola

Elena Giménez, doctora en pedagogia i professora de la Universitat de València, explica que, amb una base de treball cooperatiu, diverses pedagogies centrades en el procés «tracten de traspasar la frontera que separa l'escola i la societat des de la praxi, que implica teoritzar, aplicar, reflexionar i tornar a teoritzar. La praxi a nivell col·lectiu té com a objectiu la transformació social. Aquesta mirada crítica de la relació pedagògica ha impregnat durant el segle XX diversos models d'escoles, el focus de les quals s'adreça a la recerca del saber i la cultura de l'emancipació». Pensar en un grup de persones que aprèn en comú, amb eines compartides en un mateix entorn, ens permet un acostament intuïtiu a les comunitats d'aprenentatge. També és interessant el concepte de comunitat de pràctica descrit per E. Wenger, on el coneixement queda definit com un acte de participació: «des del principi de la història, els éssers humans han format comunitats que acumulen el seu aprenentatge col·lectiu en pràctiques socials».

Una experiència actual ben puixant són les comunitats d'aprenentatge, segons el model d'estructura concreta plantejat per Ramón Flecha i promogut des del CREA (Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de la Desigualtat) de la Universitat de Barcelona. Al País Valencià ja ha tingut lloc la II Jornada de Comunitats d'Aprenentatge, que es va fer a l'IES Benlliure de València, el 25 de juny del 2014, amb una assistència de 450 persones. Rosa Valls, del departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona i membre del CREA, les defineix com «un projecte de transformació social i cultural d'un centre educatiu i del seu

entorn per aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant una educació participativa de la comunitat, que es concreta en tots els seus espais, inclosa l'aula». El funcionament d'una comunitat d'aprenentatge se sosté sobre la implantació de grups interactius, la formació i participació voluntària de familiars, i les tertúlies literàries dialògiques, a partir de clàssics de la literatura i els seus valors». Vicent Moreno, mestre de primer cicle de primària, director del CEIP Jaume I de Catarroja (l'Horta Sud), i actualment també president d'Escola Valenciana, concreta el model amb l'experiència de la seua escola: «Al 2006 participàrem en una sessió de formació amb persones del CREA, però fins al 2011 no vam decidir la transformació. Canviar-ho tot de colp és molt difícil, cal sensibilitzar i obrir les portes». Les fases de la transformació en comunitat d'aprenentatge inclouen la sensibilització, la presa de decisions, la fase de somni compartit, la selecció de prioritats i finalment la planificació de la implantació.

Moreno valora l'experiència molt positivament: «Els xiquets han d'aprendre sent feliços, amb la col·laboració de tota la comunitat. Han d'aconseguir habilitats i saber buscar. Amb aquest mètode obtenen millor nivell acadèmic, milloren la relació entre ells, la solidaritat, la connexió amb l'entorn, i acaben millor preparats socialment, per als treballs en equip. I les famílies, en participar-hi, passen a valorar l'activitat real de l'escola». Després d'engegar el projecte el curs 2011-2012, ara estan de nou en el procés de reflexió que ha de permetre revifar aquest projecte participatiu, inclús, d'ensenyament entre iguals, de debat pedagògic, de transformació, «perquè estem en un projecte viu, en un procés articulat que dona bons resultats, i que cal actualitzar».

E. Ramírez i D. Morelló

Sant Joan de Déu Serveis Socials València: www.sanjuandediosvalencia.org

IES Jordi de Sant Jordi: iesjordi.edu.gva.es/wp

CEIP Jaume I el Conqueridor (Catarroja): www.escolajaume.com

Web de comunitats d'aprenentatge: www.comunidadesdeaprendizaje.net



**«El doble grau en TADE
s'estructura en cinc cursos
acadèmics, al llarg dels
quals s'han de superar
350 crèdits»**

Al fons, la Facultat d'Economia de la Universitat de València que imparteix, des del curs 2014-2015, la doble titulació de Turisme i d'Administració i Direcció d'Empreses.

