

Igualtat i simetria en interacció: micro, macro i més enllà. (A l'entorn de l'ensenyament de llengües estrangeres)

Leo van Lier*

Aquest treball comenta els conceptes d'igualtat i simetria, i la seva relació amb l'educació, especialment la formació del professorat (que inclou subvarietats com ara el desenvolupament de personal, cursos de perfeccionament, etc.). Per altra part, un dels aspectes bàsics de totes les ciències socials, incloent el tema que ens ocupa, és si s'ha de fer una aproximació micro o macro, o mirar d'integrar els aspectes micro i macro dels fenòmens investigats.¹

A la primera part del treball faré una ullada breu a les diverses opcions relacionades amb les perspectives micro/macro i em basaré en l'obra de defensors del macro com ara John Ogbu, i defensors del micro com ara Fred Erickson i Ray McDermott als EUA, i les obres de Kay Malcolm a Austràlia i Adrian Holliday a diversos països. També és rellevant pel que fa a això l'obra crítica de Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Jim Tollefson, i Alistair Pennycook, entre molts altres, que han considerat totes les implicacions ideològiques i sociològiques de l'ensenyament d'una llengua a nivell mundial i de les activitats de política lingüística.

Tanmateix, passaré després a una visió més micro del meu propi treball tot defensant que qualsevol punt de vista macro, en algun moment, ha de prendre en consideració el dinamisme de la interacció social en les situacions educatives de cada moment. El meu argument està familiaritzat amb la feina d'etnometodòlegs com ara Garfinkel i Heritage. En resum és que les

* Leo van Lier és professor de Educational Linguistics al Graduate School of Language and Educational Linguistics del Monterey Institute of International Studies.

Adreça professional: Monterey Institute of International Studies, 425 Van Buren Street, Monterey, CA 93940 USA. Telf.: (408) 647-6650. E-mail: ivanlier@miis.edu Pàgina internet: <http://www.miis.edu>

(1) Giddens qualifica la freqüent confrontació entre estudis sociològics micro i macro de «guerra falsa per antonomàsia» (1984:139). Ens adverteix específicament contra una «divisió del treball» entre les dues perspectives, on la visió micro se centra en les activitats d'«agents lliures», i la perspectiva macro en les limitacions que es plantegen a l'«agència lliure» (1984:139). Una qüestió bàsica que hem de resoldre és com donar forma a la investigació educativa i a la reforma sense caure en l'abisme entre un punt de vista determinístic macro («de dalt a baix o res») i un maneig micro tècnic i acrític (investigació com a «fixació»).

pràctiques institucionals es construeixen en la interacció quotidiana entre els participants (membres). Tot i que les institucions i governs creen limitacions que influencien (potser en alguns casos determinen, com diria Bourdieu) les relacions interpersonals, és en la parla i en els actes quotidians quan s'invoquen, es perpetuen, es canvien o es resisteixen aquestes limitacions.

En el desenvolupament, específicament de la llengua (primera i segona) com a aspecte principal del meu treball, s'ha de tenir en compte una sèrie de factors. Bronfenbrenner (1993) els concreta amb claredat en *persona - procés - context - temps*, i proposa un model d'investigació que tracti tots aquests factors d'una manera integradora i sistemàtica, particularment les relacions entre ells. Bronfenbrenner defineix el model d'investigació d'aquesta mena com a part d'un *paradigma ecològic* que veu el desenvolupament com «un procés evolutiu d'interacció organisme-entorn» (1993, p. 4). L'entorn, des d'aquest punt de vista ecològic, s'analitza com «un sistema d'estructures encauades, interdependents i dinàmiques que van del més proper... al més distant» (ibid.).

Com diu Bronfenbrenner:

«... gran part de la psicologia de desenvolupament, tal com és ara, és la ciència de l'estranya conducta dels nens en situacions estranyes amb adults estranys durant els períodes de temps més curts possibles.» Bronfenbrenner, 1979, p. 19, (les cursives són de l'original).

Encara que Bronfenbrenner parla aquí d'investigació psicològica en laboratori, podem parafrasejar fàcilment l'afirmació substituint les paraules i les frases amb la investigació de l'ensenyament de la llengua i l'adquisició de la llengua. Que el lector connecti amb el que li agradi.²

Cadascuna d'aquestes quatre categories que esmenta Bronfenbrenner —persona, procés, context i temps—, presenta els seus propis problemes i possibilitats per organitzar estudis d'investigació. Evidentment, aquests problemes s'agregen quan es proposa un model d'investigació de desenvolupament que les integra totes quatre, i això és el que proposa Bronfenbrenner amb plena consciència de les dificultats de la tasca.

Les «estructures encauades» de l'entorn es descriuen com una jerarquia que incorpora, de petit a gran, microsistema, mesosistema, exosiste-

(2) Personalment, penso que no hem de subestimar el valor del que he anomenat tipus estructurats i controlats d'investigació (van Lier, 1988, p. 57), però al mateix temps no hi ha dubte que també es necessiten la investigació ecològica, el tractament de factors relacionats amb el context, el temps i les pautes de connexió (Bateson, 1979). Potser cadascuna d'aquestes categories pot donar resultats que l'altre no pot donar, i sempre que es promogui un diàleg sense prejudicis es pot aprendre de les dues. En el cas de la investigació de segona llengua, vegeu la recent publicació temàtica de *Studies in Second Language Acquisition* (1997).

ma i macrosistema (Bronfenbrenner 1979, 1993). Una característica digna d'esment de l'obra de Bronfenbrenner és que no es limita a caracteritzar cada sistema encauat per separat, sinó que essencialment busca proves sistemàtiques de com s'influeixen i es relacionen l'un amb l'altre (és a dir, la relació entre els centres preescolars amb la llar, o entre les aules de classe amb les escoles, etcètera).

En el meu propi treball, generalment m'he limitat al microsistema de professors i estudiants a les aules (van Lier 1988), i certament això té els seus defectes, perquè no permet un examen acurat de la manera en què el que passa a la classe rep la influència (o influència) d'altres forces de l'entorn rellevant. Tot i això, limitar-se a l'abast contextual també té els seus avantatges: permet observar amb detall les estructures internes i la dinàmica d'interacció.³

Si mirem una mica més enllà de la investigació, els esforços de reforma, la creació de polítiques i la renovació de programes es poden enfocar també des del nivell macro al micro (en el darrer cas es fa servir sovint la paraula «bases»). Aquí es fan servir sovint els conceptes de poder, control i iniciativa, de manera que els temes rellevants van més enllà de la investigació directa per incloure consideracions sociopolítiques.⁴

- (3) «El dimoni és en el detall», diu la dita. Tanmateix, Stephen Jay Gould també ens diu que «Déu és en els detalls» (1993:14). La nova ciència del caos i la complexitat dona gran importància al nivell del detall i assumeix que la investigació de sistemes complexos no-lineals hauria de ser de baix a dalt més que de dalt a baix (Stiles, van Lier). En tot cas, si en els detalls s'hi troben Déu i el dimoni, sens dubte és recomanable tenir-hi un saludable respecte. Una escola sociològica que se centra en el detall (micro) és l'etnometodologia, especialment en la seva branca més coneguda, *l'anàlisi de conversa* (Garfinkel, Heritage). Un dels promotors, Harvey Sacks, acostumava a dir: «Si hi ha cap fenomen, és a la interacció». Això vol dir que cap examen de context està justificat si l'anàlisi de la interacció en si no el permet directament. Aquesta aproximació austera a l'anàlisi (de vegades anomenada «indiferència etnometodològica», una noció molt mal interpretada, vegeu Heritage...), no permet nocions analítiques tret de les que sorgeixen directament de la parla que s'examina en aquell moment. Per tant, no es permeten com a elaboracions analítiques les nocions de rol, poder, igualtat, etcètera, i ni tan sols aspectes directes de la conversa com la interrupció, a no ser que la interacció les abordi de manera directa i demostrable. És evident que hi ha bones raons per a aquesta limitació analítica, perquè el context és tan immens potencialment que l'analista podria llegir amb facilitat les dades independentment dels detalls i especulacions que se li puguin acudir o li semblin temptadors, i es podria produir un «pasturatge del context» o fins i tot una «fabricació de context». Les aproximacions de Bronfenbrenner i altres (Cole, Muhlhauser, Bowers, Reed) a la investigació ecològica tracten d'evitar una mirada capriciosa del context mitjançant l'establiment d'estructures contextuais explícites i sistemàtiques que fixen el context a les proves disponibles. L'etnometodologia i l'ecologia no són per tant incompatibles, però és bo que la investigació ecològica cerqui el consell etnometodològic, i els etnometodològistes podrien trobar en la investigació ecològica una o més claus per fugir del confinament d'aspectes immediats i estrets d'expressió i d'acció.
- (4) A la pràctica, no hi ha investigació lliure de valors (ni apolítica), de manera que, deixant de banda l'aproximació predominant micro o macro, tota la investigació té una dimensió crítica, tant si és implícita com explícita. Una de les crítiques que es fa sovint a la microinvestigació (és a dir, a la investigació a l'aula de classe, la microetnografia, la microsociologia)

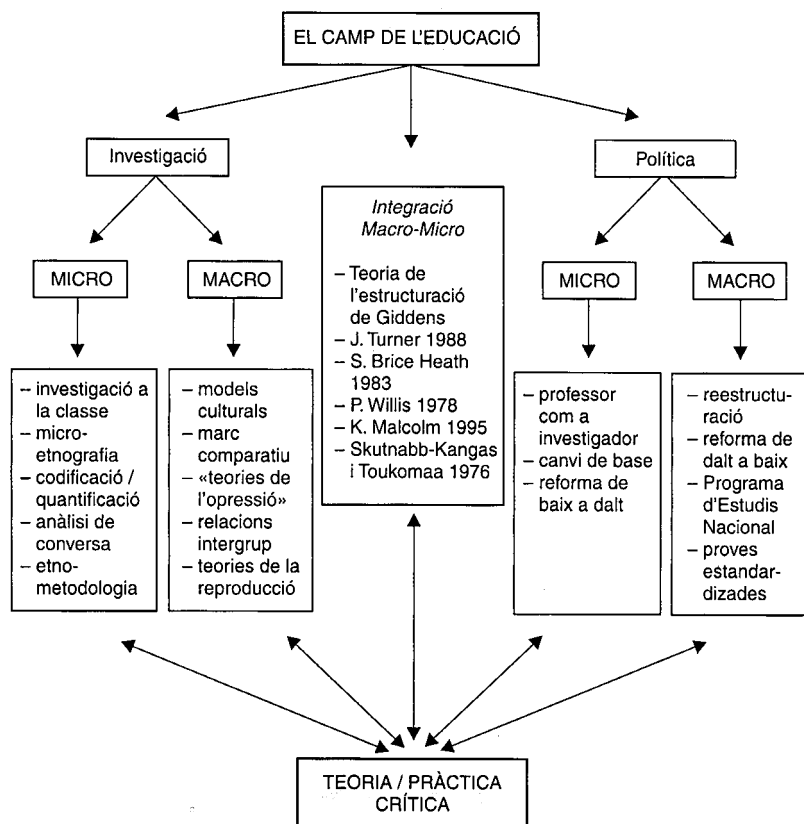


Fig. 1

Fem ara una ullada més atenta a les àrees principals en discussió (vegeu a la figura 1 un sumari diagramàtic). Primer faré una ullada a alguns aspectes del macro tal com es presenten en diversos contextos educatius. En segon lloc examinaré el cas per als estudis micro. En tercer lloc, faré la pregunta: com podem treure Déu i el dimoni del detall de la interacció pedagògica quotidiana per tal d'alliberar el seu poder transformador?

és que ignora els aspectes polítics/crítics. Certament, es podria objectar que la investigació del professor (investigació en l'acció) tot sovint és limitada —tant de manera deliberada com no— a tipus «segurs» de qüestions relacionades amb problemes a l'aula, com ara els tipus d'investigació que he anomenat tècnica més que crítica (van Lier 1996a). Així doncs, aquesta investigació tracta qüestions d'ensenyament i d'aprenentatge que tenen l'objectiu de millorar les tècniques específiques d'ensenyament, però no qüestiona les relacions de poder existents, la manera de prendre decisions i el control.

Macro

Les aproximacions macro a les teories i polítiques educatives estan influïnciades per una varietat de fonts, de les quals aquí només en puc indicar algunes: l'obra de Bourdieu a França, i les seves idees de capital cultural, educatiu i lingüístic; l'obra de Basil Bernstein a Gran Bretanya, la distinció del qual entre paradigmes col·leccionistes i integracionistes la fa servir Holliday per definir la seva distinció BANA-TESEP (vegeu més avall), i la tradició antropològica educativa als EUA, que ha donat peu tant a l'aproximació macro d'Ogbu com a la micro d'etnògrafs com ara Ray McDermott i Fred Erickson. Donaré només dos exemples d'obra macro en diferents contextos, a tall d'il·lustració.

Als EUA, una aproximació a l'estudi del context cultural i social de l'educació de minories és la de John Ogbu, que defensa la importància de les forces històriques socials més àmplies per explicar l'èxit o la manca d'èxit en l'educació de grups minoritaris diferents. Ogbu reconeix el valor de l'obra microetnogràfica, però defensa que aquesta obra no arriba a explicar per què, en circumstàncies similars, certes minories se'n surten bé i altres malament (Ogbu 1991). Ogbu i els seus associats (Ogbu, 1978; Ogbu i Matute-Bianchi 1986) han desenvolupat un marc de treball teòric que classifica els grups minoritaris en *involuntaris* (anomenats originalment *a la manera de castells*; vegeu Foley 1991, Trueba 1991) i minories *voluntàries*. Les minories involuntàries (no immigrants) són aquelles la incorporació de les quals a la societat dominant és resultat d'esclavitud, conquesta o colonització, com és el cas dels afroamericans i indis americans als EUA. Les minories voluntàries o immigrants són aquelles que s'han traslladat a les seves societats actuals «perquè creien que el canvi els produiria més benestar econòmic, millors oportunitats en general i una major llibertat política» (Ogbu 1991:8).

Ogbu fa una distinció més entre diferències culturals i de llengua *primàries* i *secundàries*. Les diferències primàries són les que existien abans que els dos grups en qüestió entressin en contacte, i les secundàries les que van aparèixer arran del contacte. Ogbu associa especialment el darrer cas amb les minories involuntàries, que tot sovint desenvolupen una *identitat opositora* que es basa en les seves interpretacions del tractament discriminatori percebut com a institucionalitzat i permanent (Ogbu, 1991, p. 16). Un element d'aquesta discriminació es manifesta com a *sos-tre de treball*, o les pràctiques formals i informals que limiten l'accés a feines desitjables (Ogbu, 1991 p. 10).

Altres investigadors, tot acceptant el valor global de la classificació d'Ogbu, han exposat que les distincions entre minories voluntàries i involuntàries (especialment en el cas de grups molt heterogenis com els emigrants mexicans i mexicoamericans), i entre diferències culturals primàries

i secundàries són molt més fluïdes que les àmplies oposicions plantejades per la proposta d'Ogbu (Matute-Bianchi 1991, Suárez-Orozco 1991:42).

A nivell internacional, una altra aproximació macro és la d'Adrian Holliday, que fa una distinció interessant entre el que anomena «divisió BANA-TESEP»: (1994:13; que sembla equivaler a la distinció central-perifèrica de Phillipson). Aquesta distinció capta les diferències entre l'ensenyament de l'anglès (com a segona llengua estrangera) en els països tradicionalment «exportadors d'anglès» com ara Gran Bretanya, Austràlia i Nord-amèrica, i altres països en què l'anglès s'ensenyava com a part del sistema educatiu estatal (a les escoles superiors, secundàries i primàries). La taula següent resumeix les distincions entre aquests dos tipus de contextos.

TAULA 1. *BANA i TESEP*

BANA	TESEP
Britànic - Australàsia - Nord-Amèrica: privada	Superior, secundària, primària: escoles estatals
Basat en privada/universitària	Basat en el sistema escolar
Instrumental	Estatat
«Centre»	«Perifèria» (Phillipson, 1992)
Productora de metodologia	Consumidora de metodologia
Classes petites (normalment)	Classes grans (normalment)
Més integracionista (difuminació de fronteres entre temes)	Més col·leccionista (temes separats, organització jeràrquica) (Bernstein, 1971)
Baixa importància de les proves	Gran importància de les proves
Aproximació micro a l'ensenyament	Aproximació macro a l'ensenyament

Holliday exposa que no es pot assumir que les metodologies desenvolupades en el marc de BANA siguin apropiades en contextos TESEP, una exportabilitat que tanmateix s'assumeix tot sovint per part d'assessors, editors i formadors del professorat. Holliday assenyala una sèrie de problemes que es donen a la pràctica a les transaccions BANA-TESEP, com ara l'imperialisme cultural, el lingüicisme (Phillipson 1992) i la no transferibilitat d'innovacions.

Com en el cas de l'àmplia caracterització dels grups minoritaris d'Ogbu, a la pràctica, la distinció de Holliday no sempre és clara. Per exemple, als EUA, ara s'ensenyava l'anglès com a segona llengua en tot el sistema escolar públic, com també a les escoles d'adults i col·legis comunitaris subvencionats per l'estat. Per contra, molts països on s'ensenyava l'anglès com a llengua estrangera a les escoles públiques, tenen també escoles privades pròspères en què un gran nombre d'estudiants intenten assolir el do-

mini de l'anglès que senten que el sistema estatal no els proporciona (per exemple, els «jukus» japonesos). Veiem doncs que alguns països poden tenir els seus propis BANA i TESEP dins les seves fronteres, i que hi poden haver influències cap a una banda i l'altra en diversos aspectes.