S'ha implantat el doble grau en Turisme i en Administració i Direcció d'Empreses

La Universitat de València ha ampliat la seua oferta de dobles graus i ofereix el doble grau en Turisme i en Administració i Direcció d'Empreses (ADE) que des del curs 2014-2015 s'imparteix a la Facultat d'Economia.

Per al primer curs d'aquest doble grau, conegut per les sigles TADE (Turisme + ADE), s'han cobert les 60 places disponibles. L'elecció dels estudiants d'aquesta doble oferta formativa s'ha fet entre els interessats que han estat admesos en Turisme i en ADE, i el criteri d'ordenació de les sol·licituds respon a la nota d'accés a la titulació (NAT). La demanda per entrar-hi ha superat l'oferta i prop d'una trentena d'alumnes n'han quedat exclosos. Per al curs 2015-2016, la sol·licitud a aquesta doble titulació es farà directament mitjançant l'imprès de preinscripció.

El doble grau en TADE s'estructura en cinc cursos acadèmics, al llarg dels quals s'han de superar 350 crèdits. Es tracta, com la resta dels dobles graus, d'una proposta formativa que demana un nivell de dedicació alt, perquè la quantitat de càrrega lectiva per curs supera els 60 crèdits

que és l'habitual en l'estructura i organització dels graus.

La combinació dels dos graus permet que aquells que el cursen obtinguen, d'una banda, una formació en administració i direcció d'empreses focalitzada en el sector turístic i, de l'altra, una formació lingüística en anglès i en una altra llengua estrangera aplicada al món turístic. En el darrer curs de carrera, els estudiants tenen com a matèria obligatòria les pràctiques en empreses amb una durada de 500 hores, que els proporciona una formació directa en l'àmbit laboral del sector turístic.

En acabar el doble grau en TADE, l'alumnat rep els títols de grau en Turisme, amb menció en Direcció d'Empreses Turístiques, i el títol en Administració i Direcció d'Empreses, amb menció en Creació i Direcció d'Empreses.

La implantació de TADE amplia el catàleg de dobles titulacions de Facultat d'Economia, perquè aquesta ja ofereix el doble grau en Administració i Direcció d'Empreses i Dret i els programes de doble titulació internacional vinculats a ADE, Economia i *International Business*. ■

La Ciència Gastrònomic avança cap a un grau

Amb la intenció de poder incorporar a la seua oferta d'estudis el grau en Ciències Gastronòmiques, la Universitat de València n'ha preparat el pla d'estudis i treballa actualment per poder implantar aquest nou títol el curs 2015-2016.

Redacció



La Facultat de Farmàcia de la Universitat de València que albergarà, en el futur, els estudis del grau en Ciències Gastronòmiques.



Ciències Gastronòmiques és la denominació d'un nou grau de la Facultat de Farmàcia de la Universitat de València que s'adscriurà a la branca de Ciències de la Salut. Les assignatures de segon de batxillerat que ponderaran per a accedir a aquest grau són *Biologia, Química, Física i Matemàtiques II*, amb 0,2, i *Ciències de la Terra i Mediambientals*, amb una ponderació de 0,1.

Amb una oferta prevista de 50 places per al primer curs, el títol s'ha dissenyat amb dos itineraris que permetran l'especialització en Direcció executiva de cuina i en Direcció de gestió de la indústria alimentària.

El grau pretén formar professionals amb una bona base de coneixements científics, tecnològics, de salut i de gestió empresarial, capaços de dissenyar projectes,

gestionar i innovar serveis gastronòmics en els camps professionals de l'alta cuina, de la restauració comercial i col·lectiva i de la indústria alimentària.

Un repàs a les assignatures mostra la multidisciplinarietat del pla d'estudis que inclou matèries bàsiques de la branca de ciències de la salut, així com també assignatures obligatòries de tecnologia i ciència dels aliments, de seguretat alimentària i de ciències socials i jurídiques. Els estudiants aprendran, per exemple, les parts, l'emmagatzemament i les aplicacions culinàries de la carn, el peix, els fongs i les algues; es familiaritzaran i coneixeran la legislació alimentària; descobriran les aplicacions dels mètodes físics en la cuina com ara la coagulació, la gelificació i les emulsions, i estudiaran els fonaments químics i bioquímics d'aplicació en gastronomia. Els coneixements sobre la nutrició i la dietètica, que també tenen el seu espai al pla, permetran integrar el binomi alimentació i salut dins del procés gastronòmic.

La part de les matèries més específiques té a veure amb la gastronomia mediterrània i la d'àmbit internacional, la restauració col·lectiva, la sumilleria, la cocteleria i les tècniques de cuina. El grau, a més, parlarà atenció a desenvolupar i fomentar la creativitat i la innovació amb tècniques i recursos com la cuina mol·lecular, la cuina conceptual i la deconstrucció, i a l'aprenentatge dels atributs sensorials i dels microorganismes que aporten beneficis a les propietats sensorials.

L'empreniment i el pla de negoci per poder resseguir tot el procés de creació d'una empresa en el sector de la restauració amb garanties d'èxit també s'inclouen com a objecte d'estudi.

El grau de Ciències Gastronòmiques té una gran component pràctica, que es desenvoluparà en laboratoris del Campus de Burjassot i en cuines d'altres institucions, com el Centre de Turisme de València, de la Conselleria d'Economia, Indústria, Turisme i Ocupació. A més, l'alumnat també farà les pràctiques en empreses i en organismes de l'àmbit de la gastronomia.

Quan aquest grau s'incorpore definitivament al catàleg de títols de la Universitat, el campus de Burjassot tindrà una oferta formativa molt completa centrada en els aliments perquè Ciències Gastronòmiques s'afegeix als graus en Ciència i Tecnologia dels Aliments i en Nutrició Humana i Dietètica. I la Universitat de València esdevindrà la primera universitat pública en impartir aquesta titulació en tot l'estat espanyol. ■

«El grau, a més, parlarà atenció a desenvolupar i fomentar la creativitat i la innovació amb tècniques i recursos com la cuina mol·lecular, la cuina conceptual i la deconstrucció, i a l'aprenentatge dels atributs sensorials i dels microorganismes que aporten beneficis a les propietats sensorials»



S'eliminen les proves per al grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport

Redacció



© Ana Ponce & Ivo Rovira



Dalt: Un moment de la classe de l'assignatura de primer curs Bàsquet, del grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport. A sota: Un altre grup d'alumnes d'aquesta titulació, a les aules de la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, al campus de Blasco Ibáñez.

La Junta de Centre de la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (FCAFE) va aprovar el passat mes de juny l'eliminació de les proves físiques d'accés per al grau. A hores d'ara, aquesta resolució ja ha passat tots els tràmits i, per tant, els estudiants que el curs que ve opten pel grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport, únicament hauran de sol·licitar plaça mitjançant el procediment de preinscripció com la resta dels estudiants que volen accedir a la Universitat. Vicente Añó, degà de la Facultat, ha explicat que la supressió de les proves ha estat una decisió molt meditada que s'ha debatut llargament. En canviar el pla d'estudis amb la implantació del grau des del curs 2009-2010, la Facultat, segons explica el professor Añó, «era conscient que calia modificar les condicions d'accés». Finalment, per al curs 2015-2016, es farà efectiu aquest canvi. En paraules d'Añó: «Actualment hi ha un consens respecte a la idea que no cal ser un bon practicant d'esport per ensenyar educació física i per a la resta d'àmbits laborals on desenvolupen el seu treball els graduats en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport».