Micro

Les aproximacions micro a l'educació es poden dividir, parlant en general, en dos aspectes: investigació i política (amb la interessant nota marginal que la investigació crítica i, en termes més generals, els diversos moviments de «professor reflexiu» i «investigació en l'acció», intenten encabir la investigació i la política en un complex d'activitats). En la investigació, les aproximacions micro segueixen una metodologia psicomètrica/quantitativa (que defineix operativament les unitats o els actes i busca després procediments per classificar-los i codificar-los, i finalment quantificar-los, per establir correlacions de diverses menes, per exemple, entre processos i productes), o una metodologia etnogràfica/interpretativa. Pel que fa a la política, les aproximacions micro pretenen essencialment innovacions o intents de reforma des de baix o arran de terra, tal com s'ha indicat a la introducció. Jo em limitaré aquí a un parell d'exemples de l'aproximació micro tot centrant-me en la seva part etnogràfica, en la mateixa línia dels arguments que he proposat en un altre lloc (per exemple, 1988) pel que fa a l'estatus problemàtic de codificació/quantificació en la investigació sobre interacció.

El primer exemple que m'agradaria esmentar és l'estudi de Stanton Wortham de la manera en què professors i estudiants representen *exemples de participants* a les classes (1994). Segons Wortham, els estudiants i els professors de vegades representen pautes socials descrites en els «grans llibres» que llegeixen a classe i, en fer-ho, poden reforçar o no les pautes existents de poder i desigualtat a les seves pròpies vides. També reproduïxen tot sovint en aquests exemples de participació (per exemple, posant-se a la pell de Cèsar, Brutus, Cassius, etcètera) els seus propis rols i condicions particulars, i això pot portar o no a una discussió en profunditat de les estructures universals i pautes inserides en els grans textos. Wortham utilitza dades transcrits per analitzar en detall una sèrie de característiques d'aquest tipus d'interacció, com ara els marcadors deíctics o «canviants» (un terme original de Jespersen, que indica que les paraules canvien de sentit segons el context). Sobre la base d'aquesta anàlisi detallada, Wortham comenta les conseqüències pedagògiques de representar esdeveniments dels textos que llegeixen. És temptador pensar en

maneres de «manipular els esdeveniments interactius» per tal de crear oportunitats pedagògiques més favorables (1994:1172). Tot i això, Wortham adverteix que les interaccions que descriu són d'una gran complexitat i que, sobretot, generalment són executades sense consciència dels participants, raó per la qual són «més un art que una ciència» (1994:172). Més endavant proposaré la presa de consciència com exactament la mena de solució que Wortham insinua però no aprofundeix al final del seu llibre.

El següent exemple és el meu propi estudi d'interacció en els programes curriculars (1996). En aquest estudi intento argumentar des de dues perspectives distintives però convergents: principis fundacionals basats en l'ètica i el coneixement per una banda, i l'examen detallat de la dinàmica interactiva per l'altra. La idea és que aquesta perspectiva dual pot crear una teoria de la pràctica en què una consciència de les pràctiques quotidianes pot portar a millores contínues (certament, dubto a l'hora d'emprar el terme «enginyeria interactiva» en un sentit similar al de Wortham, tot i que assumeixo que els principis fundacionals, i especialment la consciència del llenguatge i la interacció, poden convertir-la en una empresa alguna cosa més que purament quixotesca). La idea central que identifico en el meu estudi és la de *contingència*, que es refereix a la totalitat de les relacions entre les expressions dels participants, i entre aquestes expressions i el món on es produeixen. Com a part d'aquesta aproximació, he trobat que calia fer una distinció clara entre *simetria* (entre contribucions discursives) i *igualtat* (d'estatus i rol). Encara que, fins ara, m'he centrat principalment en l'aspecte discursiu de la simetria tal com es manifesta en la interacció pedagògica, la distinció permet examinar com es connecten els aspectes macro (relacionats amb la igualtat) amb els aspectes micro (relacionats amb la simetria). Aquesta qüestió és crucial quan discutim la possibilitat de l'educació, o la transferència d'innovacions, en situacions de desigualtat. Hi tornaré més endavant.

Integració micro-macro

He apuntat a la introducció que Giddens defineix la confrontació freqüent entre les aproximacions micro i macro a la sociologia com «una guerra falsa». És clar que això no vol dir que la distinció micro-macro sigui falsa, o que la preferència per treballar en un context micro o macro sigui d'alguna manera sospitosa, tot i que de vegades s'acusa els investigadors del micro d'ignorar les estructures més grans, mentre els investigadors macro són acusats de no parar atenció a la interacció social. Segurament són aquestes acusacions les que entren en la categoria de

«guerra falsa» de Giddens, no la decisió dels investigadors de centrar-se en aspectes micro o macro d'un fenomen determinat. La cita següent de Jonathan Turner és una declaració succinta i equilibrada de la relació entre les aproximacions micro i macro:

«Crec que la sociologia micro i macro són tipus d'anàlisi separats, cadascun vàlid per ell mateix. La sociologia micro examina les propietats d'interacció social, mentre que els estudis de sociologia macro estudien les propietats de les poblacions d'individus. Per a la majoria de propòsits, la micro deixa fora de consideració la dinàmica macro, mentre que la macro dóna per fet que els individus interactuen. Això és una divisió raonable d'activitat intel·lectual; i, de fet, fins que no es desenvolupin teories més madures de processos micro i macro, és savi sostenir aquesta divisió» (1988:14).

Un bon exemple d'una aproximació que es dirigeix a integrar aspectes micro i macro d'anàlisi és el treball de Shirley Brice Heath (per ex. 1983). Heath (1996) defensa una aproximació que contingui els següents principis: un marc comparatiu; un estudi que abasti un «cicle de vida sencer»; i una combinació de mètodes.

Heath mira d'incloure, en un estudi etnogràfic, tota la informació que podria ser rellevant, i assolir una perspectiva adequada fent l'estudi longitudinal (el que es pot considerar un «cicle sencer de vida» és presumiblement un aspecte que depèn del context). El seu estudi sobre l'obra de Trackton i Roadville a la regió dels Apalatxos dels EUA és un clàssic a l'hora de demostrar com l'etnografia global pot il·luminar relacions entre aspectes de casa i de l'escola. Heath presenta *Ways with Words* com una «història», una narració que segueix el desenvolupament de l'idioma dels nens en dues comunitats absolutament diferents, a casa i a l'escola. Heath exposa com les tradicions de la parla —és a dir, d'explicar històries i de fer preguntes— difereixen en dues comunitats, i com una tradició pot ser compatible amb l'aprenentatge a l'escola, mentre l'altre podria no ser-ho. Un estudi limitat només a l'aula, sense anar més enllà, podria no haver apuntat les raons contextuals més amples per a l'èxit diferencial a l'escola.

Un segon exemple d'integració micro-macro és l'estudi de Malcolm d'ajustaments estratègics NS-NNS en llocs de treball multiètnics a Austràlia Occidental. Malcolm va contextualitzar l'anàlisi d'ús d'una estratègia més enllà de l'escenari immediat tot preguntant-se quins d'una sèrie de factors —macro i micro— podien explicar una característica particular. Els factors importants en la seva anàlisi inclouen els antecedents socials i històrics d'una persona. Apunta que els problemes de comunicació són freqüents entre NS i NNS en escenaris de llocs de treball, i recomana que la preparació per al lloc de treball incorpori la presa de consciència sobre aquests problemes i la seva solució. Clarament, en el lloc de treball (com a tot arreu), es poden veure en funcionament les relacions desiguals de poder,

i aquest poder es pot mantenir a nivell individual o col·lectiu. Malcolm apunta que el poder es pot fer servir de manera conflictiva o per consens, i en el darrer cas pot portar a l'alliberament («empowerment») (no està clar, però, la freqüència amb què es produeix a la pràctica el darrer procés positiu). Malcolm relaciona el poder consensual (o la motivació consensual) amb aquells NS i NNS que valoren la curta distància de poder, i això pot estar relacionat amb l'orientació vers la simetria que comentaré més avall, tot i que Malcolm es centra en la comunicació estratègica que, si adoptem el punt de vista de Habermas, és una forma sistemàticament distorsionada de comunicació. Aquí, el (micro) estudi de Gavruséva (1995), que és una anàlisi conversacional de la parla al lloc de treball, pot proporcionar possiblement informació complementària. «L'acte equilibrador entre la dinàmica simètrica i asimètrica de la parla» (en aquest cas, entre dos parlants nadius) que descriu Gavruséva podria il·luminar la caracterització més global de Malcolm de poder conflictiu o consensual en termes de motius i estratègies.