Els resultats de les proves també s'han tingut en compte a l'hora de prendre la decisió d'eliminar-les. Dels 414 aspirants de la darrera convocatòria, feta el passat mes de juliol, només 260 igualaren o superaren les marques mínimes fixades i, per tant, n'aconseguien l'aprobat. Si bé en els darrers anys les marques s'havien rebaixat i s'havia fet una adaptació per a les persones amb discapacitat, Añó apunta que, d'una banda, les proves podien ser dissuasòries a l'hora de triar aquest grau i, d'una altra, es podia quedar fora gent que hauria obtingut un bon rendiment acadèmic en el grau.

Amb aquesta decisió, la Universitat de València, que feia les proves des de fa 27 anys, s'afegeix a moltes altres universitats, com ara la Universidad Autónoma de Madrid, que fa uns anys va decidir eliminar-les.

La titulació de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport té una oferta de 150 places per al campus de Blasco Ibáñez i, des del curs passat, n'ofereix 50 en l'Extensió d'Ontinyent. Enguany, la nota de tall del darrer estudiant que ha optat a les 150 places ha estat de 9,24 i per a Ontinyent, el tall s'ha fixat en 7,727. ■

Entrevista a Alexandre Bataller i Héctor H. Gassó

L'aula que no es tanca als seus murs

En uns moments de pocs hàbits lectors i d'una docència de la literatura reclosa en l'historicisme i en les quatre parets de l'aula, els professors del departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València, i membres del Grup d'Innovació Docent «Geografies literàries», Alexandre Bataller i Héctor H. Gassó, ens proposen trencar els murs de l'ensenyament i acudir allà on la literatura es pot tocar i viure. *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*, recull les experiències i les inquietuds d'un seguit de professors de diverses universitats que han entès que el territori pot promoure un acostament a la literatura per la via de l'emoció.

Manel Marí



© Miguel Lorenzo

Per què aquest títol, *Un amor, uns carrers*?

Alexandre Bataller. Fa referència a un poema d'Estellés. Estellés utilitza molts topònims urbans, noms que no signifiquen res, que són denotatius. Però si en aquest lloc has tingut alguna vivència, el lloc es resignifica. Les rutes literàries tenen això: els llocs estan oberts perquè els donem una significació, i si aquesta significació té a veure amb unes obres literàries o amb unes referències culturals, fa que puguin ser elements de transposició didàctica i que els puguem vincular a projectes educatius. El territori ens crea una via d'acostament a la literatura per l'emoció.

Quines serien les utilitats de les rutes literàries?

Alexandre. La utilitat fonamental és treure la literatura fora de les aules. La literatura explicada des d'una perspectiva historicista, pot interessar, però no tant com quan la fas viva en els espais on es pot relacionar. Les rutes són un instrument didàctic fabulós perquè trenquen les barres de les aules.

Héctor H. Gassó. La literatura és un món abstracte i de vegades poc accessible per a un estudiant, i una ruta pot convertir aquest món en una cosa pròxima, que és a l'entorn, que forma part de la seua realitat. També és una forma de despertar la curiositat dels alumnes que no llegeixen habitualment, i que gràcies a les rutes coneixen tal obra o s'acosten a tal autor. Tot el que siga acostar la lectura d'una manera voluntària i despertant la curiositat és un fet positiu.

Hi ha reactàncies encara a travessar aquestes barreres de l'aula?

Alexandre. Més que reactàncies, hi ha por d'eixir de l'horari i de l'espai escolar a allò desconegut. Qualsevol professor que haja compartit aquestes experiències sap que el mínim esforç que has de fer és plenament recompensat. Però sí que és cert que, en els claustres de secundària no són una majoria els que fan eixides com

«Tot el que siga acostar la lectura d'una manera voluntària i despertant la curiositat és un fet positiu»

les rutes. Per això hem volgut donar a conèixer les possibilitats que tenen les geografies literàries.

Com s'avalua l'aprofitament de la ruta per als estudiants?

Héctor. Jo no sóc partidari d'una avaluació estricta d'aquestes activitats, perquè les converteixes en una obligatorietat, en el de sempre.