La (im)possibilitat de l'educació

La pedagogia crítica, en formulacions de Freire, Giroux i altres educadors de l'alliberament, té com a objectiu produir canvis entre grups (alguns dominants, altres dominats, en un o altre aspecte) mitjançant un procés de conscienciació o presa de consciència. Per tal que això sigui possible, és essencial establir un diàleg veritable entre ensenyant i educand. El veritable diàleg, en termes de Freire, es basa en el respecte mutu, l'amor, la confiança i la igualtat (amb més precisió, la reciprocitat), termes tots que sens dubte estan oberts a la interpretació subjectiva. Freire, a *Pedagogia dels Oprimits*, dóna alguns exemples de com podria actuar un pedagog crític. Freire pretén substituir un model de transmissió «bancari» per un model transformador de plantejament de problemes. Els alumnes adquireixen una consciència de la seva pròpia realitat, una «percepció crítica» (1972:103), i s'embarquen en una investigació del seu propi món amb la fi de transformar-lo. Freire subratlla que la percepció crítica no es pot imposar. Tot i això, la pedagogia de l'alliberament no pot escapar dels perills del dogmatisme i la imposició. Un educador podria tenir una actitud de la mena «us alliberarem tant si us agrada com si no», i el propi Freire parla d'un «mètode correcte d'aproximar-se a la realitat» (1972:103), que implica que la «correcció» es pot establir a priori i ignora la possibilitat que els alumnes puguin fer les seves interpretacions pròpies i diferents de la seva realitat. Es pot ajudar la gent a prendre consciència (això, és clar, pressuposa que abans no n'eren, de conscients, una pressumpció que de vegades

pot ser perillosa), però no se'ls pot forçar a aplicar la consciència acabada d'adquirir en una direcció particular afavorida per l'educador. Fer-ho no és res més sinó adoctrinament, i aquesta aplicació de la pedagogia es limita a substituir una forma d'adoctrinament per una altra.

Això té una rellevància particular en el desenvolupament del professor i l'assessoria educativa a través de totes les fronteres nacionals, ètniques o de classe. L'«expert» tot sovint té punts de vista específics del que considera bona pedagogia, i pot assumir que aquesta bondat és universal. Això pot incloure el valor de la interacció i la col·laboració, tasques exploratòries més que no conferències, i coses així. Es podria muntar un programa d'activitats que provoquin consciència amb l'objectiu clar i implícit de fer sorgir els valors de l'aproximació pedagògica defensats. Tanmateix, podria ser molt bé que els aspectes específics de la pedagogia no fossin trasplantables, o que potser no tinguin sentit per als professors locals. Pitjor encara, els professors locals poden adoptar parts de les innovacions o tot el conjunt i en podria resultar a les seves classes i escoles allò que Holliday anomena «rejecció de teixit».

Em recorda una història que em va explicar un enginyer agrícola a les terres altes del Perú. En una àrea amb sequeres periòdiques, els experts estrangers van proposar obrir pous per irrigar els camps, perquè era sabut que hi havia molta aigua sota terra. Tanmateix, els pagesos locals hi van posar tota mena d'objeccions perquè deien que l'aigua que venia de la terra era dolenta, que no era bona per als cultius, i que l'única aigua bona era la que queia del cel en forma de pluja. Convençuts que això era un exemple clar de la mena de superstició primitiva que caracteritza els camperols, els experts van continuar amb el seu pla, van obrir els pous i van instal·lar canonades i ruixadors d'irrigació. Les collites van morir. Va resultar que l'aigua de sota terra contenia minerals que eren dolents per a les plantes. En aquesta història, va resultar que els camperols tenien raó. Però més sovint el desenllaç no és tan espectacular, els camperols continuen sent «supersticiosos» i el «progrés» els arriba malgrat les seves protestes. Pot haver-hi analogies en l'ensenyament de la llengua.

Un intent de salvar el buit de coneixement entre l'investigador/assessor de visita i el professor local és fer una investigació en col·laboració o en equip, en la qual els investigadors/assessors treballin amb professors de la classe en un projecte particular. Encara que fa molts anys que s'ha recomanat aquesta investigació, segons una revisió recent (Wasser i Bresler, 1996), se sap realment molt poc sobre el context dinàmic en què s'esdevé aquesta investigació col·laboradora. Pot ser útil centrar-se en la simetria més que en la igualtat (com se subratlla més avall) a l'hora d'investigar diverses menes d'investigació en col·laboració.

Robert Phillipson parla d'imperialisme lingüístic i, amb Tove Skutnabb-Kangas, de lingüicisme. Els països del centre (o BANA) promocionen

l'anglès (o, si més no, satisfan la demanda d'anglès) als països de la perifèria (TESEP). És interessant que els propis països BANA són sobretot monolingües, de vegades de manera desafiadora (com acostuma a ser el cas als EUA, on l'anglès es promou més reprimint altres idiomes que no facilitant l'aprenentatge de l'anglès). No tinc clar si funciona un programa polític concertat per colonitzar el món mitjançant l'exportació cultural i lingüística, o si es tracta simplement d'un cas de subministrament i demanda capriciosos. No se m'ha acudit mai pensar que parlar la llengua d'algú m'esclavitzava i em fa adoptar el punt de vista d'aquesta persona o em posa sota el seu poder. Tampoc no sento que el fet que a Mèxic es parli espanyol mantingui el país sota les grapes d'Espanya. Les relacions internacionals i els desequilibris de poder són molt més subtils i complexos que això. Podem dir, en aquest moment del temps, que l'anglès s'imposa als estudiants i als alumnes d'un país particular per mitjà d'actes deliberats d'imposició, venda i propaganda dels països BANA? Ho dubto, tot i que suposo que s'hauria d'examinar cada cas o país per separat. Tanmateix, això no vol dir que, juntament amb els consells lingüístics, les institucions locals no rebin també una pressió significativa dels països donants per dur a terme l'ensenyament i aprenentatge d'una manera determinada, i que juntament amb la perícia lingüística, hi ha un contingut determinat que personifica certs valors i idees que poden glorificar una versió del món més compatible amb l'exportador BANA que amb l'importador TESEP. No hi ha dubte que l'anglès es bo per als negocis, però és dolent per a l'alumne?

Deixant de banda les consideracions econòmiques i polítiques, un tema preocupant és la possibilitat que l'anglès (o en alguns llocs potser l'espanyol, el francès o el portuguès) estigui substituint i matant lentament els idiomes nadius (Pennycook 1995). A nivell micro, aquest és clarament el cas de moltes escoles als EUA i pertot, i en molts llocs de treball (on el monolingüisme dominant sembla obligatori, en interès de l'eficàcia, gestió del personal [o control] i benefici). Com a lingüistes aplicats generats per BANA, quines responsabilitats tenim pel que fa a això? Suggerixo aquí, com en altres aspectes, que és molt probable que fer de la consciència crítica de la llengua una part dels nostres esforços en la formació de professorat i en l'assessorament proporcioni a professors i alumnes les eines per valorar la seva pròpia situació i per emprendre accions que conduïxin a la situació lingüística que ells mateixos decideixen que és millor. La millor manera de promoure els drets humans lingüístics (Skutnabb-Kangas i Phillipson 1989) és comentar el tema amb la gent que treballem, plantejar la consciència d'aquests drets i de les diverses opcions per a l'acció que poden haver-hi a disposició. Tots els lingüistes aplicats haurien de promoure el manteniment i vitalitat dels idiomes nadius i no acceptar mai la substitució d'una llengua per una altra. En aquest sentit, l'únic ensenyament bo del llenguatge és l'ensenyament additiu, no subtractiu.

Un altre tema és el perill potencial de la imposició d'algunes metodologies i programes preferits. Tendim a mantenir alguns ideals pedagògics com si fossin sacrosants i universals, oblidant potser que la gent pot aprendre, i ho fa, de maneres molt diferents. Un exemple interessant d'aquest pedagogocentrisme el proporciona Howard Gardner en el seu relat del primer viatge a la Xina. Explica que, quan sortia de l'hotel, havia de ficar per un forat a la recepció la clau de l'habitació, que tenia un tros feixuc de fusta lligat. Ell donava la clau al seu fill de tres anys, que s'esforçava per dipositar la clau a lloc, evidentment amb moltes proves i cops abans d'encertar. Cada vegada que passava això, explica Gardner, el porter de l'hotel agafava amb amabilitat la clau del nen i la deixava tranquil·lament al forat, amb l'òbvia decepció del nen i la irritació del pare que l'adora. Durant el seu viatge, Gardner va arribar a veure aquest incident com un símbol de les diferències fonamentals de les filosofies i pràctiques d'educació entre la Xina i el món occidental. Tendim a acceptar com un fet que l'exploració, la prova d'error i encert i el descobriment creatiu són claus d'una educació ben equilibrada i que fan florir els talents d'un individu. A la Xina, però, se subratlla la importància del model, l'observació i la imitació pacients, i s'eviten les actuacions imperfectes. Durant milers d'anys, els xinesos han produït acadèmics, artistes, filòsofs i líders en tots els camps fent servir aquesta aproximació, de manera que seria ridícul suggerir que la «nostra manera» és superior.⁵

Al Japó, en anys recents, hi ha hagut una protesta frenètica contra les pràctiques antiquades d'ensenyament de l'anglès, que es caracteritzen per l'aprenentatge de normes amb proves d'una complexitat atabaladora i la producció d'estudiants d'anglès que saben la gramàtica anglesa millor que el 99 per cent de parlants nadius però que no poden participar en la conversa més senzilla. El Ministeri d'Educació del Japó ha donat instruccions a les escoles de posar més èmfasi en la comunicació i menys en les proves formals (tanmateix, cal destacar-ho, sense prendre mesures significatives per canviar la situació dels exàmens). És una qüestió interessant, des de fora, pensar com es pot resoldre el problema japonès. La solució més temptadora seria prendre un punt de vista occidental (BANA) senzill, abolir les proves d'alt nivell (noti's que l'aproximació fàcil a l'examen d'ESL en els escenaris BANA és un luxe que no comparteixen les escoles estatals dels mateixos països BANA), instruir els professors a ensenyar de manera comunicativa, etc. Una aproximació diferent podria ser imaginar-se com seria una solució japonesa a aquest problema.

Per tal de resumir aquests retalls de comentaris, permeteu-me fer una pregunta: «què fa possible l'educació?» o «quina és l'essència de l'edu-

(5) És possible que les coses hagin canviat en els darrers anys si hem de creure un article recent del *New York Times*. Sembla ser que la política xinesa d'un nen per família ha produït una generació de «petits emperadors» acostumats a sortir-se amb la raó, amb els seus pares que els adoren.

cació?». Jo la definiria com la participació en una activitat significativa, amb les característiques essencials d'accés i compromís. Accés a la cosa que s'ha d'aprendre, i l'alumne pot necessitar que l'ajudin a assolir aquest accés, i compromís, que vol dir una inversió d'energies físiques, emotives i cognitives en l'acte d'aprendre. Aquests requisits essencials que es proposen per a l'educació són alhora prou generals i prou específics. No especifiquen cap mètode o tècnica particular, de manera que hi cap la contemplació, la imitació, l'exploració i l'actuació, però sí que especifiquen que aprendre és el resultat de l'activitat de l'alumne més que no del professor.

Quin és doncs el paper del professor i, per extensió, el paper de l'agència d'ajuda estrangera, l'assessor, el formador del professorat, el gestor del projecte, etc.? Suggerixo que, per respondre aquestes preguntes, cal observar la dinàmica de la trobada pedagògica.

Igualtat i simetria

EL REI VA DIR: «Venerable Nagasena, voldríeu conversar amb mi?»

NAGASENA: «Si Vostra Majestat parla amb mi com ho fan els savis, sí; però si Vostra Majestat parla amb mi com ho fan els reis, no.

EL REI: «Com conversen els savis, venerable Nagasena?»

NAGASENA: «Els savis no s'empipen quan els acorralen, els reis sí.»

HUIZINGA 1949:135.

Brian Davis explica l'anècdota que Basil Bernstein li va comentar: «l'aula de classe (és) el cementiri de les intencions de l'investigador» (1995:137). És certament possible mirar la classe com el punt final d'una sèrie de cadenes d'esdeveniments i influències, com ara:

- pressupostos, que comencen com grans quantitats, probablement reduïdes de manera significativa pels diversos costos administratius i altres costos indirectes a l'hora que els diners arriben al nivell de la classe;
- curricula,
- reformes,
- teories d'aprenentatge i instrucció,
- bones intencions
- projectes d'investigació,
- ...tots els anteriors concebuts sovint en un altre lloc i filtrats des de dalt, possiblement (i de vegades per sort) alterats i transformats de

manera impossible de reconèixer a l'hora d'emprendre les accions de la classe; etc.

La classe és un gresol on es posen a prova definitivament totes les teories educatives, polítiques, decisions, plans i programes. Un dels comentaris més freqüents de professors a les sessions de desenvolupament professional és que tot és bo «en teoria», però que «a la pràctica» no funciona. S'acusa tot sovint els formadors del professorat, els acadèmics, els planejadors de la política i els funcionaris administratius d'estar «fora de contacte amb la realitat», sent la realitat equivalent a la pràctica quotidiana del treball de classe. Evidentment, totes les relacions marcades a la Figura 1 són part de la «realitat», i es podria dir amb igual justificació que el professor que ho ignora tot del món de fora de la classe (que diu, per exemple, «no m'interessa la política ni la burocràcia»), està desconnectat de la realitat. A més a més, com ensenya Johnson, tot sovint els ideals propis i els informes del que propugnen i de com ensenyen els professors no reflecteixen amb cura el que fan realment a la classe. Així doncs, en aquest sentit, quan els professors descriuen el que fan i allò en què creuen podrien estar desconnectats de la realitat de la seva pròpia classe.

La realitat i el potencial de la classe com a camp educatiu, per tant, no s'ha de donar mai per fet, i tot sovint és opac, fins i tot per als principals actors. Per altra banda, no hi ha innovació, currículum o teoria de l'educació que especifiqui amb cura la dinàmica de l'acció pedagògica, a no ser que inclogui estudis significatius de l'aula de classe (i això és rar). Per tant, és essencial que la innovació i la reforma, i el desenvolupament professional en les seves diverses formes, comenci a partir de la realitat de la classe en comptes de simplement acabar-hi (o d'enterrar-s'hi, si seguim el comentari de Bernstein). Una part crucial d'això és educar el professor per estudiar la interacció pedagògica per crear, de fet, una teoria de la pràctica a la classe.

Un exemple de reformes macropedagògiques que topen amb els esculls de la interacció micropedagògica procedeix de la meua feina en un projecte educatiu bilingüe a Puno, Perú (van Lier 1996b). Durant una demostració sobre l'alfabetisme en llengua nadiua dels professors (en quètxua), vam dibuixar imatges a la pissarra i vam escriure les paraules corresponents a sota. Un pas del procés consistia en assenyalar una paraula i convidar els alumnes a dir-la. Aquest pas va causar gran controvèrsia i debat entre els professors, la majoria dels quals insistien que el professor *sempre* havia de dir la paraula abans de demanar als alumnes que la repetissin. Sembla que, malgrat la gran quantitat de temps que havíem dedicat a mirar de promoure l'aprenentatge actiu i les activitats de descobriment, i els materials basats en el treball plens de tasques significatives i exploratòries que havíem preparat, el nucli de la trobada educativa havia continuat intacte. Un simple assenyalar-abans-de-dir, més que no dir-

abans-d'assenyalar, amenaçava amb enfonsar el nostre vaixell d'innovació. La lliçó més clara és aquí que no s'han de deixar de banda els temes més detallats i pràctics de l'aula, per molt nobles i convincents que siguin els nostres ideals. A més a més, és possible que els detalls micropedagògics puguin funcionar com els «atractors estranys» a la teoria de la complexitat, quan petits canvis provoquen l'ordre en el caos, o el caos en l'ordre. Potser petits moments en la pedagogia poden derivar de la mateixa manera en transformacions transcendents.

A l'anterior secció, he caracteritzat l'essència de l'aprenentatge com un procés dual d'accés i compromís. Si això és universal, tot i que es pot assolir de moltes maneres, és un bon punt de partida per a l'acció educativa. Quan parlo d'accés, no em refereixo principalment a l'accés a materials o parlants nadius (en el cas d'una llengua estrangera com ara l'anglès), sinó a l'accés a l'activitat que és valuosa per a l'alumne. La qualitat de valuos inclou característiques com ara interessant i rellevant. El compromís, igualment, no significa principalment seure a classe i escoltar o respondre preguntes, o fer instrucció i exercicis, ni tan sols participar en tasques de grup, sinó la motivació intrínseca que és part de tota acció iniciada voluntàriament (per a una discussió més detallada, vegeu van Lier 1996a, especialment el capítol 3).

En aquest punt torno al paper del diàleg en l'educació, tal com el va veure Freire. Com ho va dir ell: «Sense diàleg no hi ha comunicació, i sense comunicació no hi ha veritable educació» (1972:81). La clau del diàleg, segons el concepte de Freire d'aquesta paraula, és reciprocitat, és a dir, que el professor aprèn i l'alumne ensenya, i aquest canvi no és una cosa que esdevé a l'educand per instigació de l'educador, sinó que funciona en igual mesura en les dues direccions. Això, evidentment, és una interpretació ideal, potser utòpica, del diàleg. Els professors, formadors del professorat, assessors i planejadors, entren en un camp educatiu en el que s'espera que siguin agents de canvi. Altrament no tindria cap sentit que s'hi impliquessin. Per tant, l'educació és un procés profundament paradoxal, i aquesta paradoxa està ben copsada per Tharp i Gallimore, del conegut KEEP (Projecte Educatiu Primerenc Kamehameha) a Hawaii:

«Instrucció» i «conversa» semblen contraris, l'un implica autoritat i planificació, l'altra igualtat i resposta. La tasca d'ensenyar és resoldre aquesta paradoxa. Per ensenyar realment s'ha de conversar; conversar realment és ensenyar (1988:111).

Tharp i Gallimore proposen una forma d'ensenyament que anomenen «conversa instructiva», pensada per superar la paradoxa apuntada. És clar que és més fàcil negar la desigualtat en una trobada educativa que actuar en conseqüència. Segons Bourdieu i Passeron, és bastant im-

possible: l'escenari educatiu equipa el professor amb certes tècniques distanciadores, la més eficient de les quals és el «discurs magistral», que condemna el professor al «monòleg teatral» (1977:109). Tan poderós és aquest control institucional sobre l'ús de la llengua del professor, segons Bordieu i Passeron, que «els esforços per plantejar diàlegs esdevenen immediatament ficció o farsa» (ibid.). Amb un tarannà similar, Mihalyi Csikszentmihalyi i associats, en comparar l'ensenyament actual amb el paper tradicional del mestre en un sistema d'aprenentatge, observen que el professor, en comptes d'un practicant en un domini, és ara un transmissor d'informació, i així desanima el desenvolupament de relacions àmplies i transformadores com les que hi havia entre mestre i aprenent. Les relacions entre professors i estudiants estan despersonalitzades, i «es mantenen altament especialitzades, programàtiques i breus» (178).

Sembla, doncs, que el veritable diàleg en el sentit de Freire és una propietat prou esquiva en les trobades educatives. Certament, tant si parlem de classes arreu del món, de grups de professors implicats en el desenvolupament professional, com de preparació patró/treballador en organitzacions, la relació educativa és «essencialment i intrínsecament asimètrica» (Bernstein 1990, Edwards 1995:104).⁶

En aquest punt, resulta útil fer una distinció entre igualtat i simetria, perquè crec que aquesta distinció pot aclarir moltes contradiccions en l'educació que provoquen perplexitat. Fins i tot pot portar a la identificació d'una cosa en què tant els de dretes com els d'esquerres podem estar d'acord. A la taula següent se suggereixen algunes de les diferències entre igualtat i simetria. S'ha de destacar que hi ha molta interacció dinàmica entre els dos models (certament, si no fos així, una separació conceptual no tindria cap problema).

(6) No tothom estaria d'acord amb qualificar això de problema, perquè molts educadors, tant de l'espectre ideològic de la dreta com de l'esquerra, dirien que l'educació és necessàriament i apropiadament antidemocràtica i desigual, donat que només d'aquesta manera els alumnes poden esdevenir part de la tradició cultural, la transmissió i reproducció de la qual és la tasca de l'empresa educativa. Això aprofundeix la paradoxa: allò que és essencial a l'educació per a alguns, és anatema per a uns altres. Segons alguns, el diàleg de Freire fa possible l'educació, segons uns altres, la fa impossible. Com podem resoldre aquesta contradicció? És bàsicament un tema polític, amb punts de vista d'«esquerres» i de «dretes»? En aquest cas, si veiem l'educació com la promoció de la llibertat, del pensament creatiu i democràtic (a la manera de Freire), aleshores el diàleg i la igualtat són importants, però si la veiem bàsicament com una «institució disciplinària» (Foucault, vegeu Rabinow 1984) dissenyada per crear ciutadans dòcils, llavors la transmissió de manera autoritària és apropiada, i certament necessària. No puc resoldre aquí aquesta batalla mitjançant arguments racionals. És presumible que durarà sempre. Tornaré per tant al costat educatiu del debat.

TAULA 2. *Igualtat i simetria: diferències*

(DES)IGUALTAT	(A)SIMETRIA
Poder/control diferencial	Parla/acció diferencial
Condicció social i rol	Condicció participativa i rol
Política	Interactiva
Determinada institucionalment	Establerta interpersonalment
Predeterminada	Emergent
Transmissió	Co-construcció
Estàtica	Dinàmica
Estructura social	Estructura de discurs
Monòleg	Història
Recitació	Conversa
Relativament rígida	Relativament flexible
Culturalment arrelada	Intersubjetivament assolida
Punt de partida	Objectiu d'interacció

Tot i això, la distinció ens permet explorar la interacció dinàmica entre relacions de (des)igualtat, i la seva promulgació, suspensió, transformació, etcètera, en la interacció. La meua tesi, expressada amb senzillesa, és que la igualtat no és necessària perquè s'esdevingui l'educació, però sí que ho és la simetria, o si més no, que cal una *orientació cap a la simetria* (que porta a la reciprocitat de què parla Freire). Com pot ser?

Deixeu-me posar un parell d'exemples. Primer, quan una mare i un nadó interactuen (per exemple, quan juguen al joc d'amagar-se i tornar aparèixer descrit per Bruner, 1983), és ridícul anomenar-los «iguals», però és prou exacte dir que la interacció és simètrica, o almenys orientada cap a la simetria, encara que la mare inicialment fa tota la feina en el joc i el nadó es limita a somriure i a moure's. Bruner anomena aquesta mena d'interacció «*de bastida*», és a dir, on la participació del nen compta amb suports i facilitats. Una part essencial d'aquest joc ritual és el principi de traspàs, és a dir, l'atenció contínua de la mare per trobar senyals que el nadó està disposat a prendre una part més activa, fent així possible que la primera vagi retirant de manera progressiva la «bastida» i que el segon adopti un rol més ampli. Sense el principi de traspàs, mancaria la simetria. En aquest context, la igualtat o la desigualtat no tenen cap paper.

Un segon exemple és un aula de classe de qualsevol lloc del món, però amb més èmfasi a cultures en què els professors han tingut tradicionalment una condició d'autoritat no negociable. En aquesta mena de classes, els professors simplement no tenen l'opció d'«abdicar» de la seva condició per esdevenir «companys aprenents», com es recomana de vegades a les aproximacions anomenades «centrades en l'alumne». És, per

tant, essencial trobar aproximacions educatives que no exigeixin als professors que abandonin la seva posició d'autoritat però que permetin l'accés als alumnes a experiències d'aprenentatge.

El següent diagrama mostra la interrelació d'igualtat i simetria per produir diverses menes de trobades interactives.

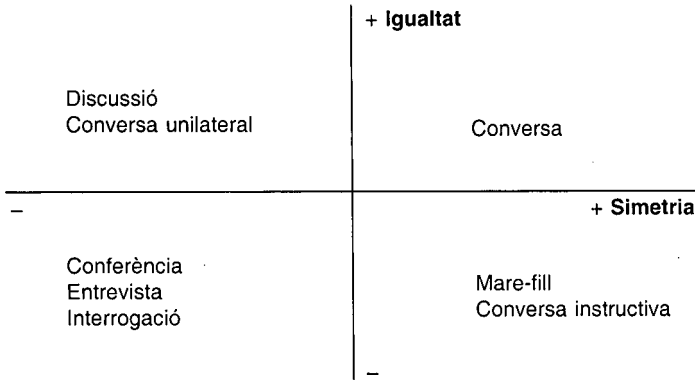


FIG. 2. *Igualtat i simetria: relacions*

Suggerixo que la simetria és important per a l'educació, però que la igualtat no ho és, o si més no, no tant. És a dir, una orientació cap a la igualtat de drets i deures és beneficiosa si la interacció ha de ser pedagògicament útil, però no cal que els participants gaudeixin d'una condició igual en termes socials o en altres termes. Tanmateix, si els interactuants són en una relació de desigualtat, els pot ser més difícil entrar en la interacció social que està orientada cap a la simetria. Per a professors, assessors, experts, etc, això vol dir que, més que mirar d'aconseguir (o simular) la igualtat, haurien de centrar els seus esforços en fer més simètriques les interaccions.

L'aprenentatge com a acció contingent

He suggerit abans que l'essència de l'educació és l'accés i el compromís. També he subratllat la importància de la simetria en la interacció. El que vull fer ara és relacionar aquests conceptes diversos sota el nom general de contingència. Parteixo de la base que la interacció no és garantia automàtica que s'està produint l'aprenentatge, només que la interacció

que és simètrica o orientada cap a la simetria proporciona un ric potencial per a oportunitats d'aprenentatge. La raó és que només aquesta interacció promou l'accés i el compromís a través del procés d'interactuar socialment. La interacció orientada cap a la simetria és una interacció contingent. És contingent en dos aspectes:

- és contingent en la parla prèvia i el coneixement compartit, és a dir, es basa per a la interpretació en coses que han estat dites abans i en el que es considera coneixement comú;
- és contingent en el sentit que les accions i les converses subsegüents les fa rellevants, probables o possibles; és a dir, en el fet que crea expectatives de què passarà després.

És discutible que tot l'aprenentatge esdevingui a través de la interacció social. Potser hi ha aprenentatges que es produeixen mitjançant processos de maduració purs i simples. I altres aprenentatges es poden produir mitjançant la instrucció forçada (com quan s'esbronca els reclutes perquè aprenguin a marxar al pas). Tanmateix, assumim que la major part de l'aprenentatge esdevé mitjançant la interacció de l'alumne amb allò que ha de ser après, i que l'alumne està mediatitzat per la interacció social entre ell i la persona que és el seu interlocutor, com ara el professor, el pare, l'expert o el company.

Quan la interacció social està orientada cap a la simetria, i les contribucions dels participants són contingents en els dos sentits esmentats abans, es proporciona l'accés als alumnes a allò del que es parla (perquè està relacionat amb el que venia abans, i amb el que se sap), i estan compromesos (perquè tota conversa planteja l'expectativa de més converses, i això estimula la motivació intrínseca). Tant si la interacció social és conversa, narració d'històries, cants, o parla acompanyada d'alguna activitat (és a dir, tot esdeveniment de parla en el sentit de Levinson), les seves característiques contingents atreuen l'alumne, l'animen a participar i ajusten el nivell de complexitat a la capacitat del moment de l'alumne.⁷

(7) Haver distingit entre igualtat i simetria és una cosa; i confio que és una distinció prou clara. La distinció entre simetria i contingència és més difícil i menys definida (com ho és la relació entre les característiques contingents de la parla i les claus de contextualització de Gumperz). Suggerixo que la simetria és una relació de reciprocitat (vegeu la definició de diàleg de Freire) entre interlocutors que porta a una igualtat de drets i deures a la parla. La contingència es refereix a totes les característiques de la conversa que està relacionada amb una altra conversa, amb característiques del context, i que insinuen què pot esdevenir rellevant. La contingència fa que la conversa sigui alhora esperada i que esperi. Quan es parla de manera simètrica, com en una conversa, hi ha moltes característiques contingents. Aquestes característiques, en la mesura que lliguen el que es diu a l'experiència passada, són les claus de contextualització de Gumperz (1992:230). Tanmateix, la contingència va més enllà que la contextualització i inclou marcadors afectius, ambigüitats de-

Per il·lustrar què fa contingent una interacció, cito dos paràgrafs d'interaccions de parlants no nadius. En el primer extracte (1) hi ha un alt nivell de contingència, mentre que en el segon (2), el nivell és molt més baix (Y és la mateixa persona en els dos casos):

(1)

- V: Des de la meva habitació veig l'oceà
Y: Oh
V: I...
Y: [I quantes habitacions tens?
V: Dues habitacions i dos sales de bany completes
Y: Què què què
V: Dues habitacions
Y: [Dues habitacions=
V: =I dos sales de bany completes

(2)

- L: No t'ho he preguntat mai, què feies al Japó abans de venir aquí?
Y: Mmmm, després d'acabar l'institut
L: Mmmm
Y: Treballo ... tres anys
L: Mmm
Y: I...
L: [On treballaves?
Y: És molt difícil d'explicar
L: Intenta-ho
Y: Faig servir... l'ordinador
L: Mmmm

Y és la mateixa persona (un aprenent d'anglès com a segona llengua) en les dues interaccions, però a (1) l'interlocutor té un coneixement similar, i a (2) l'interlocutor és un bilingüe que parla com un nadiu. L'extracte (1) denota simetria i totes les expressions exhibeixen un alt grau de contingència. L'extracte (2), per altra banda, és més com una entrevista en què L anima Y a parlar. Les relacions de contingència són més febles, i la simetria es redueix. Si es pogués visualitzar la contingència com manyocs de cordes que relacionen expressions, les cordes serien més gruixudes i nombroses a (1), i més escasses i primes a (2).

Es poden fer servir moltes menes de mecanismes per crear contingències: marcadors d'empatia («oh!»), repeticions de parts d'expressions de

liberades, centradors d'atenció i tota una sèrie de característiques que construeixen relacions i creen realitat a través de la interacció social. Dins la parla contingent i per mitjà d'ella, la lingüística i altres coses esdevenen a l'abast per ser apreses i enteses per l'alumne participant. Fent servir una metàfora ecològica, la parla contingent (Gibson 1979), ofereix possibilitats a l'alumne.

cadascú («dues habitacions - dues habitacions»), pautes d'entonació, gestos, etc.

Conclusió: canvi educatiu

Els meus comentaris han anat del macro al micro. Quina mena de conclusions podem treure per a professors, formadors del professorat, assessors i experts de diverses menes? Per crear oportunitats d'ensenyament i aprenentatge cal que professors i alumnes s'orientin cap a la simetria i que es valguin d'una sèrie de característiques contingents. Aquestes característiques interactives es manifestaran de manera molt diferent en diferents contextos culturals i socials i és important que el context de l'aula de classe sigui compatible amb el context cultural. Com han demostrat molts estudis (Heath 1983, Sharp i Gallimore 1988), si hi ha buits entre els dos contextos, l'accés serà problemàtic i el compromís poc probable. El canvi educatiu només és possible dins d'un context d'interacció social contingent al nivell de la classe, en compromís entre educadors i educands. En absència d'aquesta interacció, no pot triomfar cap reforma de dalt a baix, ordenada pel govern, oferida per BANA, produïda per la teoria o guiada pel mercat. Sobre la base d'una observació similar, Darling-Hammond diu que el que cal és «suport de dalt a baix per a la reforma de baix a dalt» (1996:260).

Molts educadors que treballen amb poblacions minoritàries, tant als EUA com més enllà de les fronteres, estan profundament preocupats per la imposició de llengües, ideologies i cultures dominants sobre minories privades de drets o discriminades (Phillipson 1992, Phillipson i Skutnabb-Kangas 1986). Phillipson i Skutnabb-Kangas, en nombroses publicacions, han documentat l'imperialisme lingüístic i el lingüicisme en diferents parts del món. Quan anem al Japó a dirigir un seminari sobre ensenyament de l'anglès, perpetrem potser una forma subtil de colonialisme lingüístic? Quan mirem de millorar l'ensenyament de l'anglès a estudiants d'origen llatí en un institut de Califòrnia, promocionem potser la pèrdua de la llengua materna? Quan dissenyem seminaris per a treballadors i gestors a les factories, contribuïm potser a la creació d'una força de treball mal pagada però dòcil?

Molts han documentat la repressió de llengües i cultures minoritàries als EUA (Baron, Cummins i Sayers 1995) i a altres llocs. Tanmateix, si la nostra professió ha d'ajudar els altres a fer millores educatives, hem de treballar en contextos reals en què tot sovint hi haurà forces dominants que van contra els nostres ideals i que nosaltres no tenim cap poder per can-

viar. Hauríem de rebutjar implicar-nos en cap context que no sigui compatible amb els nostres ideals? O tenim maneres de provocar un canvi positiu fins i tot en contextos repressius?

Crec que hauríem de continuar fent investigació i influir (sempre que sigui possible) en la política a tots els nivells micro i macro que tinguem a la nostra disposició. L'activisme social i polític pot educar o pressionar els que prenen les decisions perquè prenguin amb més informació les decisions que afecten la vida de minories lingüístiques i d'altres camps. D'aquesta manera, la promoció de la igualtat i la justícia és una activitat política. Tanmateix, pel que fa a l'educació de mestres i a l'ensenyament directe a la classe, els canvis de polítiques no poden arrelar a no ser que vagin acompanyats d'una interacció micropedagògica del tipus que he il·lustrat.

També és possible que la interacció contingent a la classe sigui una font de canvi poderosa, potser fins i tot la més poderosa a la llarga. He dit més amunt que tant Déu com el diable apareixen en el detall. Així, la interacció pedagògica pot matar tant les millors intencions (reformes) com les pitjors però, si es fa servir de manera àmplia, també pot transformar tot el procés educatiu. Si és així, la feina més important per als professors, i per als educadors de professors, és entendre la naturalesa de la (inter)acció pedagògica. Els professors han d'esdevenir els analistes del seu propi discurs (desenvolupar *consciència discursiva* a l'aula de classe, per emprar un terme de Giddens, 1984), han de ser críticament conscients de la manera en què fan servir l'idioma a les seves classes, reflexionar sobre el valor pedagògic de la seva interacció i elaborar estratègies per fer més contingent la interacció.⁸

Tornant a la distinció d'igualtat-simetria esmentada abans, és important no confondre una orientació cap a la simetria amb el requeriment de renunciar a la posició d'autoritat o la necessitat d'esdevenir un «igual» per a l'aprenent. Els professors i els formadors del professorat han de ser autoritats en el seu camp. Tanmateix, això no vol dir que hagin de ser *autoritaris* en les seves relacions amb els estudiants. La solució a la paradoxa

(8) Suggerixo una separació del nostre nucli d'activitat com a ciutadans crítics i conscients, i com a educadors. No vull dir amb això que els educadors hagin de ser apolítics, al contrari. Però el grau fins al qual volem ser francs, radicals, activistes i tot això, és una decisió personal que hem de fer cadascú per la seva banda, d'acord amb els dictats de la nostra consciència. A més a més, estudiant l'aula de classe esdevindrem conscients que el que passa allà està poderosament relacionat amb el que passa a un altre lloc (vegeu la figura 1). Cap mestre conscient pot ignorar això, però ningú no li pot dictar què ha de fer. Tanmateix, l'àmbit d'acció pedagògica a l'aula de classe, la interacció entre professor i alumne, és un altre assumpte. Aquí són vàlids alguns criteris pedagògics universals, especialment l'orientació cap a la simetria i la contingència de la parla. Aquest és un nivell de treball professional en el qual es poden comprometre tant els educadors conservadors com els progressistes (o l'etiqueta que es prefereixi). Plantejar-se la consciència sobre l'ús de l'idioma a classe és beneficiós per a tots els educadors, siguin qui siguin i allà on siguin.

educativa no és la creació d'igualtat, sinó la creació de simetria. La solució a desigualtats socials més grans és l'activisme social i l'acció política. Podem implicar-nos en tots dos, però no els hauriem de confondre. Acaçar amb l'esperança de Freire que, potser, la promoció de la simetria a la interacció pedagògica crearà un impuls que a la llarga destruirà les desigualtats al seu pas.

Referències bibliogràfiques

- BARON, D.: *The English - only question*.
- BERNSTEIN, B.: *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control, Volume IV*. Londres: Routledge, 1990.
- BOURDIEU, P. i PASSERON, J.C.: *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage, 1977.
- BRONFENBRENNER, U.: *The ecology of human development*. Cambridge: MA, Harvard University Press, 1979.
- BRONFENBRENNER, U.: «Developmental ecology through space and time: A future perspective», a PHYLLIS MOEN, G.H.; ELDER i K. LÜSCHER (Eds.): *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington DC: APA, 1995, pp. 619-647.
- BRUNER, J.: *Child's talk: Learning to use language*. Nova York: Norton, 1983.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.; KEVIN RATHUNDE i SAMUEL WHALEN : *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- CUMMINS, J. i SAYERS, D.: *Brave new schools: Challenging cultural illiteracy through global learning networks*. Nova York: St. Martin's Press, 1995.
- DARLING-HAMMOND, L.: «Performance-based assessment and educational equity», a HOLLINS, E.R. (Ed.): *Transforming curriculum for a culturally diverse society*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996, pp. 245-272.
- DAVIES, B.: «Bernstein on classrooms», a ATKINSON, P.; DAVIES, B. i DELAMONT, S. (Eds.): *Discourse and reproduction: Essays in honor of Basil Bernstein*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, 1995, pp. 137-157.
- EDWARDS, A.D.: «Changing pedagogic discourse», a ATKINSON, P.; DAVIES, B. i DELAMONT, S. (Eds.): *Discourse and reproduction: Essays in honor of Basil Bernstein*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, 1995, pp. 103-120.
- FOLEY; DOUGLAS, E.: «Reconsidering anthropological explanations of ethnic school failure», a *Anthropology & Education Quarterly* 22, 1, 1991, pp. 60-86.
- FREIRE, P.: *Pedagogy of the oppressed*. Nova York: Herder & Herder, 1972.
- FREIRE, P.: *Education for critical consciousness*. Nova York: Continuum, 1980.

- GARDNE, R. H.: *To open minds: Chinese clues to the dilemma of contemporary education*. Nova York: Basic Books, 1989.
- GAVRUSEVA, L.: «Positioning and framing: Constructing interactional asymmetry in employer/employee discourse», a *Discourse Processes* 20,3, 1995, pp. 324-345.
- GIBSON, J. J.: *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979.
- GIDDENS, A.: *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press, 1984.
- GOULD, S. J.: *Eight little piggies: Reflections in natural history*. Nova York: W.W. Norton & Company, 1993.
- GUMPERZ, J. J.: «Contextualization and understanding», a DURANTI, A. i GODWIN, C. (Eds.): *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, pp. 229-252.
- HEATH, S. BRICE: *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HEATH, S. BRICE: «Multilingual language socialization», a TESOL Convention, Chicago, 1996.
- HOLLIDAY, A.: *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- JOHNSON, K.: *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- LEVINSON, S.: «Activity types and language», a *Linguistics*, 17, 1979, pp. 365-399.
- MALCOLM, K.: *Strategic adjustment and the distribution of power in native-speaker-non-native speaker discourse*. Ph. D. Dissertation, Macquarie University, Sydney, Austràlia, 1995.
- MATUTE-BIANCHI, M.E.: «Situational ethnicity and patterns of school performance among immigrants and nonimmigrant Mexican-descent students», a GIBSON, M. i OGBU, J. (Eds.): *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and voluntary minorities*. Nova York: Garland Publishing Inc., 1991, pp. 105-147.
- OGBU, J. U.: «Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective», a GIBSON, M. A. i OGBU, J. U. (Eds.): *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and voluntary minorities*. Nova York: Garland Publishing Inc., 1991, pp. 3-33.
- OGBU, J.U. i MATUTE-BIANCHI, M.: «Understanding sociocultural factors: Knowledge, identity and school adjustment», a Bilingual Education Office: *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students*. Sacramento: California State Department of Education, 1986, pp. 73-142.
- PENNYCOOK, A.: «English in the world/The world in English», a TOLLEFSON, J.W. (Ed.): *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, pp. 34-58.
- PHILLIPSON, R.: *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

- PHILLIPSON, R. i SKUTNABB-KANGAS, T (Eds.): *Linguicism rules in education*. Roskilde: Roskilde University Centre, 1986.
- RABINOW, P.: *The Foucault reader*. Nova York: Pantheon, 1984.
- STITES, J.: «Complexity», a *Omni*, maig 1994, pp. 42-52.
- SUÁREZ-OROZCO, M. M.: «Immigrant adaptation to schooling: A Hispanic case», a GIBSON, M. i OGBU, J. (Eds.): *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and voluntary minorities*. Nova York: Garland Publishing Inc., 1991, pp. 37-61.
- THARP, R. i GALLIMORE, R.: *Rousing minds to life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- TURNER, J.: *A theory of social interaction*. Stanford: Stanford University Press, 1988.
- VAN LIER, L.: *The classroom and the language learner*. Londres: Longman, 1988.
- VAN LIER, L.: *Introducing language awareness*. Londres: Penguin, 1995.
- VAN LIER, L.: *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. Londres: Longman, 1996a.
- VAN LIER, L.: «Conflicting voices: Language, classrooms, and bilingual education in Puno», a BAILEY, K. M. i NUNAN, D. (Eds): *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University press, 1996b, pp. 363-87.
- WASSER, J. DAVIDSON, i BRESLER, L.: *Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams*, 1996.
- WORTHAM, S.: *Acting out participant examples in the classroom*. Amsterdam: John Benjamins, 1994.

Paraules clau

Interacció educativa

Simetria

Igualtat

Ensenyament de llengües estrangeres

Macro - Micro

Abstracts

Después de analizar los contextos macro y micro que afectan a la teoría y a la práctica de la acción educativa el autor apuesta por la integración micro-macro en un marco global. Inspirándose en el pensamiento de Freire, y tomando como ejemplo el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, se incide en los contextos de igualdad y simetría, optándose por relaciones simétricas, a fin de orientar los procesos de aprendizaje de cara a eliminar las desigualdades existentes.

Après avoir analysé les contextes macro et micro qui affectent la théorie et la pratique de l'action éducative, l'auteur soutient l'intégration micro-macro dans un cadre global. En s'inspirant de la pensée de Freire, et en prenant comme exemple le cas de l'enseignement des langues étrangères, il effleure les contextes d'égalité et de symétrie, en optant pour des relations symétriques, afin d'orienter les processus d'apprentissage dans le but d'éliminer les inégalités existantes.

Following an analysis of the macro and micro contexts which affect the theory and practise of education, the author argues for the integration of both contexts within a global framework. Drawing on the thinking of Freire, and taking as an example the case of foreign language teaching, the article focuses on the contexts of equality and symmetry, settling for symmetrical relations, in an attempt to orientate learning processes so as to eliminate inequalities.