Alexandre. Les lectures prèvies a la ruta ja estan al sistema d'avaluació. L'experiència de l'eixida s'ha de viure i no cal avaluar-la. Una altra cosa són els instruments per avaluar el *feedback* de les rutes. Aquí, per exemple, tenim els dietaris que fa cada alumne, amb notes, amb fotos o amb vídeos de l'activitat. N'hi ha que són autèntics llibres que descriuen una vivència extrema!

A banda de les classes de llengua i literatura, quines altres matèries poden beneficiar-se de l'ús de les rutes literàries?

Alexandre. El millor que tenen aquestes dinàmiques és la transversalitat, ja que poden abastar múltiples àrees de coneixement. Les més habituals parteixen de l'àrea de Llengua i Literatura. Però, de vegades, també de l'àrea d'Història, Naturals, Coneixement del medi..., les més vinculades al món humanístic. La idea és que moltes de les coses que expliques en l'aula, les tens travessant les portes del centre.

Héctor. És el concepte de l'aula que no es tanca als seus murs, l'aula que s'obre. Tot el que fem dins l'aula, en la realitat es pot tocar, es pot viure.

Quins cursos són els més indicats per començar amb rutes literàries?

Héctor. En Infantil ja es poden fer coses, cert que amb textos adaptats

i sovint il·lustrats. Ara mateix estem treballant amb un llibre de Vicente Muñoz Puellas, amb els futurs mestres d'Infantil, i estem dissenyant una ruta on georeferenciem els lleons de Correus, l'àguila de l'Estació... i on incloem la part de preparació de textos, la part creativa, i mirant d'integrar-hi també les TIC, com els codis QR, que són eines molt senzilles i que serveixen també com element motivacional.

Alexandre. Es pot fer una visita dels més menuts, per exemple, al Parc Gulliver, però sempre serà millor si va acompanyada per una versió infantil del llibre. En qualsevol cas, l'edat de setze anys és la ideal, perquè els alumnes, tot i ser menors d'edat, estan disponibles per participar en rutes de més d'un dia. A la universitat, fer una ruta que implique passar fora una nit és quasi impossible.

Com es confecciona una ruta literària?

Alexandre. El primer pas és definir els objectius que vols treballar-hi. Després, la ruta pot estar basada en un llibre determinat que et dona ja un recorregut. L'exemple clàssic seria *l'Ulisses*, de James Joyce. Poden ser un autor o més d'un. O, de vegades, el que vols és, en desplaçar-te a una ciutat, recórrer diversos llocs literaris d'eixa ciutat que puguin servir als teus objectius. En funció del nivell educatiu, del cicle educatiu i dels interessos del grup, s'ha de preparar un dossier de textos amb el mapa i la programació.

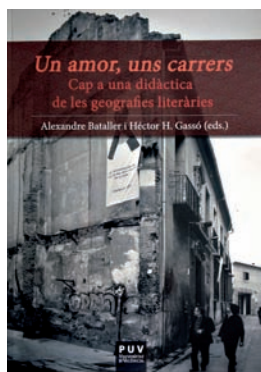
Héctor. I, després, has de planificar tota la logística. Si la ruta dura més d'un matí, ja has de comptar amb dinars, sopars... que es poden programar en llocs que tinguen també una connexió literària, siga per l'espai físic o pels components gastronòmics. Una ruta literària no és com un viatge a la neu, on l'agència de viatges s'encarrega de tot. També has de preveure amb quins mediadors literaris podràs comptar, perquè el professor tot sol, de vegades, no és prou. Si són alumnes adults ho poden fer ells mateixos, treballant els textos, recitant-los,



Alexandre Bataller i
Héctor H. Gassó, eds.

*Un amor, uns carrers.
Cap a una didàctica de les
geografies literàries*

Publicacions de la Universitat
València, 2014, 258 p.



© Miguel Lorenzo

Héctor H. Gassó i Alexandre Bataller són professors a la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

dramatitzant-los o fins i tot musicant-los en el lloc literari en qüestió. Tot parteix d'un disseny en el qual ja estàs fent còmplices els alumnes i desperant la seua il·lusió.

Al llibre es palesa la implicació de molts professionals en el món de les geografies literàries.

Héctor. Totes aquestes inquietuds han derivat en una xarxa en la qual estem treballant ara i on està implicada, a banda de la Universitat de València, universitats com la de Vic o la de Barcelona. És una xarxa que pretén ser un fòrum d'innovació docent que done respostes als interrogants que plantegen les rutes literàries. Estem creant un web (www.geografiesliteraries.com) que recull experiències de Barcelona, amb na Glòria Bordons; de Vic, amb en Llorenç Soldevila; i de València, amb nosaltres. En aquest web n'hi ha per exemple, projectes ja dissenyats per a Secundària, des de rutes a intercanvis entre instituts. I, és clar, una proposta en construcció per edificar una didàctica sobre les geografies literàries.

Alexandre. A banda, celebrem també un congrés biennal general, i, fins i tot, un de més petit, que fem els anys que no toca el biennal. Són congressos oberts a la participació.

Com veuen l'estat de la docència de la literatura?

Héctor. Entre professors cremats, els rígids objectius del que han d'aprendre els alumnes, la manca de motivació i de cultura lectora que hi ha, fins i tot a la universitat... A l'aula és complicat transmetre l'entusiasme necessari. Aquest és el terrible problema que tenim ara mateix. L'estratègia passa per adoptar unes altres metodologies per arribar als continguts fixats, i les rutes literàries en són un exemple. N'hi ha moltes d'altres, però totes coincideixen en abandonar els paràmetres historicistes i el binomi lectura-anàlisi de text repetit en exclusiva dins l'aula.

Alexandre. Per posar un exemple, als anys vuitanta, hi hagué un fenomen de dimensió mundial que va ser el boom dels tallers literaris, que l'alumne fora creador. Pensava que seria una

dinàmica que s'acabaria instal·lant, i ara em sorprèn que la creativitat, després de dècades, haja topat amb tantes resistències des d'un historicisme que ha tornat a ser quasi tan absolut com abans.

Penseu que les institucions fan alguna cosa per acarar aquest problema?

Alexandre. A la gent que fem rutes ens ha fotut molt el decret que limitava els horaris dels professors d'una manera tan dura. La reacció dels sindicats va ser que cap professor, de Primària i de Secundària, faria cap activitat extraescolar, ja que no es pagaven. Molta gent va quedar fotuda perquè, sense l'eixida fora, no podia programar l'assignatura.

Héctor. Si et bases exclusivament en el llibre de text, vas cenyint-te a eixos materials didàctics i no fas servir el complement de relacionar-ho amb l'exterior. Però, per la gent que treballa relacionant-ho amb l'exterior, la lectura que ha triat és una lectura que vincularà a l'eixida i els és imprescindible. ■



EL LLATÍ, EINA I CLAU

FERRAN GRAU CODINA

Departament de Filologia Clàssica.
Universitat de València

De forma recurrent, a propòsit d'alguna reforma educativa o d'alguna altra alteració del sistema educatiu, apareixen publicades als mitjans de comunicació defenses del manteniment de les assignatures de *Llatí* i de *Grec* en l'ensenyament secundari, potser l'últim reducte que queda a la seua llarga història. Els arguments utilitzats són variats, encara que hi predominen aquells de caràcter abstracte i subsidiari, com ara que el seu estudi afavoreix el coneixement aprofundit de les llengües pròpies, que aporta disciplina mental a qui s'hi dedica o que ajuden a construir el propi pensament. Tampoc no falten els qui n'han defensat la inutilitat intrínseca, oposant-la a la mentalitat pragmàtica i utilitària predominant, o els qui lamenten, com Antonio Muñoz Molina, no haver après millor la llengua de Virgili per poder gaudir de la seua monumental obra, *l'Eneida*, en la seua llengua original.

Si afirmem, però, que sobre la llengua i el pensament grec es construeix la llengua i el pensament romà, si sobre la llengua de Roma i el seu pensament s'eleva i es construeix el pensament cristià i occidental, jurídic, literari, filosòfic i científic, i sobre el seu model comencen a cultivar-se i a enriquir-se, com a efecte d'aquesta cultivació, les diferents llengües d'Europa derivades o no del llatí; si, en definitiva, afegim que escola i estudi del llatí han sigut termes sinònims durant segles, és a dir, que el fet d'anar a escola consistia únicament en l'aprenentatge i el domini oral i escrit del llatí, potser, si més no, tenim l'explicació, si no la justificació, de la seua presència en els sistemes educatius d'arreu d'Europa, és a dir, de la possibilitat del seu estudi. Ara bé, aquests arguments històrics i teòrics potser no resultaran ni convincents ni efectius a l'hora de presentar, simplement, què es pot esperar de l'estudi del llatí i del grec, què aportaran a l'estudiant, per què i per a què és útil i convenient el seu aprenentatge, tot tenint en compte que

en la societat, i en conseqüència també en la ment de molts joves en edat escolar, està instal·lada la idea que l'estudi de les disciplines humanístiques, com la literatura, la història, la filosofia, el llatí i el grec, no tenen una utilitat immediata o pràctica a curt termini.

L'estudi del llatí i del grec aporten, en primer lloc, la intriga de la novetat: allò que és desconegut i fins i tot esotèric, que no es pot aprendre pràcticament en cap altre lloc. En segon lloc, i una vegada iniciat el seu estudi, una formalització gramatical que en molts casos no s'assoleix mitjançant l'estudi de cap llengua, ni de l'anglès, ni de les pròpies. Així, adquireixen el nivell d'abstracció i de reflexió metalingüística necessari que els fa comprendre millor conceptes a primera vista tan simples com «subjecte», «complement directe» o «circumstancial». Aquest estudi tan formal pot decebre una mica. A mesura que l'alumne avança, es veu

abocat a pensar i reflexionar sobre el sentit de les paraules, de les llatines i de les pròpies, amb la pràctica d'un exercici que a penes es dona a les aules, com és l'exercici de la traducció, la qual cosa produeix el desenvolupament gradual d'operacions fines de la ment, mitjançant l'analogia i la diferenciació, per copsar-ne el sentit i les matisacions. És així com comença a posar-se en pràctica el pensament, sobre un objecte concret, amb un valor afegit que no tenen les llengües modernes, almenys les més properes, que permet també traslladar-se molts anys enrere i penetrar en la mentalitat antiga que alhora ens resulta familiar i propera. Així aprèn l'estudiant, amb la pràctica, a «construir el seu pensament».

A mesura que avança en el seu coneixement i, a través seu, en el coneixement de la seua cultura, el llatí i el grec van esdevenint l'eina i la clau per accedir a un coneixement més profund, no sols de la història i de les literatures antigues, sinó de la història, les literatures i la cultura del món a què pertanyem. ■

**«A mesura que avança
en el seu coneixement i,
a través seu, en el
coneixement de la seua
cultura, el llatí i el grec
van esdevenint l'eina
i la clau per accedir
a un coneixement
més profund»**



sedi

Servei d'Informació
i Dinamització

Campus de Blasco Ibáñez

Aulari III. Planta primera
Av. Menéndez Pelayo, s/n
46010 València
Tel. 963 864 040

Campus de Burjassot-Paterna

Edifici de Serveis Generals.
Planta baixa
C. Dr. Moliner, 50
46100 Burjassot
Tel. 963 544 060

Campus dels Tarongers

Aulari Nord. Planta baixa
Av. dels Tarongers, s/n
46022 València
Tel. 963 828 503

sedi@uv.es
www.uv.es



www.uv.es/revistafutura

FUTURA

VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA