



Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI

Ensenyar llengües en la diversitat
i per a la diversitat

Joan Perera (Ed.)



COL-LABOREN EN AQUEST VOLUM

Joan Perera (Ed.)

Joaquim Arnau

Félix Etxeberría

Christer Laurén

Fèlix Martí

Tove Skutnabb-Kangas

Andrée Tabouret-Keller

Esther Alcalá

Rosa Aliaga

Carles Bertran

Marilisa Birello

M. del Mar Camacho

Glòria Codina

Pere Comellas

Olga Cruz

Marta Fairclough

Dolors Ferrer

M. Ángeles García

M. Vicenta González

Àngel Huguet

Santos Izagirre

Judit Janés

Sabela Labraña

Cecilio Lapresta

Lucía I. Llorente

José M. Madariaga

Joan Manrubia

Teresa Marbà

Carme Martín

Begoña Molero

Alexandra Monné

N. Ariana Mrak

Fina Niubó

Josep Oliveras

Montserrat Panosa

Teresa Ruiz

M. Pilar Sagasta

Matilde Sainz

M. José Sánchez

Jordi Suñs

Mercedes de la Torre

Santi Vial

Francesc X. Vila

Ruth Vilà

Mae Wlazlinski

KRISTIAN PERERA (Ed.)

Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI

Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat

Institut de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Barcelona, 2003

JOAN PERERA (Ed.)

Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI

Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat

Institut de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Barcelona, 2003

Aquest volum recull, en la primera part, la majoria de les ponències presentades al XXII Seminari Llengües i Educació, celebrat a Barcelona, els dies 26-27 de maig de l'any 2000. El seminari va ser organitzat pels Instituts de Ciències de l'Educació de les Universitats de Barcelona i de Girona, amb la col·laboració de la Fundació La Caixa i el patrocini de les institucions següents: Divisió de Ciències de l'Educació i Vicerectorat de Relacions Institucionals i Política Lingüística de la Universitat de Barcelona; Subdirecció General de Formació Permanent del Professorat del Departament d'Ensenyament, i Direcció General de Recerca del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya; Direcció General de Investigació del Ministerio de Ciencia y Tecnología.

En la segona part del volum, es publiquen la major part de les comunicacions presentades al XXIII Seminari Llengües i Educació, celebrat a Barcelona els dies 30-31 de maig i 1 de juny de l'any 2002, organitzat pels Instituts de Ciències de l'Educació de les Universitats de Barcelona i de Girona, en col·laboració amb la «Xarxa Temàtica L'Educació Lingüística i la Formació d'Ensenyants en Situacions Multiculturals i Multilingües», encapçalada per la Universitat Autònoma de Barcelona. El Seminari comptà amb el patrocini de les institucions següents: Divisió de Ciències de l'Educació i Vicerectorat de Política i Qualitat Lingüístiques de la Universitat de Barcelona; Vicerectorat d'Investigació de la Universitat Autònoma de Barcelona; Subdirecció General de Formació Permanent del Professorat del Departament d'Ensenyament, i Direcció General de Recerca del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya; Direcció General de Investigació del Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Primera edició: setembre 2003

© De la present edició: ICE de la Universitat de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
Edifici de Migdia
08035 Barcelona

© Dels articles: Els seus autors

Queden rigorosament prohibides, sense l'autorització dels titulars del "Copyright", amb les sancions establertes en les lleis, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per cap mitjà o procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic, i la seva distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec públics.

Dipòsit legal: B-37.530-2003

ISBN: 84-88795-71-8

Imprès a Signo Impressió Gràfica, S.A.

Carrer Múrcia, 54 d, Polígon Industrial Can Calderon

08830 Sant Boi de Llobregat (Barcelona) – Espanya

Index

A la memòria del Dr. JESÚS GARANTO ALÓS
Director de l'ICE de la Universitat de Barcelona (1997-2001)

INDICENTRALS DE MAGNÀNIMS

PREMIER PART

PLURILINGÜISME I COMUNICACIÓ EN LES llENGÜES DEL SÈCLE XXI

1. El plurilingüisme i la diversitat lingüística del futur	13
• <i>Compte rendent de la 10^a conferència de Barcelona: Diversitat lingüística en educació</i>	
2. <i>Abstracts</i> – <i>Resums</i>	27
• <i>El plurilingüisme en l'ensenyament dels llenguatges: A. Gibert i A. Soler</i>	31
• <i>El plurilingüisme en el context dels llenguatges minoritaris: A. Tardes</i>	38
• <i>El futur per a un futur plurilingüe de les llengües minoritàries: A. Tardes</i>	42
3. <i>El plurilingüisme lingüístic al País Basc en l'educació: una anàlisi teòrica i pràctica</i>	47
• <i>El plurilingüisme lingüístic en el país basc: una anàlisi teòrica i pràctica</i>	54
• <i>Llengües i cultura en Catalunya: anàlisi de l'impacte de les llengües minoritàries en el desenvolupament de la llengua catalana</i>	67

SEGONDA PART

ENSENYAR LLINGÜES EN LA UNIVERSITAT I EN LA INVESTIGACIÓ

1. <i>Polítiques lingüístiques d'accés a la Diversitat Lingüística i Cultural</i>	79
• <i>Polítiques lingüístiques i plurilingüisme en el país de la UE: A. Tardes</i>	84
• <i>Compte rendent de la 10^a conferència de Barcelona</i>	87
2. <i>Mobilitat i transferència de l'adquisició plurilingüe en l'ensenyament</i>	93
• <i>Percepció de processos lingüístics: un estudi sobre la interrelació de les llengües en la segona adquisició lingüística</i> R. Wilson i M. J. Foster i Burt	
• <i>Les percepcions del processament lingüístic de les llengües minoritàries: un estudi de cas</i> M. P. Argentea, M. J. Foster	97
3. <i>Alguns aspectes del treball de la representació de la diversitat lingüística i cultural: anàlisi de les activitats de l'ICE i l'IEFB que desenvolupem i organitzem</i>	
4. <i>Mobilitat i transferència de l'adquisició plurilingüe en Catalunya</i>	107

Índex

PRESENTACIÓ

L'educació lingüística en un món plurilingüe. J. Perera 9

PRIMERA PART.

PLURILINGÜISME I EDUCACIÓ: ELS REPTES DEL SEGLE XXI

1. Els grans reptes de l'educació lingüística del futur 15

• Global diversity or not: the role of linguistic human rights in education.
T. Skutnabb-Kangas 17

• Bilinguisme et plurilinguisme: le poids des inégalités. *A. Tabouret-Keller* 43

• For polyglots: only the best pedagogy will do. *C. Laurén* 59

• 10 tesis per a un futur plausible de les llengües i de les cultures. *F. Martí* 69

2. L'educació bilingüe al País Basc i a Catalunya: balanç i perspectives 77

• 40 años de educación bilingüe en el país del euskara. *F. Etxeberria* 79

• L'engües i educació a Catalunya: valoració de l'experiència realitzada i perspectives de futur. *J. Arnau* 115

SEGONA PART.

ENSENYAR LLENGÜES EN LA DIVERSITAT I PER A LA DIVERSITAT

3. Polítiques educatives d'atenció a la diversitat lingüística i cultural 141

• Plurilingüisme i immigració a quatre països de la UE. *C. Martín* 143

• ¿Cómo normalizar y respetar las diferencias? *E. Alcalá* 163

4. Models i resultats de l'educació plurilingüe al País Basc 175

• Programa de procesos lingüísticos: un reto para la formación del profesorado en un sistema educativo bilingüe. *R. Aliaga, S. Izagirre, T. Ruiz* 177

• La gestión del proyecto lingüístico de centro desde una perspectiva ecológica. *M. P. Sagasta, M. Sainz* 185

• Aproximación al estudio de la representación de la identidad cultural, étnica y nacional en el alumnado de la UPV/EHU que comienza los estudios de Magisterio. *B. Molero, J. M. Madariaga* 195

5. Models i resultats de l'educació plurilingüe a Catalunya 205

• Models lingüístics escolars i usos entre iguals: alguns resultats des de Catalunya. <i>F. X. Vila, S. Vial</i>	207
• Coneixement lingüístic dels escolars de la província de Lleida vs. coneixement lingüístic dels escolars de la Franja Oriental d'Aragó. <i>J. Janés, À. Huguet, A. Monné</i>	217
• Identidad cultural y lengua en el Valle de Arán: entre la conciencia lingüística y la afectividad. <i>C. Lapresta, À. Huguet, J. Suïls</i>	227
• Minorització lingüística i promoció de l'occità a l'escola aranesa. Una experiència en ensenyament multilingüe. <i>J. Suïls, À. Huguet, C. Lapetra</i>	237
6. Propostes d'educació multilingüe i multicultural en l'àmbit de l'educació formal	249
• Ampliació de la consciència lingüística plural en els alumnes a través de l'educació multicultural. <i>S. Labraña</i>	251
• El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. <i>R. Vilà</i>	259
• El TAE de Sant Martí: una experiència d'atenció a la diversitat amb alumnat d'incorporació tardana. <i>D. Ferrer, M. J. Sánchez</i>	271
• Ensenyar a escriure en aules multilingües. <i>T. Marbà, M. Panosa, G. Codina</i>	281
7. Ensenyament de llengües a persones adultes	293
• L'ensenyament de llengües (català i castellà) al Centre d'Autoformació d'Adults de Palau de Mar: un camí cap a l'aprenentatge en la diversitat. <i>J. Oliveras, J. Manrubia</i>	295
• La col·lecció Llegim: el projecte de llibre de lectura fàcil de l'escola de persones adultes de CCOO "Manuel Sacristán". <i>F. Niubó, C. Bertran</i>	301
8. Aspectes lingüístics i culturals en l'ensenyament de llengües estrangeres	305
• El uso de la L1, L2 y LE en tareas realizadas en subgrupos por estudiantes de italiano LE en Barcelona. <i>M. Birello</i>	307
• Del llibre a l'ordinador: les TIEC com element afavoridor d'una educació lingüística multicultural i de futur. <i>M. del M. Camacho</i>	317
• L'aprenentatge d'una tercera llengua pròxima en un entorn de bilingüisme asimètric: el cas del portuguès en catalanoparlants. <i>P. Comellas</i>	325
• Instrumentos para el conocimiento y la integración de la cultura en ELE. <i>O. Cruz, M. de la Torre</i>	331
• Actitudes de los profesores en formación respecto de la enseñanza de la lengua escrita en el aula de español como lengua extranjera. <i>M. Á. García, M. V. González</i>	345
9. Ensenyament de llengües als EUA	353
• ESOL TIME. <i>L. I. Llorente, M. Wlazlinski</i>	355
• La adquisición de un segundo dialecto: el español estándar en una situación de contacto. <i>M. Fairclough</i>	365
• La enseñanza del español estándar a los estudiantes hispanoparlantes de Estados Unidos: diseño de un curso universitario. <i>N. A. Mrak</i>	373
INDEX D'AUTORS	385

Presentació.

L'educació lingüística en un món plurilingüe

Joan Perera

Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

Els dies 26 i 27 de maig de l'any 2000 se celebrà al Palau Macaya de Barcelona la XXII edició del Seminari Llengües i Educació, sota el títol *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI*. La coincidència de la convocatòria amb el canvi de mil·lenni i, alhora, amb el vint-i-cinquè aniversari dels seminaris li atorgaren una excepcionalitat que fou aprofitada pel Comitè Científic per a configurar-la com una edició especial, amb un doble objectiu: abordar els grans reptes que l'educació lingüística té plantejats en la circumstància històrica de l'inici del nou mil·lenni i homenatjar el creador i ànima dels seminaris, el Dr. Miquel Siguan. D'aquest segon aspecte, n'ha quedat constància en el volum *Llengües i Educació. L'aportació del Seminari de Sitges*, que recull, juntament amb els índexs dels vint-i-cinc anys del seminari, els parlaments que es pronunciaren en l'acte d'homenatge al Dr. Siguan¹. Quant al primer objectiu, la temàtica proposada als conferencians (dels àmbits de la sociolingüística, la psicolingüística i l'ensenyament de la llengua) s'orientava en una doble direcció: valorar els progressos d'aquests darrers vint-i-cinc anys i, sobretot, assajar de fer una prospectiva de l'educació plurilingüe que requereix la societat europea del nou mil·lenni, una societat en la qual la presència de llengües diverses i les relacions entre elles són cada cop més complexes i variades (llengües internacionals, estatals, nacionals o regionals, de minories autòctones o immigrades, etc.).

Un dels reptes més importants que té plantejats la societat europea actual és el del plurilingüisme. Coincideixen en aquests moments tres factors diferents que fan que la situació sigui especialment complexa. D'una banda, la multiplicitat de llengües oficials dels països de la Unió Europea. El funcionament dels organismes europeus i l'augment de les relacions polítiques i comercials entre aquests països obliga a buscar solucions funcionals i coherents. Però, més enllà dels aspectes de planificació i política lingüística, si es vol progressar en la cohesió interna dels països europeus, cal trobar mecanismes que permetin

un major coneixement de les llengües que s'hi parlen. Aquesta necessitat es fa encara més evident –i més greu– si pensem en un futur no gaire llunyà amb una Unió Europea ampliada als països de l'Est. El segon factor és el de la necessitat d'enfortir, dins d'aquest marc general, el paper de les llengües de les comunitats històriques no estatals: els processos de recuperació lingüística i d'incorporació d'aquestes llengües al sistema educatiu que s'han seguit en alguns països –especialment de l'Estat Espanyol– no pot aturar-se i ha de generalitzar-se a la resta de casos. Finalment, a aquesta situació, que ja seria per ella mateixa prou complexa, s'hi afegeix l'augment dels moviments migratoris, que comporten la presència cada cop més nombrosa de persones que parlen llengües diferents de les de les comunitats d'acollida i diferents també entre elles.

Aquest panorama obliga a plantejar l'educació lingüística del futur des d'una perspectiva plurilingüe radicalment distinta de la tradicional. Cada cop més, les comunitats dels nostres països són formades per persones que parlen diferents llengües, les quals han d'aprendre un conjunt de llengües que no sempre coincideixen amb les que ells mateixos o les seves famílies dominen. Aquestes noves realitats no es poden abordar des de les perspectives metodològiques convencionals de llengua materna (o llengua primera) i llengües segones o estrangeres, sinó que es tracta de desenvolupar projectes educatius innovadors que assumeixin i, sobretot, aprofitin els avantatges de la diversitat lingüística tant en l'educació formal com en la no formal.

Atesa la vigència i actualitat d'aquests problemes, els temes relacionats amb la diversitat lingüística foren també l'objecte d'atenció del XXIII Seminari Llengües i Educació que, sota el títol *Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*, se celebrà els dies 30-31 de maig i 1 de juny de l'any 2002 a l'Aula Magna de la Universitat de Barcelona. Dins de la perspectiva general que s'acaba de descriure, el seminari es proposà aportar elements de reflexió crítica i oferir propostes d'actuació pràctica que permetessin avançar vers un ensenyament plurilingüe real en els països europeus. Aquesta edició del seminari es féu coincidir amb una reunió de la Xarxa Temàtica «L'Educació Lingüística i la Formació d'Ensenyants en Situacions Multiculturals i Multilingües», que aplega 18 grups de recerca de 13 universitats diferents, encapçalades per la Universitat Autònoma de Barcelona, els quals es trobaven per primera vegada amb l'objectiu de posar en comú els respectius projectes i fer-los conèixer als docents i investigadors interessats.

El present volum té un caràcter miscel·lani. En la primera part, titulada *Plurilingüisme i educació. Els reptes del segle XXI*, s'hi recullen les conferències pronunciades en el XXII Seminari Llengües i Educació (2000)², agrupades en dos blocs. En el primer, es tracta de quatre aportacions al voltant dels grans reptes de l'educació lingüística del futur: Tove Skutnabb-Kangas, *Global diversity or not: the role of linguistic human rights in education* –on l'autora estudia les relacions entre les polítiques educatives i els drets humans (específicament, els drets lingüístics) i defensa el multilingüisme com a garantia per al manteniment de la biodiversitat i de la diversitat lingüística i cultural–; Andrée Tabouret-Keller, *Bilinguisme et plurilinguisme: le poids des inégalités* –on s'analitza el caràcter asimètric de les situacions de plurilingüisme, a partir del qual es constata, d'una banda, la insuficiència de les dades estadístiques genèriques i la necessitat d'estudiar casos concrets per a comprendre la complexitat de facto de les situacions lingüístiques, i, d'una altra, el caràcter il·lusori de les mesures d'educació bilingüe ideals i normatives que pretenen resoldre les qüestions polítiques i socials–; Christer Laurén, *For polyglots: only the best pedagogy will do* –on l'autor, a partir de l'experiència de l'aplicació dels programes d'immersió a Finlàndia, mostra com es poden educar les destreses lingüístiques dels

estudiants i com es poden aconseguir bons resultats amb una didàctica adequada–; i Fèlix Martí, *10 tesis per a un futur plausible de les llengües i de les cultures* –decàleg per a fer compatible un futur de progrés, globalitzat i alhora multilingüe i multicultural. En el segon bloc, es presenten dues extenses aproximacions valoratives del procés seguit en les dues comunitats autònomes de l'Estat Espanyol amb més tradició en l'aplicació de programes d'educació bilingüe: Félix Etxeberria, *40 años de educación bilingüe en el país del euskara*, i Joaquim Arnau, *Llengües i educació a Catalunya: valoració de l'experiència realitzada i perspectives de futur*; en totes dues aportacions, a més de resseguir el procés històric que ha portat fins a la generalització d'uns programes bilingües per a tota la població dels respectius països, es fan unes interessants propostes de cara al futur.

En la segona part del volum, titulada *Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*, s'hi recullen un total de vint-i-tres comunicacions presentades al XXIII Seminari Llengües i Educació (2002)³, agrupades temàticament en set blocs. Un primer bloc (núm. 3) de caràcter general sobre *polítiques educatives d'atenció a la diversitat lingüística i cultural* en diversos països de la Unió Europea; dos blocs (núms. 4 i 5) dedicats a l'anàlisi de *models i resultats de l'educació plurilingüe al País Basc* –amb especial referència a qüestions relacionades amb necessitats formatives i actituds del professorat– i a *Catalunya* –en aquest darrer cas, amb referències a la situació de la Franja Oriental d'Aragó i, especialment, de la Vall d'Aran–; un quart bloc (núm. 6) dedicat a la presentació d'experiències i *propostes d'educació multilingüe i multicultural en l'àmbit de l'educació formal* –amb propostes adreçades, en uns casos, al conjunt de la població escolar i, en uns altres casos, als alumnes d'incorporació tardana–; un cinquè bloc (núm. 7) amb dues intervencions sobre qüestions relacionades amb *l'ensenyament de la llengua a persones adultes*; un cinquè bloc (núm. 8) d'*aspectes lingüístics i culturals en l'ensenyament de llengües estrangeres* –que van des de l'anàlisi de la presència de L1, L2 i LE en les tasques realitzades a l'aula o les particularitats de l'ensenyament de llengües pròximes fins a la presentació d'eines i materials docents o l'anàlisi de les actituds dels professors en formació–; i, finalment, un darrer bloc (núm. 9) amb tres aportacions específiques sobre *ensenyament de llengües als Estats Units d'Amèrica del Nord*. Es tracta d'un conjunt ampli i divers d'aportacions, que mostren la multiplicitat d'aspectes que intervenen en una educació lingüística pensada des de la diversitat i per a la diversitat.

* * *

Si el Seminari Llengües i Educació (el Seminari de Sitges) ha continuat essent en aquestes dues darreres edicions un espai de trobada de prestigi reconegut i un marc de referència per als docents i investigadors interessats en els problemes que planteja l'educació lingüística en el món actual, ha estat gràcies a un nombre important de persones i institucions a les quals, com a President del Comitè Organitzador, em plau de manifestar l'agraïment des d'aquestes pàgines. En primer lloc a l'ampli ventall de conferencians i ponents que han acceptat la invitació del Comitè Científic a compartir amb nosaltres els seus treballs i les seves reflexions. En segon lloc, a totes les persones de procedències molt variades que han volgut utilitzar el seminari com a marc per fer conèixer, a través de les comunicacions, els seus estudis i treballs. En tercer lloc, als membres del Comitè Científic (Miquel Siguan –President–, Joaquim Arnau, Emili Boix, Jesús Garanto (†), Miquel Llobera, Joan Mallart, Josep M. Serra, Miquel Strubell, Josep Tió, Francesc Vallverdú i Ignasi Vila) per les seves orientacions i el seu suport i estímul constants. A l'Institut de Ciències

de l'Educació de la Universitat de Girona, a la Xarxa Temàtica «L'Educació Lingüística i la Formació d'Ensenyants en Situacions Multiculturals i Multilingües», dirigida per Luci Nussbaum i Marta Milian, de la Universitat Autònoma de Barcelona, i a la Fundació La Caixa, per la seva col·laboració en l'organització dels corresponents seminaris. Als companys del Comitè Organitzador de l'ICE de la Universitat de Barcelona, a càrrec dels quals han anat els aspectes de funcionament quotidià de les convocatòries (Marcel Fité, Maite Hurtado i Albert Coines). I, finalment, a les institucions que han patrocinat les dues darreres edicions del seminari: la Divisió de Ciències de l'Educació i el Vicerectorat de Política i Qualitat Lingüístiques de la Universitat de Barcelona; el Vicerectorat d'Investigació de la Universitat Autònoma de Barcelona; la Subdirecció General de Formació Permanent del Professorat del Departament d'Ensenyament, i la Direcció General de Recerca del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya; i la Dirección General de Investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología. El suport i els ajuts rebuts de totes aquestes persones i institucions refermen el compromís de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona de continuar liderant una iniciativa que manté tota la seva vigència, tot mantenint i impulsant la col·laboració entre grups i entitats amb els quals comparteix uns mateixos objectius: els d'avançar vers una educació lingüística adequada al context multilingüe i multicultural de la societat actual i futura.

Notes

1. *Llengües i Educació. L'aportació del Seminari de Sitges (Índexs dels seminaris en català, espanyol, francès i anglès)*. Edició a cura de Joan Perera. ICE Universitat de Barcelona, Barcelona, 2001. Els parlaments que s'hi reproduïxen foren pronunciats per Joan Perera, President del Comitè Organitzador del Seminari, Miquel Siguan, fundador del Seminari, Carmen Garmendia, Consellera de Cultura del Govern Basc, i Carme-Laura Gil, Consellera d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Les persones interessades a disposar d'aquest volum poden demanar-ne un exemplar a l'ICE de la Universitat de Barcelona (passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona).

2. Per raons diverses, no ha estat possible d'incloure en el present volum la conferència de Georges Lüdi, *Le défi du plurilinguisme pour l'école de demain*.

3. En un volum posterior al present es publicarà la resta de textos presentats a l'esmentat seminari: les 6 conferències plenàries (M. Heller, *Linguistic minorities, education and the management of diversity*; L. Mondada, *Observer les activités de classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques*; J. M. Cots, L. Nussbaum, *Consciència lingüística i identitat*; U. Ruiz, *Formación del profesorado: nuevas necesidades para una nueva época*; M. Candelier, *Evolang: de l'éveil d'un rêve au rêve de l'éveil. Bilan et perspectives de trois années d'éveil aux langues à l'école primaire*; T. Stegmann, *EuroCom: una visió més realista i més plurilingüe de l'ensenyament de llengües*), les ponències dels grups de la Xarxa Temàtica «L'Educació Lingüística i la Formació d'Ensenyants en Situacions Multiculturals i Multilingües» (C. Deprez, *Les différentes étapes d'une recherche en démolinguistique: premiers résultats en France*; M. Moyer, *El projecte CIEN i l'estudi de la comunicació intercultural*; L. Martín Rojo, *¿Asimilar o integrar? Dilema de las políticas lingüísticas ante la escolarización del alumnado de origen extranjero*; M. Molina, L. Maruny, *Motivacions, funcionalitat i usos lingüístics en l'adquisició de competència plurilingüe*; J. Arnau i equip, *Projecte de treball per a un TAE*; J. M. Serra, I. Vila, *Dos proyectos sobre lengua e inmigración*; P. Alzina, *Les actituds en la formació dels ensenyants de llengües estrangeres*; O. Guasch, M. Milian, T. Ribas, *Una experiència d'ensenyament de la didàctica de la llengua en contextos plurilingües*; I. Ríos, *La formació del professorat en situacions multilingües: la didàctica de la L2 a partir dels coneixements quotidians dels estudiants de mestre*) així com un petit conjunt de comunicacions relacionades temàticament amb les ponències anteriors (M. Sablonier, M. Cambra, *Un estudi etnogràfic sobre un grup de nens durant l'experiència d'aprenentatge de les llengües d'acollida*; E. Reyes, *Inmigración y lenguaje. Un estudio de caso*; C. Bertran, *La relació de servei: un treball cooperatiu. Anàlisi d'una prestació de servei a una farmàcia del carrer de Sant Pau de Barcelona*; A. Noguero, *Obrint camins per a la recerca en la diversitat lingüística i cultural*; R. Stembert, *L'intercomprensió des langues romanes dans l'enseignement secondaire: expériences et projets*).

Primera Part.

Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI

1.

Els grans reptes de
l'educació lingüística
del futur

Global diversity or not: the role of linguistic human rights in education

Tove Skutnabb-Kangas

Roskilde Universitetscenter (Denmark)

Abstract

The paper starts by presenting two arguments for why everybody should be multilingual: 1. Monolinguals are out because (good) jobs will require multilingualism (because this enhances creativity which invites investment in the information society); 2. Biodiversity and linguistic and cultural diversity support each other mutually - if languages are killed, prerequisites for life on the planet may also suffer. Multilingualism enables and supports creativity and linguistic diversity. The paper shows that most indigenous and minority education policies (and policies for powerless 'majorities') violate human rights and contribute to linguistic genocide according to United Nations definitions. Human rights instruments today do not protect educational linguistic human rights, specifically the right to mother tongue medium education, or counteract linguistic genocide. Human rights (and probably also diversity) seem to be emerging as the new hypocritical legitimating mantras, instead of 'gods' or 'research'. Some positive recent developments are mentioned that respect linguistic human rights in education and support multilingualism and linguistic diversity. Finally, some aspects of linguistic and cultural ecologies are discussed in terms of alternatives and choices that have to be made.

It is a great honour to give the opening plenary paper at Miquel Siguan's tribute and celebration seminar. Miquel, you have lead the path before us. You have been the torch showing the way, informed by thorough theoretical knowledge, sustained by a burning sense of justice. You have combined in your work enthusiasm and hard labour, brain and heart in a remarkable way. Thank you!

1. Introduction¹

In my view everybody should be minimally bilingual, and preferably multilingual. This is true for both dominant group majority populations and for indigenous and minority peoples. It is a perfectly feasible goal, also for schools. We know approximately what should be done with various groups, with various prerequisites, in order to support and enable children so that they can become high level multilinguals. Still, this is not done. On the one hand, schools prevent many dominant majority group children from learning other languages really well. On the other hand, most of the education of minorities functions in glaring contradiction to what we know should be done. Schools participate in linguistic genocide vis-à-vis indigenous and linguistic minority children. This happens all over the world.

The paper is structured as follows. First I will mention two arguments for why everybody should be multilingual. I have chosen two less well known arguments. Then I define linguistic genocide in education. Next I ask whether the educational linguistic human rights that we have today can counteract linguistic genocide. This is followed by mentioning some of the alternatives that respect linguistic human rights in education and support multilingualism and linguistic diversity. Finally, I sum up with a few words about linguistic and cultural ecologies.

2. Two arguments for why everybody should become multilingual

2.1. Monolinguals are out - (good) jobs require multilingualism

In industrial societies, the main items produced were commodities and, in a later phase, services. In industrial societies the ones who did well were those who controlled access to raw materials and owned the other prerequisites and means of production. When we move ahead to an information society proper, firstly, concrete commodities are more light-weight and, secondly, the main 'commodities' produced are knowledge and ideas. These are mainly transmitted through language(s) (and visual images). In this kind of information society, those with access to diverse knowledges, diverse information and ideas, will do well.

How is this related to multilingualism? I will mention two aspects, **creativity** and **diversity**. Multilingualism enhances creativity. High-level multilinguals as a group do better than corresponding monolinguals on tests measuring several aspects of 'intelligence', creativity, divergent thinking, cognitive flexibility, etc. Creativity precedes innovation, also in commodity production, and investment follows creativity. In an information society, those parts of the world will do well where multilingualism has been and is the norm, even among people with no or little formal education, and where there is a rich linguistic and cultural diversity, embodying diverse knowledges. This presupposes that the multilinguals there get access to exchanging and refining these knowledges - which they may, in a thoroughly wired satellite- and chip-driven global society.

The least linguistically diverse parts of the world are Europe and North America (Table 1).

Table 1. Distribution of the world's languages

Area	Percentage of the world's languages	Appriximate number of languages	Source	Comment
Europe & Middle East	4%	275	Krauss 1992	Europe excl. USSR: over 40; USSR over 100. Gunnenmark 1991
Americas (North, Central, South)	15%	900 or over	Krauss 1992; Gunnenmark 1991	
Africa, Asia & the Pacific	81%	4,900 4,200	Krauss; Gunnemark	Africa (over 1.400, Gunnemark 1991: 102 (at least 1.200, perhaps 1.500 or even more); 1,900, Krauss 1992: 5); Asia (excluding ex-USSR) about 1.600, Gunnemark 1991: 102) and the Pacific (about 1.200, ibid.); Asia and the Pacific together 3,000, Krauss 1992: 5; more in recent estimates, e.g. in the 13th edition of the <i>Ethnologue</i>

(The table is based on counts of oral languages only but a count based on sign languages would probably give a similar distribution).

Economically, Europe and North America will probably be overtaken by others very soon. The share in the world economy of the Big Five, Brazil, China, India, Indonesia and Russia, is now 21% (Table 2) One prognosis (McRae 1997, reported in *Global English Newsletter* 2, item 5) predicts that it will rise to 35% already by 2020. Then they will exceed Europe and North America's share, now 23%. Of the Big Five, only India may contribute to the growth of English.

Table 2. Share of world economy. The Big Five

Share of world economy	1997	2020
The Big Five (Brazil, China, India, Indonesia, Russia)	21%	35%
Europe and North America	23%	? under 10% ?

Source: McRae 1997, reported in *Global English Newsletter* 2, 1999, item 5

David Graddol's engco programme (1997: 29) has produced a similar prognosis (Table 3). The 'Big Three', Europe, North America and Japan, now command 55% of the world's wealth, while Asia has 21% and the rest of the world 24%. By 2050 the Big Three will have shrunk to 12% while Asia is at 60% and the rest at 28%.

Table 3. Share of the world wealth

Share of the world's wealth	1997	2050
'Asia' (excluding Japan)	21%	60%
The Big Three (Europe, North America & Japan)	55%	12%
The rest of the world	24%	28%

Source: Graddol 1997: 29

In Asia there is growing appreciation of the fact that there is a relationship between economic growth and supporting one's own culture and at least not accepting gross linguistic imperialism (see Phillipson, 1992, 1998; Pennycook, 1994, 1995, 1998a, b, for some accounts of linguistic imperialism), but also supporting one's own languages and maybe even linguistic diversity. We can already see that the elites in the 'Tiger Economies' (for instance, two Singaporean Prime Ministers) are regretting that they have contributed to the subtractive spread of English; they plan to strengthen the role of Asian mother tongues in education.

High levels of proficiency in English is already something a lot of people have, and even more people will have in the future. Economist François Grin states that even if it still may pay off economically, in a few years' time it will not.

Firstly, **monolingual English speakers** will lose out. But not only this. As I have often said, we multilinguals may in hundred years' time show **voluntarily** English-monolinguals (those who could have learned other languages but chose not to) in pathological museums.

Secondly, **bilinguals**. In Grin's study, having 'perfect' English (10-15 percent of the interviewees, depending on the dimension) gives the highest salary level for both German and French speakers. But for some bilinguals, it is already more profitable to have languages **other** than English as their second languages. Already today, having 'only' good competence (level 2) in English pays off less well for both German and French speakers than having good competence in **each other's** languages, French for German speakers and German for French speakers.

Thirdly, **multilinguals**. Grin also argues that those with only good English plus their mother tongue will get fewer chances (and less Return On Investment, ROI) than high level **MULTILINGUALS**. This is especially true for those whose mother tongue is **not** one of the 'big' other-than-English ones. In the new century, high levels of **multilingualism** will be a prerequisite for many high-level and/or high-salary jobs, and also for many of the interesting jobs (see García, 1995; García & Otheguy, 1994; Lang, 1993). But in this multilingualism, ROI will be higher for

languages other than English, as Grin also shows in a large-scale empirical study in Switzerland (Grin, 1995a,b, 1996 - see also other references to Grin for economics of multilingualism).

Prognoses from several countries predict that English proficiency, even very high levels, is becoming more and more common (e.g. Graddol, 1997). In fairly few years' time, when Europe, USA and Canada are lesser and lesser economic players globally, as seems likely, even native-like English takes people nowhere - there will be too many people who possess that qualification. **High competence in English** will be like literacy skills today and computer skills tomorrow (see Rassool 1999; see also Rassool 1998), a self-evident, necessary basic prerequisite, but **not sufficient**.

Supply and demand theories predict that when many people possess what earlier might have been a scarce commodity, the price goes down. When a relatively high proportion of a country's or region's or the world's population have 'perfect' English skills, the value of these skills as a financial incentive decreases substantially. Multilingualism is the future because it enhances creativity and supports diversity.

2.2. Biodiversity and linguistic and cultural diversity support each other - if languages are killed, prerequisites for life on the planet may also suffer

The second argument for why everybody should be multilingual is that biodiversity and linguistic and cultural diversity support each other - if languages are killed, prerequisites for life on the planet may also suffer. The world has probably some 6-7,000 spoken languages (see **The Ethnologue**, <<http://www.sil.org/ethnologue/>>) and maybe equally many Sign languages. The exact numbers are not known (lack of resources for their study) and cannot be known (the border between languages and other varieties, e.g. dialects, is political not linguistic). Most of the world's languages are spoken by relatively few people: the median number of speakers of a language is probably around 5-6,000 (Posey 1997). 95% of the world's spoken languages have fewer than 1 million native users; half of all the languages have fewer than 10,000. A quarter of the world's spoken languages and most of the Sign languages have fewer than 1,000 users. More than 80% of the world's languages are endemic: they exist in one country only (Harmon, 1995, forthcoming).

Languages are today being murdered faster than ever before in human history. Even the most 'optimistic realistic' prognoses claim that only half of today's oral languages will exist around 2100. Pessimistic but realistic accounts (e.g. Michael Krauss from Alaska, 1992) estimate that 90% of the world's oral languages may be dead or moribund - no longer learned by children - in hundred years' time. On the other hand languages can also be 'reborn' or 'reclaimed' (see, e.g. Amery 1998), but so far it has happened seldom, and fairly few new languages arise. Besides, it is not terribly rational first to kill languages and then try to revitalise or reclaim them - still this is what we are doing.

The media and the educational systems are the most important direct agents in language murder today. In the background we have the real culprits - the global

economic and political systems.

Linguistic diversity is disappearing relatively much faster than biodiversity. Table 4 presents a very simple comparison based on numbers and extinction rates (see my 2000 for details).

According to

- **Optimistic realistic estimates**, 2% of biological species but 50% of languages may be dead (or moribund) in 100 years' time.
- **Pessimistic realistic estimates**, 20% of biological species but 90% of languages may be dead (or moribund) in 100 years' time.

Table 4. Estimates for 'dead' or 'moribund' species and languages

Percentage estimated to be dead or moribund around the year 2100	ESTIMATES	Biological species	Languages
		'Optimistic realistic'	2%
	'Pessimistic realistic'	20%	90%

MANY people are worried about the disappearance of biodiversity. Why are there globally so incredibly few who are worried about the disappearance of linguistic diversity? Why are there almost no people SCREAMING about linguistic genocide? Where are the big NGOs, world congresses and summits, foundations, research millions? Where is the action? This is one of the important messages in my book.

Linguistic and cultural diversity on the one hand and biodiversity on the other hand are correlated - where one type is high, the other one is too, and vice versa. Investigating correlations between biological and linguistic diversity, conservationist David Harmon (the General Secretary of Terralingua²) has compared endemism of languages and higher vertebrates (mammals, birds, reptiles and amphibians), with the top 25 countries for each type (1995: 14) (Table 5).

I have **BOLDED AND CAPITALISED** those countries which are on both lists. 16 of the 25 countries are on both lists, a coincidence of 64%. According to Harmon (1995: 6) 'it is very unlikely that this would only be accidental.' Harmon gets the same results with flowering plants and languages, butterflies and languages, etc. - a high correlation between countries with biological and linguistic megadiversity (see also Harmon, forthcoming).

Table 5. Endemism in languages and higher vertebrates:
a comparison of the top 25 countries

Endemic languages	Number	Endemic higher vertebrates	Number
1. PAPUA NEW GUINEA	847	1. AUSTRALIA	1.346
2. INDONESIA	655	2. MEXICO	761
3. Nigeria	376	3. BRAZIL	725
4. INDIA	309	4. INDONESIA	673
5. AUSTRALIA	261	5. Madagascar	537
6. MEXICO	230	6. PHILIPPINES	437
7. CAMEROON	201	7. INDIA	373
8. BRAZIL	185	8. PERU	332
9. ZAIRE	158	9. COLOMBIA	330
10. PHILIPPINES	153	10. Ecuador	294
11. USA	143	11. USA	284
12. Vanuatu	105	12. CHINA	256
13. TANZANIA	101	13. PAPUA NEW GUINEA	203
14. Sudan	97	14. Venezuela	186
15. Malaysia	92	15. Argentina	168
16. ETHIOPIA	90	16. Cuba	152
17. CHINA	77	17. South Africa	146
18. PERU	75	18. ZAIRE	134
19. Chad	74	19. Sri Lanka	126
20. Russia	71	20. New Zealand	120
21. SOLOMON ISLANDS	69	21. TANZANIA	113
22. Nepal	68	22. Japan	112
23. COLOMBIA	55	23. CAMEROON	105
24. Côte d'Ivoire	51	24. SOLOMON ISLANDS	101
25. Canada	47	25. ETHIOPIA	88
		26. Somalia	88

New and exciting research shows mounting evidence for the hypothesis that it might not only be a correlational relationship. It may also be causal: the two types of diversities seem to mutually enforce and support each other (see Maffi 2000). UNEP (United Nations Environmental Program) organised, together with others, the world summit on biodiversity in Rio de Janeiro in 1992. In connection with the Rio conference UNEP published a mega-volume, summarising the world's knowledge on biodiversity

(Heywood, ed., 1995). A new companion volume, published in December 1999, called *Cultural and Spiritual Values of Biodiversity. A Complementary Contribution to the Global Biodiversity Assessment* (Posey, ed., 1999) summarises much of the evidence. The article on linguistic diversity in it is written by Terralingua's President, Luisa Maffi, and myself (Maffi, Skutnabb-Kangas & Andrianarivo 1999; see also articles in Maffi, ed., in press).

If the long-lasting coevolution which people have had with their environments from time immemorial is abruptly disrupted, without nature (and people) getting enough time to adjust and adapt (see Mühlhäusler, 1996), we can expect a catastrophe. If we during the next 100 years murder 50-90% of the linguistic (and thereby mostly also the cultural) diversity which is our treasury of historically developed knowledge, and includes knowledge about how to maintain and use sustainably some of the most vulnerable and most biologically diverse environments in the world, we are also seriously undermining our chances of life on earth. Killing linguistic diversity is then, just as the killing of biodiversity, dangerous reductionism. Monocultures are vulnerable, in agriculture, horticulture, animal husbandry, as we see in increasingly more dramatic ways, when animals, bacteria and crops which are more and more resistant (to antibiotics, to Roundups, etc), are starting to spread - and we have just seen the tip of the iceberg. With genetic manipulations the problems are mounting rapidly. In terms of the new ways of coping that we are going to need, the potential for the new lateral thinking that might save us from ourselves in time, lies in having as many and as diverse languages and cultures as possible. We do not know which ones have the right medicine. For this, multilingualism is necessary.

It should make us humble to know that the planet does not need us - but we might need the planet? I think that this is the most important message I have in this paper - through the linguistic genocide in schools we are not only killing languages. We are killing the prerequisites for our great-grandchildren to exist. Is that what we want?

3. Linguistic genocide according to United Nations definitions

I have already mentioned 'killing languages', linguistic genocide, several times. These terms may sound highly emotionally charged - and they are. They need to be defined. I will mention three United Nations definitions of genocide: two which are still part of the present Genocide Convention and one which was part of the final Draft but is not in the Convention.

The first two are those definitions which ARE in the 1948 UN International Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide (E794, 1948). The relevant ones for our considerations here are Articles II(e) and II(b):

Article II(e), '*forcibly transferring children of the group to another group*'; and Article II(b), '*causing serious bodily or mental harm to members of the group*'; emphasis added).

First language attrition and loss have been described fairly extensively in research literature and fiction. A couple of recent examples. Sandra Kouritzin has in a new book (1999) described many cases in Canada where people have lost a language within one generation so that they, for instance, are no longer able to speak to their parents.

Lily Wong Fillmore has described the consequences for families in the U.S.A. (1991). Peter Mühlhäusler discusses results of linguistic imperialism in the Pacific in a reflective book (1996). Pirjo Janulf (1998) shows in her longitudinal study that of those Finnish immigrant minority members in Sweden who had had Swedish-medium education, not one spoke any Finnish to their own children. Even if they themselves might not have forgotten their Finnish completely, their children were certainly forcibly transferred to the majority group, at least linguistically.

And this is what happens to millions of speakers of the threatened languages all over the world. Since there in most cases are no alternatives in formal education, meaning there are no schools or classes teaching through the medium of the threatened indigenous or minority languages, the transfer to the majority language speaking group happens by force. It is not voluntary. For it to be voluntary, alternatives should exist, and parents would need to have enough reliable information about the long-term consequences of the various choices. None of these conditions are usually fulfilled for indigenous or minority parents and children. Therefore, the situations where children lose their first language, can often be characterised as genocide.

There is also a wealth of research and statistics about the mental harm that forced assimilation causes in education and otherwise. This also includes threats to democracy and equality. I will present just one example from Africa, with comments on similar studies from Australia and North America.

Edward Williams did two large-scale empirical studies, testing almost 1,500 students, in Zambia and Malawi in grades 1-7 and interviewing and observing many (1998). In Zambia, children were (supposed to be) taught through the medium of English, from grade 1, and they were supposed to study a local language as a subject. This is known as submersion education (see Skutnabb-Kangas 1996c, 2000, for definitions of various models). In Malawi, they were taught through local languages, in most cases their mother tongues, during the first 4 years, while studying English as a subject. From grade 5 onwards, children in Malawi also study through the medium of English. Even when the Zambian children had had all their schooling in English, their test results in the English language were no better than those of the Malawi children who had only studied English as a subject. In fact the children in Malawi were doing slightly better than the children in Zambia.

In both countries there were huge differences in the results in English between urban and rural children, meaning English language results are socially not enhancing democracy. Likewise, there were big gender differences, meaning English language results do not support gender equality. Many of the Zambian pupils could not even be tested in the local language because they could not read it. On the other hand, when the Malawi children were tested in the local language, there were almost no differences between urban and rural pupils, or between the genders. In addition, 'all Malawian pupils were judged to have read the text with understanding, while less than a third of Zambian pupils were able or willing to read the text' (*ibid.*, 59).

Large numbers of Zambian pupils are claimed to 'have very weak or zero reading competence in two languages' (*ibid.*, 62). The 'Malawian success in teaching reading in the local language', on the other hand, is 'achieved despite the almost complete absence of books and classes with an average of around 100 pupils, many of which are taught in the open' (*ibid.*, 62). We often hear that there is no money for teaching in the many languages, in Africa or Asia. Echoing Pattanayak (e.g. 1988, 1991), Williams concludes that '[the] moral of the Malawian achievement would appear to be that if

resources are scarce, there is a greater likelihood of success in attempting to teach pupils a known local language, rather than an unknown one' (ibid., 62). Since between 74 to 89% of the children in grades 3-6 are judged as not adequately comprehending a text in English that is judged to be at their level (ibid., 63), 'it is likely that they cannot understand their content subject course books' (ibid., 63), and therefore it is 'difficult to see how the majority of pupils in Zambia and Malawi could learn other subjects successfully through reading in English' (ibid., 63). Teaching through an African language thus produces more democracy and equality, whereas using a foreign language as the measure of status and as a medium of education harms the children and also society as a whole. Williams concludes that '[f]or the majority of children in both countries the test results, and classroom observations, suggest there is a clear risk that the policy of using English as a vehicular language may contribute to **stunting, rather than promoting, academic and cognitive growth**' (ibid., 63-64; emphasis added). This fits the UN genocide definition of '*causing serious bodily or mental harm to members of the group*'.

A similar conclusion is reached in Australia by Anne Lowell and Brian Devlin in an article (1999) describing the 'Miscommunication between Aboriginal Students and their Non-Aboriginal Teachers in a Bilingual School'. It is clearly demonstrated that 'even by late primary school, children often did not comprehend classroom instructions in English' (p. 137). 'Although the Aboriginal teaching assistants were often effective in minimising communication breakdown' (ibid.) and even when 'surprisingly [surprise to whom?], it was found that communication difficulties between children and their Aboriginal teachers rarely occurred in these classrooms' (p. 138), communication breakdowns did occur frequently between children and their non-Aboriginal teachers' (ibid.), with the result that 'the extent of miscommunication severely inhibited the children's education when English was the language of instruction and interaction' (p. 137). In the conclusions and recommendations the authors say that 'the use of a language of instruction in which the children do not have sufficient competence is the greatest barrier to successful classroom learning for Aboriginal Children' (p. 156).

John Baugh from Stanford University, in an article called Educational Malpractice and the Miseducation of Language Minority Students (2000; see also Baugh 1996) draws a parallel between how physicians may maltreat patients and how minority students (including students who do not have mainstream US English as their first language, for instance Ebonics/Black English), are often treated in the education systems. The harm caused to them by this maltreatment and miseducation also fits the UN definition of '*causing serious bodily or mental harm to members of the group*'.

The third UN definition is the specific definition of **linguistic genocide** which was in the final Draft of the Convention but was voted down in the UN General Assembly. Even when the states members of the UN in 1948 voted down the Article about linguistic and cultural genocide, there was wide agreement about how to define the phenomena. This is how Article III(1) defined linguistic genocide:

Article III(1) '*Prohibiting the use of the language of the group in daily intercourse or in schools, or the printing and circulation of publications in the language of the group*'.

'Prohibition' can be direct or indirect. If there are no minority teachers in the pre-school/school and if the minority language is not used as the main medium of education, the use of the language is indirectly prohibited in daily intercourse/in schools, i.e. it is a question of linguistic genocide. My book gives hundreds of examples of this prohibition and the harm it causes.

Assimilationist submersion education where minorities or powerless majorities are taught through the medium of dominant languages, may cause mental harm and for minorities it mostly leads to the students using the dominant language with their own children later on. Over a generation or two the children are linguistically and often in other ways too forcibly transferred to a dominant group. This can also be seen in what happened especially to the Basques but to some extent also to the Catalans already before but especially during the Franco era - luckily it did not last long enough for a reversal and revival not to be possible. Formal education which is subtractive, i.e. which teaches children something of a dominant language **at the cost** of their first language, is genocidal. Learning new languages, including the dominant languages which most children obviously see in their best interest to learn, should instead happen additively, **in addition** to their own languages. This is what is needed for linguistic diversity to be maintained on earth, additive learning of other languages.

Most Western countries participate in murdering the chances that they might have to **increase** the original linguistic diversity in their countries, because they do not give immigrant and refugee minorities much chance of maintaining and developing their languages (e.g.. Skutnabb-Kangas 1996b, c). Development co-operation also participates, with very few exceptions, in murdering small languages (e.g. Brock-Utne 1999, Brock-Utne & Nagel, eds, 1996, Brock-Utne & Garbo, eds, 1999). Western countries are, earlier through colonisation and today through 'development co-operation' and globalisation either directly or indirectly to a large extent responsible for the killing of the world's linguistic diversity, through supporting subtractive spread of the big killer languages, especially English. 'Subtractive spread' means that new languages are not learned **in addition** to the language(s) people already have, but **instead** of them, at the cost of the mother tongue(s).

We are made to believe that globalisation 'demands' homogenisation. This has to be problematised - it is not true.

4. Can the educational linguistic human rights that we have today counteract linguistic genocide?

4.1. Respect for Human Rights Olympics

To stop linguistic genocide, linguistic human rights in education need to be respected. Many governments applaud of human rights, as long as they can define them in their own way, according to their own cultural norms. Many governments demand that human rights be respected - at least by other countries. One can gauge the seriousness of

governments in claiming respect for human rights by checking to what extent they themselves have ratified human rights instruments. Ratification means that the country promises to respect the rights in the human rights documents that it has signed and to amend its domestic legislation accordingly.

Of course implementation then needs to follow. Even if it is clear that mere ratification is not sufficient, ratification is a starting point for respect. If a state claims that rule of law is important, its own laws should be amended so as to conform to human rights requirements. This is also a precondition for asking other countries to respect human rights.

UNESCO's recent status report concerning the state of these ratifications (1999) lists which of 193 countries had by 31st May 1998 ratified each of the 52 **Universal Human Rights Instruments**. I am here using the 1998 lists - there are not many changes in what is important for us here. The leader, with 191 ratifications, is the **Convention on the Rights of the Child**. The 2 non-ratifiers are Somalia and the USA. Interestingly enough, UNESCO does not give the figures for how many instruments each country has ratified - this might be embarrassing for some countries. But this can easily be counted from the information given, and I did this. My list, containing a total of 193 countries, in descending order; is given in Table 6 - this is the Global Human Rights Olympics...

Table 6. How many of the 52 Universal Human Rights Instruments had countries ratified by 31st May 1998

- | |
|---|
| 1. Norway: 46 |
| 2. Denmark, Netherlands: 44 |
| 4. Finland, Sweden: 43 |
| 6. Bosnia and Herzegovina, Croatia: 42 |
| 8. Australia: 41 |
| 9. Ecuador, Germany, Hungary, Spain: 40 |
| 13. Italy, Poland: 39 |
| 15. Cyprus, France, Slovenia: 38 |
| 18. Argentina, Russian Federation, Yugoslavia, United Kingdom: 37 |
| 22. Austria, Bulgaria, Czech Republic, Guinea, Macedonia (The former Yugoslav Republic of), Slovak Republic: 36 |
| 28. Algeria, Greece, Philippines, Romania, Senegal, Tunisia, Ukraine: 35 |
| 35. Belarus, Costa Rica, Guatemala, Iceland, Latvia, Luxembourg, Malta, New Zealand: 34 |
| 43. Brazil, Cuba, Egypt, Peru, Portugal, Uruguay: 33 |
| 49. Mali, Niger, Venezuela, Zambia, Libyan Arab Jamahiriya: 32 |
| 54. Azerbaijan, Barbados, Belgium, Bolivia, Canada, Switzerland, Uganda: 31 |
| 61. Jordan, Kyrgyzstan, Mexico, Yemen, Nicaragua: 30 |
| 66. Albania, Cameroon, Chile, Colombia, Israel, Jamaica: 29 |
| 72. Mongolia, Panama, Seychelles, Togo: 28 |
| 76. Antigua and Barbuda, Armenia, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Ethiopia, Ireland, Lesotho, Morocco: 27 |
| 84. Central African Republic, Estonia, Madagascar, Nigeria, Sri Lanka, United Rep. of Tanzania: 26 |

- 90. Burundi, Chad, Dominican Republic, Ghana, Paraguay, Sierra Leone, Trinidad and Tobago: 25
- 97. Benin, Gabon, Guyana, Iraq, Malawi, Rwanda, Suriname: 24
- 104. Bahamas, Congo, Dominica, El Salvador, Kuwait, Mauritius, Rep.of Korea, Syrian Arab Republic, Turkey: 23
- 113. Dem.Republic of the Congo, Honduras, India, Liberia, Lithuania, Mauritania, Moldova (Republic of), Turkmenistan, Uzbekistan, Zimbabwe: 22
- 123. Cape Verde, Fiji, Georgia, Haiti, Mozambique, Nepal, Tajikistan: 21
- 130. Afghanistan, Bangladesh, Iran (Islamic Rep.of), Lebanon, Namibia, Sudan, St.Vincent and the Grenadines: 20
- 137. Angola, Belize, Botswana, Cambodia, Japan, Pakistan, Saint Lucia, San Marino, Swaziland: 19
- 146. China, Djibouti, Gambia, Kenya, Solomon Islands, South Africa: 18
- 152. Lao People's Dem.Rep., Papua New Guinea, Viet Nam: 17
- 155. Saudi Arabia: 16
- 156. Comoros, Equatorial Guinea, Guinea-Bissau, Liechtenstein, Somalia, United States of America: 15
- 162. Bahrain, Grenada, Sao Tome and Principe: 14
- 165. Malaysia, Monaco, Singapore: United Arab Emirates: 13
- 169. Indonesia, Myanmar: 12
- 171. Dem.People's Rep. of Korea, Maldives, Qatar, Samoa, Thailand: 11
- 176. Holy See 10
- 177. Brunei Darussalam, Saint Kitts and Nevis: 9
- 179. Oman, Vanuatu: 8
- 181. Fed. States of Micronesia, Kazakhstan, Kiribati, Palau, Tonga, Tuvalu: 7
- 187. Andorra, Bhutan: 6
- 189. Eritrea: 2
- 190. Cook Islands, Marshall Islands, Nauru, Niue: 1

Counted on the basis of information from UNESCO Division of Human Rights, Democracy and Peace 1998 (Symonides); the numbers of instruments ratified are after the name of the last country in each group.

It may be interesting to note that the USA, posing as The Defender of Human Rights globally, occupies, together with 5 other countries, a shared 156th-161st position of 193, in terms of the number of its own ratifications of Universal Human Rights Instruments - hardly a morally convincing record. But maybe the USA is doing better on ratifying **Regional Human Rights Instruments**? The UNESCO publication also lists ratifications to **Regional Instruments**: 31 from the **Council of Europe**, 3 from the **Organization of African Unity**, and 14 from the **Organization of American States**. Table 7 shows the list for the 14 Organization of American States where the countries are in alphabetical order, with the number of instruments each member state has ratified.

Table 7. Number of the 14 Organization of American States Human Rights Instruments ratified by each of the 35 member states

Antigua and Barbuda 0, Argentina 8, Bahamas 1, Barbados 2, Belize 1, Bolivia 3, Brazil 13, Canada 3, Chile 8, Colombia 10, Costa Rica 11, Cuba 5, Dominica 5, Dominican Republic 8, Ecuador 12, El Salvador 11, Grenada 1, Guatemala 12, Guyana 1, Haiti 8, Honduras 8, Jamaica 1, Mexico 11, Nicaragua 8, Panama 13, Paraguay 10, Peru 11, Saint Kitts and Nevis 1, Saint Lucia 1, St. Vincent and the Grenadines 1, Suriname 5, Trinidad and Tobago 2, United States of America 3, Uruguay 12, Venezuela 9

The USA, having only ratified 3 of the 14 American Regional Instruments, occupies, together with 2 other countries, a shared 22-24th place out of 35. The USA does not recognise the authority of international law over US law, something that can be exemplified by the fact that 'American representatives on the United Nations Security Council vetoed a resolution calling on all governments to observe international law' as Noam Chomsky notes (1991: 16, as quoted in Pilger 1998: 27). Ratification is a first sign of respect for human rights.

4.2. Human rights instruments do not protect linguistic human rights in education

The existing and draft human rights instruments are completely insufficient in protecting linguistic human rights in education, especially the most important ones which have to do with the right to mother tongue medium education (as I have shown in many publications, e.g. Skutnabb-Kangas 1998, 1999b, c, 2000). International and European binding Covenants, Conventions and Charters give very little support to linguistic human rights in education (e.g. Skutnabb-Kangas & Phillipson 1994). Language gets in them a much poorer treatment than other central human characteristics. Often language disappears completely in binding educational paragraphs, for instance, in the **Universal Declaration of Human Rights** (1948) where the paragraph on education (26) does not refer to language at all. Similarly, the **International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights** (adopted in 1966 and in force since 1976), having mentioned language on a par with race, colour, sex, religion, etc. in its general Article (2.2), does explicitly refer to 'racial, ethnic or religious groups' in its educational Article (13.1). However, here it omits reference to language or linguistic groups:

... education shall enable all persons to participate effectively in a free society, promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups...(emphasis added)

When language IS in educational paragraphs of human rights instruments, the Articles dealing with education, especially the right to mother tongue medium education, are more vague and/or contain many more opt-outs and modifications than any other Articles (see, e.g., Kontra et al., eds, 1999; Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1994, 1995, 1996; Skutnabb-Kangas, 1996a, b, 1999a, b, 2000; Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994, 1997, 1998). I will show you just two examples of how language in education

gets a different treatment from everything else. One is international, the other one European.

In the UN Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities from 1992 (adopted by the General Assembly in December 1992), most of the Articles use the obligating formulation 'shall' and have few let-out modifications or alternatives - except where linguistic rights in education are concerned. Compare the unconditional formulation in Article 1 about identity, with the education Article 4.3:

- 1.1. States *shall protect* the existence and the national or ethnic, cultural, religious and linguistic identity of minorities within their respective territories, and *shall encourage* conditions for the *promotion* of that identity.
- 1.2. States *shall* adopt **appropriate** legislative *and other* measures *to achieve those ends*.
- 4.3. States **should** take **appropriate** measures so that, **wherever possible**, persons belonging to minorities have **adequate** opportunities to learn their mother tongue or to have instruction in their mother tongue. (emphases added, 'obligating' in italics, 'opt-outs' in bold).

Clearly the formulation in Art. 4.3 raises many questions. What constitutes 'appropriate measures', or 'adequate opportunities', and who is to decide what is 'possible'? Does 'instruction in their mother tongue' mean through the medium of the mother tongue or does it only mean instruction in the mother tongue as a subject?

The Council of Europe **Framework Convention for the Protection of National Minorities** is from 1994 (it was adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 10 November 1994). We again find that the Article covering medium of education is so heavily qualified that the minority is completely at the mercy of the state:

In areas inhabited by persons belonging to national minorities traditionally or in **substantial numbers**, **if there is sufficient demand**, the parties shall endeavour to ensure, as far as possible and **within the framework of their education systems**, that persons belonging to those minorities have **adequate** opportunities for being taught in the minority language or for receiving instruction in this language (emphases added).

The Framework Convention has been criticised by both politicians and even international lawyers who are normally very careful in their comments, like Patrick Thornberry, Professor of Law at Keele University. His final general assessment of the provisions, after a careful comment on details, is:

In case any of this [provisions in the Convention] should threaten the delicate sensibilities of States, the Explanatory Report makes it clear that they are under no obligation to conclude 'agreements', and that the paragraph does not imply any official recognition of the local names. Despite the presumed good intentions, the provision represents a low point in drafting a minority right;

there is just enough substance in the formulation to prevent it becoming completely vacuous (Thornberry 1997, 356-357).

The conclusion is that we are still to see the right to education through the medium of the mother tongue become a human right. We are still living with basic language wrongs in human rights law, especially in education policy. Denial of linguistic human rights, linguistic and cultural genocide and forced assimilation through education are still characteristic of most states, notably in Europe and Neo-Europes.

4.3. Human rights as new hypocritical mantras?

Using the human rights system might be one way forward. Instead of granting market forces free range, human rights, especially economic and social rights, are, according to human rights lawyer Katarina Tomasevski (1996: 104), to act as **correctives to the free market**. The first international human rights treaty abolished slavery. Prohibiting slavery implied that people were not supposed to be treated as market commodities. ILO (The International Labour Organisation) has added that **labour** should not be treated as a commodity. But price-tags are to be removed from other areas too. Tomaevski states (ibid., 104) that 'The purpose of international human rights law is ... to overrule the law of supply and demand and remove price-tags from people and from necessities for their survival.' These necessities for survival include not only basic food and housing (which would come under economic and social rights), but also basics for the sustenance of a dignified life, including basic civil, political **and cultural** rights, including linguistic human rights.

Some people are optimistic. The Italian philosopher Norberto Bobbio (quoted in Møller 2000: 6) said in an interview with *Die Zeit* that the acceptance of universal human rights, understood as individual rights, was the only real progress in the 20th century, and he has experienced most of it: he is 94.

On the other hand, when first god and then knowledge/scientific research as the highest arbiters were replaced by other secular discourses, the human rights discourse has been one of the most prominent mantras during the latter half of the 20th century for much international action and lack of action. Since all legitimating gods will sooner or later become mere instruments for power, it was to be expected that the originally possibly well-intended ideas would be increasingly misused and reverence for human rights would also disappear. And this is what seems to be in the process of happening. I have believed myself since the early 1970s, when I started discussing linguistic human rights (LHRs), especially in education, that accessing LHRs might be used as a tool for promoting and protecting diversity. Having written dozens of articles and edited several books on the topic, my conclusion is that the human rights system does not (yet?) include the necessary LHRs for this, and the whole discourse is characterised by western hypocrisy, despite many good intentions and forces. This cooption/corruption may also happen (and is already happening) with the next legitimating discourse candidate, diversity. This means that I am increasingly pessimistic in my analyses.

5. Alternatives that respect linguistic human rights in education and support multilingualism and linguistic diversity

There are some positive recent developments, though, and I shall only mention the one which is most directly and concretely related to the education of minorities, **The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities & Explanatory Note** (1996), from the OSCE (Organisation for Security and Cooperation in Europe, with 55 member states) High Commissioner on National Minorities.

The OSCE High Commissioner on National Minorities published in October 1996 educational guidelines called **The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities & Explanatory Note**. These guidelines were worked out by a small group of experts on human rights and education (including TSK). They represent an authoritative interpretation of the **minimum** in present human rights standards; they are also valid for immigrant minorities. In the section 'The spirit of international instruments', bilingualism is seen as a right and responsibility for persons belonging to national minorities (Art. 1), and states are reminded not to interpret their obligations in a restrictive manner (Art. 3). In the section on 'Minority education at primary and secondary levels', mother tongue medium education is recommended at all levels, also in secondary education. This includes bilingual teachers in the dominant language as a second language (Articles 11-13). Teacher training is made a duty on the state (Art. 14) (Table 8). When reading the last sentence about submersion, remember that this is the interpretation by some of the best human rights lawyers in the world, and also remember that most of the education offered to indigenous and minority children in Europe and North America is submersion

Table 8. Articles 11-14 and the Note on submersion education from **The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities & Explanatory Note**

11) The first years of education are of pivotal importance in a child's development. Educational research suggests that the medium of teaching at *pre-school* and *kindergarten* levels should ideally be the child's language. Wherever possible, States should create conditions enabling parents to avail themselves of this option.

12) Research also indicates that in *primary school* the curriculum should ideally be taught in the minority language. The minority language should be taught as a subject on a regular basis. The State language should also be taught as a subject on a regular basis preferably by bilingual teachers who have a good understanding of the children's cultural and linguistic background. Towards the end of this period, a few practical or non-theoretical subjects should be taught through the medium of the State language. Wherever possible, States should create conditions enabling parents to avail themselves of this option.

13) In *secondary school* a substantial part of the curriculum should be taught through the medium of the minority language. The minority language should be taught as a subject on a regular basis. The State language should also be taught as a subject on a regular basis preferably by bilingual teachers who have a good understanding of the children's cultural and linguistic background. Throughout this period, the number of subjects taught in the State language, should gradually be increased. Research findings suggest that the more gradual the increase, the better for the child.

14) The maintenance of the primary and secondary levels of minority education depends a great deal on the availability of teachers trained in all disciplines in the mother tongue. Therefore, ensuing from the obligation to provide adequate opportunities for minority language education, States should provide adequate facilities for the appropriate training of teachers and should facilitate access to such training.

Finally, the Explanatory Note states that

[S]ubmersion-type approaches whereby the curriculum is taught exclusively through the medium of the State language and minority children are entirely integrated into classes with children of the majority are not in line with international standards (p. 5).

If the **Hague Recommendations** were to be implemented, linguistic genocide in education could be stopped. Use them, and spread them! Ask in your own countries to what extent they are being implemented! Articles in books like **Multilingualism for All** (Skutnabb-Kangas, ed., 1995) or **Indigenous community-based education** (May, ed., 1999) describe in concrete detail how this could be done.

6. Linguistic and cultural ecologies

Finally, a few words about linguistic and cultural ecologies. The impact of the recent positive developments in counteracting linguistic genocide in education and the killing of linguistic diversity is yet to be seen. We might learn from the history of killing biodiversity. Jared Diamond examines in the chapter 'The Golden Age That Never Was' in his 1992 book the evidence for people and cultures before us having completely ruined the prerequisites for their own life. They have destroyed their habitats and/or exterminated large numbers of species. This has happened in many places and it makes the 'supposed past Golden Age of environmentalism look increasingly mythical' (Diamond, 1992: 335). If we want to learn from it, and not make it happen on a global basis (this is our obvious risk today), we better heed his advice. Diamond claims (ibid., 335-336) the following (Table 9).

Table 9. When do people ruin their environment beyond repair, according to Jared Diamond?

'... small long-established, egalitarian societies tend to evolve conservationist practices, because they've had plenty of time to get to know their local environment and to perceive their own self-interest. Instead, damage is likely to occur when people suddenly colonize an unfamiliar environment (like the first Maoris and Eastern Islanders); or when people advance along a new frontier (like the first Indians to reach America), so that they can just move beyond the frontier when they've damaged the region behind; or when people acquire a new technology whose destructive power they haven't had time to appreciate (like modern New Guineans, now devastating pigeon populations with shotguns). Damage is also likely in centralized states that concentrate wealth in the hands of rulers who are out of touch with their environment'.

Summary of Diamond's factors:

1. Colonize an unfamiliar environment;
2. Advance along a new frontier;
3. Acquire a new technology whose destructive power people haven't had time to appreciate;
4. Centralized states that concentrate wealth in the hands of rulers who are out of touch with their environment'

As we can see, we have the perfect global prerequisites for ruining our planet beyond repair.

- Long-established small societies are breaking up, and, with urbanization and migration, people encounter new environments; factor 1.
- New technologies are more destructive than ever and results of biochemical and other experiments (like genetically modified crops) are taken into use before we know anything about the long-term effects on nature or people; factor 3.
- We have growing gaps and alienated elites; factor 4.
- And we do not have the new planets to move to when we have damaged this one; factor 2...

In terms of ruining our linguistic and cultural ecologies beyond repair, we know already that similar processes are at work. There are many similar analyses of destructive paradigms. Some researchers have also started the discussion trying to identify the languages-related devastating processes which are similar to the list of factors that Diamond has identified. I will here give one of them - this is my latest reworking of factors in two paradigms originally suggested by the Japanese scholar Yukio Tsuda (1994) In analyzing English language imperialism in Japan, he identifies two paradigms which he calls the Diffusion of English paradigm and the Ecology of Language paradigm. In his analysis of the spread of English Tsuda presents several other factors related to this diffusion (Maher & Yashiro's 1995 description about Japan seems to identify similar concomitants to the spread of English in Japan; so do Masaki Oda's writings; see also

Honna, 1995). In Tsuda's alternative, the 'ecology of language' paradigm, he includes minimally bilingualism but hopefully multilingualism for all. Robert Phillipson and I have worked further on Tsuda's original suggestions (see our discussion in Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1996). Table 10 presents both paradigms in my latest version (2000), where I have added several new dimensions to Tsuda (see also his 1998). Obviously the list is very much of a 'goodies' and 'baddies' type. Still, too often there seems to be a correlation between ideologies and practices which follow each approach. - Again, it is important to remember that learning of English can be included in **both** paradigms. In several other disciplines, similar frameworks for the necessary choices have been presented and I discuss some of them in the last chapter of my book (2000).

Table 10. Diffusion of English and Ecology of languages paradigms

The diffusion of English paradigm	Ecology of languages paradigm
1. monolingualism and linguistic genocide	1. multilingualism, and linguistic diversity
2. promotion of subtractive learning of dominant languages	2. promotion of additive foreign/second language learning
3. linguistic, cultural and media imperialism	3. equality in communication
4. Americanisation and homogenisation of world culture	4. maintenance and exchange of cultures
5. ideological globalisation and internationalisation	5. ideological localisation and exchange
6. capitalism, hierarchisation	6. economic democratisation
7. rationalisation based on science and technology	7. human rights perspective, holistic integrative values
8. modernisation and economic efficiency; quantitative growth	8. sustainability through promotion of diversity; qualitative growth
9. transnationalisation	9. protection of local production and national sovereignties
10. growing polarisation and gaps between haves and never to-haves	10. redistribution of the world's material resources

Summing up, then, learning new languages should be additive rather than subtractive. It should add to people's linguistic repertoires; new languages, including *lingua francas*, should not be learned at the cost of the diverse mother tongues but in addition to them. In this sense, the 'killer languages' (Anne Pakir's term), and English as the foremost among them, are serious threats towards the linguistic diversity of the world (see Phillipson & Skutnabb-Kangas 1997, 1999). Linguistic human rights are more needed

than ever. So far, human rights instruments and discussions about both them and about educational language rights have not even started addressing these big questions in a coherent way where all types of ecology would be discussed within an integrated political and economic framework.

I would not like to be more dramatic than necessary - but I would still like to remind ourselves: when our great grandchild asks: 'why did you not stop this craziness? You could have done it!', the one answer we cannot give is: I DID NOT KNOW. Secondly, if some of you may feel provoked, even furious, please don't shoot the messenger. Reflect rather on the message.

Notes

1. My paper is mainly based on my 818-page book *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* which was published in January 2000. The arguments are obviously fleshed out in it in more detail than what can be done in a short presentation.

2. For connections between biodiversity and linguistic and cultural diversity, see Terralingua's web-site <<http://cougar.ucdavis.edu/nas/terralin/home.html>>. 'Terralingua is a non-profit international organisation devoted to preserving the world's linguistic diversity and to investigating links between biological and cultural diversity.'

References

- Amery, Rob (1998). *Warrabarna Kurna! Reclaiming Aboriginal Languages from Written Historical Sources: Kurna Case Study*. Unpublished Ph.D. thesis, Linguistics, University of Adelaide. xxv, 489pp., 3 Appendices. [in press in the series *Multilingualism and Linguistic Diversity*, Lisse: Swets & Zeitlinger].
- Baugh, John (1996). Linguistic Discrimination. In *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact. Ein Internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. Manuel international des recherches contemporaines*. Volume 1. Goebel, Hans, Nelde, Peter H., Star, Zdeněk & Wölck, Wolfgang (eds.), Berlin & New York: Walter de Gruyter, 709-714.
- Baugh, John (2000). Educational Malpractice and the Miseducation of Language Minority Students. In Hall, Joan Kelly & Eggington, William G. (eds). *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 104-116.
- Benson, Phil, Grundy, Peter & Skutnabb-Kangas, Tove (eds) (1998). *Language rights*. Special volume. *Language Sciences* 20:1, 1998.
- Brock-Utne, Birgit (1999). *Whose Education for All? Recolonizing the African Mind?* New York: Garland.
- Brock-Utne, Birgit & Garbo, Gunnar (eds) (1999). *Globalization on Whose Terms?* Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Brock-Utne, Birgit & Nagel, Tove (eds) (1996). *The Role of Aid in the Development Education for All*. Report No. 8. Oslo: University of Oslo Institute for Educational Research.
- Diamond, Jared (1992). *The Rise and Fall of the Third Chimpanzee*. London: Vintage.
- García, Ofelia (1995). Spanish language loss as a determinant of income among Latinos

- in the United States: Implications for language policy in schools. In Tollefson (ed.), 142-160.
- García, Ofelia & Otheguy, Ricardo (1994). The value of speaking a LOTE [Language Other Than English] in U.S. Business. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 532 (March), 99-122.
- Graddol, David (1997). *The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: British Council.
- Grin, François (1995a). The economics of foreign language competence: a research project of the Swiss National Science Foundation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 16:3, 227-231.
- Grin, François (1995b). La valeur des compétences linguistiques: vers une perspective économique. *Babylonia* 2, 59-65.
- Grin, François (1996a). Valeur privée de la pluralité linguistique. Cahier No 96.04, Département d'économie politique. Genève: Université de Genève.
- Grin, François (1996b). Economic approaches to language and language planning: an introduction. *International Journal of the Sociology of Language* 121, 1-16.
- Grin, François (1997). Aménagement linguistique: du bon usage des concepts d'offre et de demande (Language planning: on the proper use of the concepts of supply and demand). In Labrie, Norman (ed.). *Etudes récentes en linguistique de contact* (Recent studies in contact linguistics). Bonn: Dümmler, 117-134.
- Grin, François (1999). Market forces, language spread and linguistic diversity. In Kontra, Miklós, Phillipson, Robert, Skutnabb-Kangas, Tove & Várady, Tibor (eds.). *Language: A Right and a Resource. Approaches to Linguistic Human Rights*. Budapest: Central European University Press, 169-186.
- Grin, François & Vaillancourt, François (in press). On the financing of language policies and distributive justice. In Phillipson (ed.), 102-110.
- Gunnemark, Erik V. (1991). *Countries, Peoples and their Languages. The Geolinguistic Handbook*. Gothenburg: Geolingua.
- Harmon, David (1995). The Status of the World's Languages as Reported in Ethnologue. *Southwest Journal of Linguistics* 14:1/2, 1-28.
- Harmon, David (forthcoming). *In Light of Our Differences: How Diversity in Nature and Culture Makes Us Human*.
- Heywood, V.H. (ed.) (1995). *Global Biodiversity Assessment*. Cambridge & New York: Cambridge University Press & UNEP (United Nations Environmental Program).
- Honna, Nobuyuki (1995). English in Japanese Society: Language within Language. In Maher & Yashiro (eds), 45-62.
- Janulf, Pirjo (1998). *Kommer finskan i Sverige att fortleva? En studie av språkkunskaper och språkanvändning hos andragenerationens sverigefinnar i Botkyrka och hos finlandssvenskar i Åbo*. (Will Finnish survive in Sweden? A study of language skills and language use among second generation Sweden Finns in Botkyrka, Sweden, and Finland Swedes in Åbo, Finland). Acta Universitatis Stockholmiensis, Studia Fennica Stockholmiensia 7. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Kontra, Miklós, Phillipson, Robert, Skutnabb-Kangas, Tove & Várady, Tibor (eds) (1999). *Language: A Right and a Resource. Approaches to Linguistic Human Rights*. Budapest: Central European University Press.
- Kouritzin, Sandra (1999). *Face[t]s of first language loss*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Krauss, Michael (1992). The world's languages in crisis. *Language* 68:1, 4-10.
- Lang, Kevin (1993). Language and economists' theories of discrimination. *International Journal of the Sociology of Language* 103, 165-183.
- Lowell, Anne & Devlin, Brian (1999). Miscommunication between Aboriginal Students and their Non-Aboriginal Teachers in a Bilingual School. In May, Stephen (ed.). *Indigenous community-based education*. Clevedon: Multilingual Matters, 137-159.
- Maffi, Luisa (2000). Linguistic and biological diversity: the inextricable link. In Phillipson (ed.), 17-22.
- Maffi, Luisa (ed.) (in press). *Language, Knowledge and the Environment: The Interdependence of Biological and Cultural Diversity*. Washington, D.C.: The Smithsonian Institute.
- Maffi, Luisa, Skutnabb-Kangas, Tove & Andrianarivo, Jonah (1999). Language diversity. In Posey (ed.), 19-57.
- Maher, John C. and Yashiro, Kyoko (1995). Multilingual Japan: An Introduction. In Maher & Yashiro (Eds.), 1-17.
- Maher, John C. and Yashiro, Kyoko (eds) (1995). *Multilingual Japan. Special Issue, Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16:1&2.
- May, Stephen. (ed.) (1999). *Indigenous community-based education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. Also available as Vol. 11, No. 3 of the journal *Language, Culture and Curriculum*.
- Mühlhäusler, Peter (1996). *Linguistic ecology. Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge.
- Møller, Bjarke (2000). 'Who calls dat livin'. *Information*, 12.1.2000.
- Oda, Masaki (1994). Against linguisticism: a reply to Richard Marshall. *The language teacher* 18/11, 39-40.
- Pattanayak, D.P. (1991). *Language, Education and Culture*. Mysore: Central Institute of Indian Languages.
- Pattanayak, Debi Prasanna (1988). Monolingual myopia and the petals of the Indian lotus: do many languages divide or unite a nation? In Skutnabb-Kangas, Tove and Cummins, Jim (eds). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 379-389.
- Pennycook, Alastair (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Harlow: Longman.
- Pennycook, Alastair (1995). English in the world/The world in English. In Tollefson (ed.), 34-58.
- Pennycook, Alastair (1998a). The right to language: towards a situated ethics of language possibilities. In Benson et al. (eds), 73-87.
- Pennycook, Alastair (1998b). *English and the discourses of colonialism*. London/New York: Routledge.
- Phillipson, Robert (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, Robert (1998). Globalizing English: are linguistic human rights an alternative to linguistic imperialism? In Benson et al. (eds), 101-112.
- Phillipson, Robert (ed.) (2000). *Rights to language. Equity, power and education. Celebrating the 60th Birthday of Tove Skutnabb-Kangas*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (1994). English - Panacea or Pandemic? In Ammon, Ulrich, Mattheier, Klaus J. & Nelde, Peter (eds) (1994). *Sociolinguistica* 8. *English only? in Europa/ in Europe/ en Europe*, 73-87.
- Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (1995). Linguistic rights and wrongs. *Applied Linguistics* 16(4), 483-504.
- Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (1996). English Only Worldwide, or Language Ecology. *TESOL Quarterly*, Special-Topic Issue: Language Planning and Policy, eds. Thomas Ricento & Nancy Hornberger, 429-452.
- Phillipson, Robert and Skutnabb-Kangas, Tove (1997). Linguistic human rights and English in Europe. *World Englishes* 16:1, 1997, Special issue, *English in Europe*, eds. Marc G. Deneire & Michaël Goethals, 27-43.
- Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (1999). Englishisation: one dimension of globalisation. In Graddol, David & Meinhof, Ulrike H. (eds). *English in a changing world. AILA Review* 13 Oxford: The English Book Centre, 19-36.
- Pilger, John (1998). *Hidden Agendas*. London: Vintage.
- Posey, Darrell (1997). Conclusion of Darrell Posey's 'Biological and Cultural Diversity - the Inextricable Linked by Language and Politics', *Iatiku. Newsletter of the Foundation for Endangered Languages* 4, 7-8.
- Posey, Darrell (ed.) (1999). *Cultural and Spiritual Values of Biodiversity. A Complementary Contribution to the Global Biodiversity Assessment*. London: Intermediate Technology Publications, for and on behalf of the United Nations Environmental Programme.
- Rassool, Naz (1998). Postmodernity, cultural pluralism and the nation-state: problems of language rights, human rights, identity and power. In Benson et al. (eds), 89-99.
- Rassool, Naz (1999). *Literacy for Sustainable Development in the Age of Information*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1996a). Promotion of Linguistic Tolerance and Development. In Legér, Sylvie (Ed.) *Vers un agenda linguistique: regard futuriste sur les Nations Unies / Towards a Language Agenda: Futurist Outlook on the United Nations*. Ottawa: Canadian Center of Language Rights, 579-629.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1996b). The colonial legacy in educational language planning in Scandinavia - from migrant labour to a national ethnic minority? In *International Journal of the Sociology of Language*, Vol. 118. Special Issue, *Language Planning and Political Theory*, Dua, Hans (ed.), 81-106.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1996c). Educational language choice - multilingual diversity or monolingual reductionism? In Hellinger, Marlis & Ammon, Ulrich (eds) *Contrastive Sociolinguistics*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 175-204.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1998). Human rights and language wrongs - a future for diversity. In Phil Benson, Peter Grundy & Tove Skutnabb-Kangas (eds.). *Language rights*. Special issue, *Language Sciences*, Special issue, 20:1, 1998, 5-27.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1999a). Language attrition, language death, language murder - different facts or different ideologies? In Christidis, A. F. (ed.). *'Strong' and 'Weak' Languages in the European Union. Aspects of Linguistic Hegemonism*. Thessaloniki: Centre for the Greek Language, Aristotle University of Thessaloniki, 59-73.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1999b). Linguistic diversity, human rights and the "free"

- market'. In Kontra, Miklós, Phillipson, Robert, Skutnabb-Kangas, Tove & Várady, Tibor (eds.). *Language: A Right and a Resource. Approaches to Linguistic Human Rights*. Budapest: Central European University Press, 187-222.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1999)c. Linguistic human rights - are you naive or what? *TESOL Journal* 8(3), Special Issue, *One World, Many Tongues, Language Policies and the Rights of Learners*, eds. Robert A. De Villar & Toshiko Sugino, Autumn 1999, 6-12.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Skutnabb-Kangas, Tove (ed.) (1995). *Multilingualism for All*. Series European Studies on Multilingualism. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (1994). Linguistic human rights, past and present. In Skutnabb-Kangas & Phillipson (eds), 71-110.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (1997). Linguistic Human Rights and Development. In Hamelink, C. J. (Ed.). *Ethics and Development. On making moral choices in development co-operation*. Kampen, The Netherlands: Kok, 56-69.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (1998). Language in human rights. *Gazette. The International Journal for Communication Studies*, Special volume on Human Rights, 60:1, 1998, ed. Cees Hamelink, 27-46.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (eds.), in collaboration with Mart Rannut. *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Contributions to the Sociology of Language 67. Berlin & New York: Mouton de Gruyter
- Thornberry, Patrick (1997). Minority Rights. In Academy of European Law (ed.). *Collected Courses of the Academy of European Law*. Volume VI, Book 2. The Netherlands: Kluwer Law International, 307-390.
- Tollefson, James W. (ed.) (1995). *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasevski, Katarina (1996). International prospects for the future of the welfare state. In *Reconceptualizing the welfare state*. Copenhagen: The Danish Centre for Human Rights, 100-117.
- Tsuda, Yukio (1994). The Diffusion of English: Its Impact on Culture and Communication. *Keio Communication Review* 16, 49-61.
- Tsuda, Yukio (1998). The Japanese and the English Language. An Interdisciplinary Study of Anglicized (Americanized) Japan. *Japan Review* 10: 219-236.
- UNESCO 1998 (1998). *Human Rights. Major International Instruments. Status as at 31 May 1998*. Prepared by Symonides, Janusz, Volodin, Vladimir & Rivet, Sophie. Paris: UNESCO, Division of Human Rights, Democracy and Peace.
- Williams, E. (1998). *Investigating bilingual literacy: Evidence from Malawi and Zambia*. Education Research No. 24. London: Department For International Development.
- Wong Fillmore, Lily (1991). When Learning a Second Language Means Losing the First. *Early Childhood Research Quarterly* 6, 323-346.

Bilinguisme et plurilinguisme: le poids des inégalités

Andrée Tabouret-Keller

Université Louis Pasteur, Strasbourg I (France)

Il y a autant d'injustice dans le traitement inégal de cas égaux que dans le traitement égal de cas inégaux.
Aristote, *Ethique à Nicomaque*, livre V, chapitre 3

Un certain nombre d'entre nous avons eu l'occasion de nous rencontrer ici même à Barcelone, ou bien à San Sebastian, mais de manière privilégiée à Sitges, au Séminaire de l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Barcelone, dont nous fêtons le 25^{ème} anniversaire. Avec Miguel Siguan, initiateur de ce séminaire, nous avons un propos commun : affirmer et illustrer que le bilinguisme n'était nocif ni pour le tout petit enfant, ni pour l'élève, que bien au contraire il pouvait être stimulant pour la curiosité et la construction de la connaissance, qu'il était socialement et économiquement bénéfique, et symboliquement indispensable. Un regard en arrière sur le demi-siècle qui vient de se terminer nous montre déterminés à plaider la possibilité d'une coexistence pacifique des parlers et des langues, nous opposant ainsi au grand nombre de ceux qui prétendaient ériger une langue et une seule comme un argument national, voire nationaliste. Miguel Siguan a œuvré dans ce sens, par le souci qu'il a eu de favoriser la mise en commun des résultats de l'éducation bilingue dans différents contextes historiques et politiques et leur discussion : lors des premiers séminaires de Sitges, dans les années soixante et dix, la cause d'un bilinguisme généralisé en Catalogne n'était de loin pas gagnée et je me souviens de séances plutôt houleuses pendant lesquelles les tenants du bilinguisme à l'école se faisaient invectiver, en particulier Aina Moll, alors responsable de la politique linguistique; il fallait, année après année, examiner les avantages du bilinguisme pour l'éducation sociale (1976), ou encore scruter les résultats scolaires de l'enseignement dans deux langues (1985). Aujourd'hui, Miguel Siguan poursuit avec fermeté et persévérance son objectif de tolérance des différences linguistiques et de respect des personnes avec leurs langues. Dans ses ouvrages, il aborde tant les conditions

générales de la promotion des langues dans leur diversité en vue de la paix (*Las lenguas y la educación para la paz*, 1990), que les chances offertes au plurilinguisme par la construction européenne, chances qui restent à saisir et qu'il ne faut pas laisser passer (*La Europa de las lenguas*, 1996) ou, plus récemment, les problèmes fondamentaux du bilinguisme et des langues en contact (*Bilingüismo y lenguas en contacto*, 2001).

Dans notre XX^{ème} siècle, le grand public restait persuadé que le bilinguisme avait des conséquences nocives, en particulier pour l'enfant; seule une petite minorité soutenait que les effets du bilinguisme dépendaient des conditions de sa mise en œuvre; c'était l'argument de ma thèse soutenue en 1969 (voir aussi Martinet, 1969). Les hommes politiques et les chercheurs étaient divisés entre partisans et adversaires du bilinguisme; les hommes politiques, le plus souvent pour des raisons politiques, les chercheurs pour des raisons scientifiques dont le bien-fondé est aujourd'hui largement objet de discussion. Quoiqu'il en soit, les débats, voire les affrontements, avaient pour objet le bilinguisme en tant que tel. Le titre d'un colloque international, tenu à Moncton en 1967, est révélateur à cet égard: *Description et mesure du bilinguisme* (Kelly, 1967); le bilinguisme y apparaît comme une entité en soi, à la fois idéale et normative.

Le nouveau siècle sera celui où reconnaître les situations linguistiques complexes comme des situations majoritaires sur terre devra entraîner la prise en charge de la promotion de conditions d'accès favorables à chacune des langues dont l'emploi peut paraître nécessaire et désirable à chacun.

Sans être en mesure d'établir un état des lieux des conditions actuelles de réalisation du bilinguisme, ou du plurilinguisme, je souhaite pourtant tenter d'illustrer la thèse suivante: c'est doublement que bilinguisme et plurilinguisme sont inégalitaires, une fois parce que l'humanité est largement inégalitaire face à l'accès aux biens de la consommation et de la connaissance, une autre fois parce que les langues sont largement inégalitaires face aux fonctions économiques et sociales mais aussi aux fonctions symboliques et psychologiques qui pourraient être les leurs.

Dans un premier temps, je broserai à grands traits une des principales sources de disparité qui affecte la promotion de l'éducation bilingue: elle réside dans l'accès à l'alphabétisation. L'absence d'école affecte l'insertion dans les circuits de la distribution des biens élémentaires, de même qu'à l'ensemble des valeurs symboliques qui président à l'inscription dans les réseaux institutionnels dont dépend la vie en tant qu'humaine – qui ne saurait être réduite à la sphère biologique –, mais dont peut aussi dépendre la survie. Dans la difficile histoire de l'alphabétisation après 1945, je retiens trois dates repères: 1950, 1985, 2000.

Dans un second temps, je présenterai trois exemples: le cas de l'école élémentaire de San Pedro Abajo (région otomi de Temoya, au Mexique), le cas des classes bilingues français-allemand en Alsace (province du Nord-Est de la France), le cas de la scolarisation à Korhogo (Côte d'Ivoire). Ces cas illustrent, chacun à sa manière, le caractère inégalitaire des bilinguismes et plurilinguismes dans les domaines économique, politique et institutionnel, éducatif, et symbolique.

1. La toile de fond: un accès inégal à l'éducation

Dans un ouvrage récent sur *Les enjeux du XXI^e siècle*, un historien contemporain, Eric J. Hobsbawm, prévoit que "Pour la première fois dans l'histoire, au XXI^e siècle, la

majorité de la population saura lire et écrire, et un pourcentage très élevé possèdera un niveau universitaire. C'est déjà le cas de plus d'un tiers des jeunes dans les pays développés" (2000, p. 129). Nous restons aujourd'hui loin d'une telle réalisation qui a fait pourtant l'objet des vœux répétés de l'ONU et de l'UNESCO au cours du demi-siècle qui vient de s'écouler. Nous y retenons trois dates repères, 1950, 1990 et 2000.

Trois dates repères : 1950, 1990, 2000

1.1. L'espoir des années cinquante

En 1953 paraissait la huitième des monographies sur l'éducation de base, éditée par l'UNESCO, *L'emploi des langues vernaculaires dans l'éducation*¹. Cette monographie répondait aux espoirs et aux besoins d'un monde que l'on se représentait idéalement comme délivré de la guerre et du colonialisme. C'était bien loin d'être le cas alors et c'est bien loin d'être le cas encore aujourd'hui. Les premières pages de la monographie rappellent les conclusions auxquelles était parvenu le Comité d'experts réuni en novembre 1951 pour la rédiger:

"Dire qu'il existe un problème mondial du langage, c'est non seulement exprimer un lieu commun, mais rester bien en-deçà de la réalité. On ne sait pas exactement combien de langues sont parlées dans le monde, mais leur nombre s'élève à plusieurs centaines [...]. Pour la plupart, ou bien elles n'ont pas de littérature – parce qu'elles ne s'écrivent pas – ou bien elles n'ont qu'une littérature embryonnaire ou une littérature fondée sur des formes de langage classiques qui n'ont plus rien de commun avec les formes parlées de l'usage actuel. Cette absence de littérature et d'autres raisons également, d'ordre social, politique et économique, font qu'il existe encore un nombre immense d'analphabètes appartenant à des groupes défavorisés."

"C'est une évidence que tout enfant d'âge scolaire devrait aller à l'école et que tout analphabète devrait apprendre à lire et à écrire. On peut admettre aussi que le meilleur véhicule de l'enseignement est la langue maternelle de l'élève [...] toutes les langues, même celles que l'on appelle primitives, sont susceptibles d'être employées dans l'enseignement scolaire. Les unes peut-être comme un simple intermédiaire pour l'étude d'une deuxième langue, d'autres pour répondre à tous les besoins de l'enseignement. Mais si cela est vrai du point de vue linguistique, il y a beaucoup d'autres facteurs d'ordre social, politique, économique et pratique – qui entravent [...] l'emploi dans l'enseignement de certaines d'entre elles déjà parfaitement propres à cet emploi. Quelques unes de ces difficultés peuvent être surmontées rapidement (celle qui tient à l'orthographe par exemple); d'autres (d'ordre social ou politique) ne peuvent dans les circonstances les plus favorables être résolues que beaucoup plus lentement." (Unesco, 1953, pp. 5-6).

Ce premier projet d'alphabétisation se double de celui de la scolarisation de tous les enfants, il évoque aussi un début d'enseignement dans la première langue de l'élève, la langue dite maternelle, pour accéder à l'étude d'une seconde langue. Depuis, bien des espoirs exprimés alors ont été déçus (Tabouret-Keller, 1990).

1.2. 1990, la dimension mondiale de l'analphabétisme

S'il ne faisait pas de doute pour les rédacteurs de la monographie que la littéracie fût un droit, déjà 15 ans plus tard, en 1985, elle apparaît comme un privilège (UNESCO, 1985). Le tableau 1. en apporte une illustration : le manque d'écoles est criant dans les pays non-développés et particulièrement pour les filles.

Et l'on s'inquiète. Quels sont donc les résultats de 20 ans de campagnes d'alphabétisation, de 1953 aux débuts des années 80? Que sont devenus les investissements, pas seulement l'argent des institutions internationales et nationales mais le zèle et les efforts de tant de gens? Il faut évaluer, dit-on.

Tableau 1. Distribution des enfants qui manquent de facilités scolaires en 1985
(sur un total de 105 millions d'enfants)

Pays non-développés	70%
Pays industrialisés	30%
Filles	60%
Garçons	40%

Commission des Communautés Européennes, 1985.

C'est ainsi que l'année 1990 fut déclarée *Année Internationale de l'alphabétisation*, avec une conférence mondiale à Jomtien (Thaïlande) sur *L'éducation pour tous*, réunissant 22 organisations à l'initiative de l'UNESCO, de la Banque mondiale, de l'UNICEF et du Programme des Nations Unies pour le développement (UNESCO, 1990).

L'état des lieux, sur lequel tous s'accordèrent, se présentait comme un état d'urgence: près du tiers de la population mondiale adulte était analphabète, soit près d'un milliard de personnes ; pour plus de 100 millions d'enfants un accès scolaire à l'écriture et à la lecture restait hors de portée. Si d'ici l'an 2000, disait-on, la tendance en cours se poursuivait, ces chiffres doubleraient. L'engagement fut pris d'assurer une éducation de base pour tous avant la fin du siècle, chaque Etat devant consacrer 8% du PIB à l'éducation...

La Conférence avait souligné l'important pourcentage d'abandon de l'école en cours de premier cycle, l'augmentation alarmante du nombre d'illettrés à l'échelle mondiale, l'inadéquation des efforts passés et présents pour maintenir le niveau de littéracie atteint. Les aspects économiques de ces problèmes furent analysés, en particulier le coût élevé résultant de l'absence de littéracie dans les pays industriels avancés (accidents du travail, baisse de productivité, augmentation du chômage, etc.), les effets de la dette extérieure sur "le développement" dans les contrées les plus pauvres qui sont précisément celles auxquelles la Banque mondiale avait consenti des prêts pour donner le coup d'envoi à leur développement. En un an, entre 1989 et 1990, dans les 37 contrées les plus pauvres du monde, la somme dépensée par élève scolarisé avait décliné de 25%. Car les "mesures d'austérité" adoptées pour faire face à la dette extérieure eurent pour principale répercussion la diminution des budgets de la santé, de l'éducation et de l'alimentation².

Les conséquences désastreuses de l'analphabétisme ont depuis été confirmées et

illustrées dans différents rapports. *L'état de la population mondiale*, publié par l'UNFPA en 1991, porte, en sous-titre, la question *Choix ou Hasard?* (Sadik, 1991). Il illustre que là où les femmes ne savent pas lire, les taux de natalité (et de mortalité infantile) restent élevés: entre 1988 et 2000, l'augmentation annuelle de la population est de 4,5% en Afghanistan, de 3% au Mali ; dans les deux cas, seules 9% des femmes ont accès à la lecture; en Jamaïque où la littéracie atteint 88%, et en Colombie où elle atteint 96%, l'augmentation de la population attendue n'est respectivement que de 1,4 et de 1,8 % (Sadik, 1991, p. 14)³.

1.3. Les constats de l'an 2000

Lors du récent Forum mondial sur l'éducation, à Dakar, au mois d'avril 2000, Monsieur Kofi Annan, secrétaire général de l'ONU, a souligné, dans son discours d'ouverture, la gravité de la situation actuelle: 880 millions d'adultes restent analphabètes, soit 20% de la population adulte mondiale (personnes de plus de 25 ans); par ailleurs 113 millions de jeunes ne sont pas alphabétisés du tout, dont 110 millions dans les pays en voie de développement. Monsieur Kofi Annan se réfère aux engagements que nous venons d'évoquer, pris il y a dix ans à Jomtien, lors de l'*Année Internationale de l'alphabétisation*, et aux inquiétudes qui se sont fait jour depuis dans les différents rapports de l'UNESCO (voir bibliographie). Or dès 1997, le rapport du bureau des Nations Unies sur le Développement avait établi qu'un cinquième des enfants n'atteignait pas la cinquième année de scolarité (Colange, 1998).

Tableau 2. L'évolution de l'alphabétisation entre 1990 et 2000
(Les chiffres pour les enfants sont en millions)

ENFANTS			
Primaire	total scolarisé	total non-scolarisé	dont filles
1990	599	127	60%
2000	681	113	60%
Remarque: en Afrique sub-saharienne et en Asie méridionale, moins de 3 élèves sur 4 atteignent la 5 ^{ème} année d'école			
ADULTES			
1990	1 milliard d'analphabètes		
2000	presque 900 millions d'analphabètes		
Taux d'alphabétisation actuel estimé :		hommes : 85%	femmes : 74%

Quelles sont les conséquences d'une telle situation pour le bilinguisme et le plurilinguisme? la masse des adultes et des enfants non-alphabétisés n'est de loin pas une masse unilingue: au contraire, la pratique de deux, voire de plusieurs langues, y est très répandue mais c'est une pratique bi- et plurilingue largement, voire

exclusivement orale. C'est pourquoi, je propose de distinguer les bi- et plurilinguismes scolaires, le plus souvent fondés sur la seule forme écrite, des bi- et plurilinguismes d'usage, presque exclusivement fondés sur l'oral. Ce n'est pas du tout du même bilinguisme ou plurilinguisme, qu'il s'agit dans les pays "développés" et dans ceux "en voie de développement". La principale différence, généralement interprétée comme une inégalité, réside non pas dans l'absence d'accès à deux langues ou plus, mais en ce que cet accès reste limité au domaine oral pour la majorité de la population du monde, alors que dans les pays "développés", l'accès pour la majorité des enfants est scolaire, donc en rapport avec l'écrit. Dans les pays non-développés, désormais parcourus par la référence au document écrit, l'inégalité a donc bien son origine dans le manque d'accès à l'enseignement primaire.

2. Le caractère inégalitaire des bilinguismes et des plurilinguismes

Le caractère inégalitaire des bilinguismes et des plurilinguismes tient à l'hétérogénéité de leurs conditions de réalisation: non seulement elles mettent en jeu des déterminations historiques, politiques, économiques, institutionnelles, familiales, plus généralement éducatives, mais ces facteurs peuvent apparaître dans de multiples combinaisons, objectivement différentes pour chaque personne qui, de plus, pourra leur attacher des valeurs subjectives imprévisibles. Le caractère inégalitaire des bilinguismes et des plurilinguismes ne tient jamais à une seule de ces déterminations, au contraire il résulte de la collusion, le plus souvent inextricable, de plusieurs d'entre eux. Les grandes statistiques dont disposent les institutions nationales et internationales, ne sont pas faites pour explorer de telles intrications. Un point de méthode préside donc à notre appréciation: pour prendre la mesure de phénomènes complexes comme l'analphabétisme, comme le bilinguisme et le plurilinguisme, il est indispensable de s'appuyer sur des études de cas, ce qui aura l'avantage de permettre par la suite de rechercher des solutions adaptées plutôt que de promulguer des mesures générales.

Les cas suivant illustrent trois grands types d'inégalités. Le premier, au Mexique, dans une population otomi est celui de la catégorisation par défaut: l'école est unilingue espagnol pour des enfants qui ne le sont pas. Le second est celui de la catégorisation par excès: en Alsace, des enfants issus d'un milieu largement, voire exclusivement francophone, vont dans des classes bilingues, d'autres enfants, de milieu familial turcophone, vont à l'école unilingue français mais ont des cours en langue et culture d'origine. Le troisième, celui de la dénégation: à K orhogo dans le nord de la Côte d'Ivoire, la langue scolaire est le français, le nécessaire bilinguisme des enfants, ainsi que le multilinguisme d'usage, est purement et simplement ignoré. Je connais personnellement les trois situations mais ne serai pas en mesure de faire l'exposé qui suit sans l'apport de mes collègues locaux, principalement Guadalupe Acle-Tomasini pour le Mexique et Albert Kientz pour la Côte d'Ivoire; je les remercie cordialement pour leurs apports et leur coopération.

2.1. Au Mexique, aller à l'école en espagnol dans une région otomi. Une catégorisation par défaut

Selon l'Institut National Indigéniste (données de 1993), 10,7% de la population du Mexique est d'appartenance indienne, soit en 1993, 8. 710 millions de personnes, 41% des enfants de moins de 5 ans ne fréquentent pas l'école mais 72% des enfants âgés de 6 à 14 ans la fréquentent. 46% de la population âgé de plus de 15 ans est analphabète (Embriz, 1993). On considère qu'au Mexique, il y a 56 groupes ethniques et autant de langues mais la situation réelle reste quasi impossible à connaître, tant par la difficulté de la définition de ce qu'il faut entendre par le terme "langue" que par l'inexactitude des données des recensements. Selon Barriga (1994), on dénombrerait actuellement 204 idiomes différents dans l'ensemble du Mexique (les auteurs cités le sont d'après Acle-Tomasini et Roque Hernandez, 1997).

San Pedro Abajo, dont l'école nous intéresse, est situé dans la grande municipalité de Temoaya qui comprend elle-même 47 localités. Dans l'Etat de Mexico, Temoaya est à 20 km de Toluca, la capitale de l'Etat, et à 80 km de Mexico. L'agriculture traditionnelle reste l'activité économique principale mais, pour compléter leurs revenus, la plupart des personnes ont un travail secondaire dans le commerce, l'artisanat ou la maçonnerie. Presque 60% de la population de Temoaya est âgée de moins de 19 ans, 24% de la population de plus de 15 ans reste analphabète. La composition linguistique de la ville donne une bonne idée de la situation d'ensemble : un peu moins de la moitié de la population d'environ 50.000 habitants, parle une langue indienne qui pour la quasi totalité d'entre eux est l'otomi ou *ñiñu*. Pourtant dans cette zone indienne, 75% des écoles sont classées comme unilingues espagnoles, ce qui me fut expliqué de la manière suivante: pour être candidat à la députation dans une zone indienne, il faut avoir quelque connaissance de la langue et de la culture locale; or le député candidat au siège de Toluca, ignorait tout de l'otomi, il fallut donc déclarer la zone hispanophone car il était indispensable qu'il soit élu pour des raisons de politique centrale.

L'école monolingue espagnole de San Pedro reçoit environ 500 enfants, dont plus de 100 fréquentent le premier degré alors que moins de 40 atteignent le sixième degré; environ 10% d'entre eux iront à l'école secondaire: la chute des effectifs scolaires, entre la première et la dernière classe est énorme, corrélativement seule une infime minorité d'élèves pourront atteindre le niveau secondaire. Il est difficile de savoir les proportions exactes d'enfants locuteurs monolingues de la langue otomi -ce nombre est certes en train de décroître-, de monolingues espagnols -ce nombre est certes entrain de progresser-, de bilingues dont le pourcentage est estimé à 50%. Mais on ignore totalement quelles sont les compétences réelles dans l'une et l'autre langue et à quelles compétences le terme de bilingue réfère: il s'agit plutôt d'une sorte de langue mixte et non pas d'une compétence dans chacune des deux langues. Selon les instituteurs, la langue native des enfants, celle dans laquelle ils ont appris à parler, est de l'otomi mélangé d'espagnol.

Les raisons de l'échec de la scolarisation (absentéisme, désertion précoce de l'école, mauvais résultats scolaires...) sont cumulatives et n'ont certes pas toutes la même incidence. Le très petit village de San Pedro, situé à environ 2.600m d'altitude, ne dispose pas des services élémentaires tels que l'eau potable, des rues pavés ou des services de nettoyage, la majeure partie de l'habitat est dispersée. L'agriculture de

subsistance est pauvre; la migration du travail vers Toluca, Mexico, voir les Etats-Unis est importante. La directrice de l'école, Maestra Aurora, elle-même d'origine otomi, attire notre attention sur le fait que les enfants ne souffrent pas de dénutrition, ils mangent à leur faim et ont bonne mine, mais ils souffrent de malnutrition : leur nourriture est uniformément farinée, elle ne contient pas assez de protéines ; à l'âge de la puberté, les enfants cessent de grandir, ils vont rester de petite taille.

Les conditions scolaires sont pauvres, les bâtiments vétustes, les ressources de l'école insuffisantes tant pour l'achat de livres que d'autre matériels pédagogiques. Mais surtout les effectifs par classe sont énormes (7 instituteurs pour 500 enfants); les instituteurs ont des salaires de misère et tous ont un travail secondaire qui les occupe après la classe; par ailleurs, Sans Pedro est éloigné de leur lieu d'habitation, ils leur faut généralement une heure pour arriver à l'école. Peu d'entre eux sont réellement motivés par les tâches scolaires auxquelles ils ne s'intéressent pas vraiment, ou alors ils baissent les bras devant l'impossibilité d'obtenir quelques résultats positifs. Par ailleurs, les horaires et le calendrier scolaires sont planifiés de manière centrale et ne tiennent aucun compte des cycles de la production agricole et de la nécessité de faire participer les enfants au travail agricole et domestique pour contribuer à la survie de la famille; il arrive que certains parents "louent" leurs enfants pour travailler avant même la fin de la scolarité primaire. Les parents eux-mêmes ont un niveau d'instruction bas (environ 40% d'entre eux sont restés ou sont devenus analphabètes), ce qui ne fait que renforcer l'inadéquation du système scolaire face aux réalités d'un monde rural arriéré et pauvre, très éloigné du monde urbain pour lequel ce type de scolarité est conçu.

2.2. En Alsace, aller à l'école bilingue français-allemand et parler français ailleurs

Depuis 1991, dans l'Académie de Strasbourg, en Alsace, province du nord-est de la France, limitrophe avec l'Allemagne, un enseignement bilingue français-allemand a été mis en place dès la maternelle avec l'objectif de rendre possible l'accès à des compétences linguistiques proches de celles des monolingues. La langue n'est pas un objet en soi mais un instrument d'accès aux connaissances et à la communication.

Fondé sur un principe paritaire, chaque langue bénéficie de 13 heures d'enseignement, les mathématiques, les sciences et la technologie, la géographie, la moitié de l'éducation physique et sportive, de la musique et des arts plastiques étant enseignés en allemand. En fonction des conditions scolaires locales, la période d'alternance minimale des enseignements dans chaque langue est la journée ou bien la demi-journée; la répartition des enseignements entre les deux langues est liée à un enseignant particulier pour chaque langue. Cet enseignement (circulaires rectorales, octobre 1993, décembre 1994) est aussi fondé sur la précocité, des enfants sont accueillis en cursus bilingue dès la petite section de l'école maternelle, à la simple demande des parents, et sur un engagement des parents pour un cursus continu qui irait de la maternelle au lycée; enfin, les objectifs à atteindre dans les différentes disciplines sont ceux des Instructions officielles.

Cet enseignement n'a rien d'obligatoire: la création d'une classe bilingue reste soumise à la demande d'un certain nombre de parents (le chiffre reste relatif, compte-tenu de la population de la localité desservie par l'école), à l'accord de la municipalité, à l'avis du Conseil d'école, et finalement à la décisions de l'Inspecteur d'Académie.

L'existence de cet enseignement bilingue fait l'objet de graves dissensions (voir en particulier Bothorel-Witz et Huck, 1999). Une attestation récente en est donnée par la

parution de l'ouvrage de Robert Grossmann, un homme politique alsacien, *Main basse sur ma langue. Contre les dérives linguistiques et politiques en Alsace*, avec en sous-titre *Mini Sproch heisst Freiheit, c'est-à-dire Ma langue s'appelle liberté* (1999), titre qui à lui seul exprime la gravité des débats.

Pour rester dans le cadre de mon exposé sur les régimes inégalitaires des plurilinguismes, je restreins mes remarques à deux difficultés. La première concerne la dénomination des formes dialectales germaniques parlées en Alsace: quelque soit le nom adopté - le dialecte, l'alsacien, *Elsassisch, elsasserditch*, voire *Ditsch* pour les dialectes françiques du Nord de l'Alsace, ou encore, langue régionale (Bothorel-Witz, 1997), il minorise ces parlers face au prestige et aux fonctions sociolinguistiques du français, et face à l'allemand standard, et par association, stigmatise également ses locuteurs. Ces enjeux de la nomination touche directement l'école. En effet, pour justifier l'introduction de l'enseignement bilingue, Pierre Deyon, alors Recteur de l'Académie de Strasbourg, a fait la déclaration suivante: "Il n'existe en effet qu'une seule définition scientifiquement correcte de la langue régionale en Alsace, ce sont les dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand. L'allemand est une des langues régionales de la France, cela n'était pas facile à dire en 1946, mais il n'y a plus de raison aujourd'hui de nier l'évidence" (Deyon, 1985). Sans entrer dans les discussions acerbes et passionnées auxquelles une telle définition a pu donner lieu, on peut signaler que dans le rapport que Monsieur Guy Carcassonne a présenté en septembre 1998 au Premier Ministre, L. Jospin, à propos de la mise en œuvre possible de la Charte européenne des langues minoritaires, seul l'alsacien est mentionné, et non pas l'allemand.

Tableau 3. Augmentation de la connaissance du français entre 1918 et 1962 et involution de la connaissance de l'alsacien, entre 1936 et 1993 (Huck, 1995, p. 131).

Français	
1918	: 2% de la population s'en servent couramment 8% en ont une connaissance relative
1936	: 56% de la population déclarent savoir ou comprendre le français
1946	: 65% de la population déclarent savoir le français
1962	: 81% de la population déclarent savoir le français
Dialecte	
1936	: 87% de la population déclarent savoir le parler
1946	: 91% de la population déclarent savoir le parler
1962	: 85% de la population déclarent le savoir parler
1979	: 75% de la population déclarent le savoir parler
1985	: 34% des 14-17 ans scolarisés déclarent savoir le parler
1988	: 27,5% des enfants de 2 à 6 ans du Département du Bas-Rhin sont réputés être dialectophones (contre 86% en 1956)

1993 : A partir des indications reposant sur l'enquête de rentrée (1993) auprès des maîtres des écoles maternelles et élémentaires, la situation pourrait être synthétisée ainsi:

Sont déclarés dialectophones :

Enfants de 3 à 6 ans

Bas-Rhin	18,70%
Haut-Rhin	5,20%
Académie	13,30%

Enfants de 6 à 11 ans

Bas-Rhin	25,80%
Haut-Rhin	9,00%
Académie	19,00%

Enfants de 3 à 11 ans

Bas-Rhin	23,00%
Haut-Rhin	7,60%
Académie	17,40%

L'allemand standard parlé n'a pas d'existence sociale en Alsace. Comme a pu le préciser récemment, Monsieur F. Urban, Directeur de l'Office régional du Bilinguisme (Région Alsace), "le rapport (des Alsaciens) à l'allemand standard, qui n'a jamais eu une fonction de communication sociale, est flou: langue 'étrangère'? langue 'nationale' de l'Allemagne? langue écrite de 'référence' pour les dialectes oraux? langue 'du voisin' ?..." (Urban, 2000, p. 87). Par ailleurs, les programmes bilingues ne tablèrent d'aucune façon sur le dialecte, ce que remarque le Recteur Deyon dès le premier inventaire des aspects problématiques de l'enseignement de l'allemand⁴. De plus, les parlers alsaciens germaniques sont en voie d'involution ; le tableau 3 illustre l'ampleur et la rapidité des changements. L'enseignement bilingue s'adresse donc de plus en plus à des enfants strictement francophones et la nécessité de la référence à l'allemand en tant que langue régionale devient de plus en plus ténue⁵.

On ne s'étonnera donc pas que la demande des parents pour l'ouverture d'un site bilingue reste faible: ils englobent tout juste 3% de l'effectif total scolarisé dans le Bas-Rhin en l'an 2000. Par ailleurs, quoique les parents soient requis de s'engager sur la continuité de la fréquentation des sites bilingues par leurs enfants admis en maternelle bilingues, ils préfèrent que leur enfant change de première langue étrangère au moment de l'entrée au Cours moyen 1 (9 ans), en général en faveur de l'anglais.

Enfin, deux autres disparités se manifestent. L'une dans la distribution socioprofessionnelle des parents. Une enquête de 1998 sur la catégorie socioprofessionnelle (définies par l'INED) des parents de 600 élèves de grande section de l'enseignement public, montre que des écarts existent entre les cadres moyens qui fournissent presque la moitié des élèves des classes bilingues, 47,4% (contre 32,1% pour la moyenne académique) et les ouvriers qui en fournissent 22,3% (contre 36% pour la moyenne académique). On note que dans le Bas-rhin, les classes bilingues se concentrent surtout dans le contexte urbain et

sub-urbain de Strasbourg alors que dans le Haut-Rhin l'implantation est plus importante en milieu rural, d'où une distribution socioprofessionnelle des parents qui témoigne de la présence de cadres moyens autour de Strasbourg. L'autre disparité concerne la distribution des sites bilingues: ils sont moins nombreux dans le nord de l'Alsace où pourtant le dialecte est le plus présent. Ces deux types d'inégalités sont paradoxales: ce ne sont ni les milieux socioprofessionnels, ni les régions où l'on peut supposer que le dialecte est encore présent qui ressentent la nécessité que leur enfant soit inscrit dans une classe bilingue. Ces faits sont certes dus à une conjonction de facteurs ; il est possible d'en citer deux: une information moindre dans les régions les plus éloignées de Strasbourg, mais surtout un manque de confiance dans la pertinence du choix d'un bilinguisme français-allemand qui ne serait pas favorable à une bonne intégration scolaire en français de ces enfants déjà germanophones par leur dialecte.

2.3. A Korhogo (Côte d'Ivoire), aller à l'école en français mais partout ailleurs vivre dans des usages plurilingues

Les données proviennent d'un travail sur le terrain poursuivi par Albert Kientz entre août et octobre 1987 à Korhogo. Elles illustrent une situation qui dans ses grands traits reste commune dans les pays qui constituent "l'Afrique francophone"⁶ comme on peut le lire, entre autre, dans les études très récentes de Cécile Canut au Mali (Canut, 1999), de Salamatou Sow au Niger (Sow, 1998), ou d'Alain Coïaniz en Guyane (Coïaniz, 1999). Elles illustrent également les constats établis lors de la Conférence de Jomtien, en 1990. Mais alors que l'on dispose dans de telles conférences des dimensions statistiques sur le recul de la scolarisation à l'échelle du monde —entre 1970 et 1985, le nombre d'illettrés est passé de 760 à 857 millions—, nous disposons ici du détail sur un des aspects de cette réalité.

La langue officielle de la Côte d'Ivoire est le français, les cinq langues nationales sont le baulé, le dioula, le sénoufo, le bété et le lobo. Korhogo se situe au coeur d'une des plus fortes concentrations de population en Côte d'Ivoire qui trouve son explication dans sa situation géographique, la boucle formée par la rivière Bandama et son affluent naturel le Solomougou, et les circonstances historiques qui ont en fait une zone-refuge pendant les périodes historiques troublées⁷. Au moment de l'enquête, la population de Korhogo est estimée à 95.000 habitants; pluriethnique, elle est composée de 50 % de Sénoufo, 25 % de Dioula, le restant étant d'origine étrangère (18 %) ou appartenant à d'autres ethnies (7 %). Comme partout en Afrique, près de la moitié de la population est âgée de moins de 15 ans, le reste se répartissant entre ceux qui ont de 15 à 60 ans (un peu plus de la moitié), et ceux de plus de 60 ans (5 %). Près d'un quart de la population est d'âge scolaire (21.900 dont 2/3 dans le primaire et 1/3 dans le secondaire). A Korhogo même, 66% des enfants d'âge scolaire vont à l'école, dans les zones rurales du district 31 % seulement (pour l'ensemble du district, la fréquentation est de 44 %). Nous rencontrons un certain nombre des déterminations évoquées plus haut: la constitution historique d'une population pluriethnique, le plurilinguisme oral usuel par opposition au bilinguisme scolaire, l'inégalité entre ville et milieu rural marquant l'accès au bilinguisme langue quotidienne africaine / langue scolaire, au bénéfice de la ville.

Deux ensembles de données peuvent être évoqués, les premières concernent les changements qui affectent la situation scolaire, les secondes, la littéracie et le plurilinguisme dans le milieu des artisans et entrepreneurs.

a) *Les changements qui affectent la situation scolaire*

Le taux de scolarisation évolue de manière différente en ville et dans les villages. En ville, cette évolution est liée à un double ressort: 1. les 243 classes du primaire sont surpeuplées (56 élèves, en moyenne), les parents préfèrent envoyer leur enfant dans une école rurale proche où au moins il aura une place où s'asseoir; 2. un certain nombre d'enfants forment dès l'âge de 8 ans une main d'œuvre bon marché, contrôlée par des syndicats d'adultes, employées pour la couture de sacs, ou le cirage des chaussures. En milieu rural, la diminution du taux de scolarisation concerne plus les garçons que les filles⁸. Il y a encore une dizaine d'années, les premiers garçons scolarisés trouvaient des emplois, en particulier dans l'administration en extension dans les années 60; aujourd'hui, à niveau égal, ils restent chômeurs. Par ailleurs, la culture de l'igname, dont cette région est le principal producteur, reste une importante ressource, les parents préfèrent donc garder leurs fils au village et l'initier au travail agricole. Quant aux filles, elles quitteront de toute façon la maison pour se marier, autant alors les envoyer à l'école.

b) *La littéracie, l'emploi du français et des autres langues chez les patrons de petites entreprises*

Alors que plus de la moitié de la population scolaire est absente de l'école, quel est la situation de la littéracie et de l'emploi du français chez les adultes? La population masculine active (15 à 60 ans) comprend 24.700 personnes dont 24% suivent des études secondaires, 11% sont des fonctionnaires ou des employés, 25 % des paysans ou sont sans emploi, et 40% appartiennent au secteur informel: ils servent d'intermédiaires aux achats et ventes, ils sont des entrepreneurs qui produisent des biens ou qui vendant des services. Parmi les 2.600 entreprises recensées, les plus nombreuses sont celles des cuisiniers de rue (699), puis, dans l'ordre, des menuisiers (263), des tailleurs et couseurs (220), des réparateurs de bicyclette et de moteur (179); 79% d'entre eux ont entre 20 et 40 ans, 65% sont des Sénoufo, 20% des Dioula.

L'enquête, conduite par Albert Kientz, a touché un échantillon de 153 patrons de petites entreprises familiales sur les 2.600 recensées à Korhogo; les données reposent sur des entretiens approfondis visant principalement des informations économiques mais incluant aussi des informations sur la connaissance et l'emploi des langues.

• *Scolarisation et littéracie*

Les renseignements linguistiques concernent tant les 153 patrons, dont 79% sont âgés entre 20 et 40 ans, que leurs 555 ouvriers: ils montrent que la littéracie ne dépend pas de la seule scolarisation. Parmi les patrons, 32,5% sont littérés mais seuls 25,5% d'entre eux sont allés à l'école, la situation de leurs employés est analogue: 54% sont littérés mais 33% d'entre eux seulement sont allés à l'école. Par ailleurs, 67,5% des patrons restent analphabètes mais 46% seulement de leurs employés. En réalité, les chiffres montrent que le rapport entre scolarité et littéracie est de 76% pour les patrons et de 61% seulement pour leurs employés. Tous ont donc eu recours à d'autres moyens que l'école pour apprendre à lire et à écrire: généralement auprès de camarades plus âgés, et, en ce qui concerne les employés plus jeunes, dans des classes du soir privées qui se sont développées plus récemment.

- Scolarisation et français

Sur l'ensemble des patrons, 82,5% déclarent savoir le français mais, nous l'avons vu, 25,5% d'entre eux seulement sont allés à l'école. Quand on isole les moins de 30 ans, un peu moins du tiers de l'effectif (ils sont 59 sur 153), 54 d'entre eux déclarent savoir le français alors que 19 seulement sont scolarisés. De même que la littéracie, le français s'acquiert en dehors de l'école : sa pratique apparaît comme une compétence désirable, qui distingue les jeunes citadins par rapport à leurs camarades récemment venus du village ; l'on peut également supposer que la compétence du français est socialement désirable car les Sénoufo apprennent tous le dioula et le français alors que les Dioula n'apprennent que le français (on note en passant que cela indique une hiérarchie ethnique en faveur des Dioula qui ne représentent que 24% de la population de Korhogo alors que les Sénoufo en représentent 50%).

- Ecole unilingue et multilinguisme d'usage

A Korhogo, comme ailleurs en Afrique, la colonisation a laissé des traces, elle marque aujourd'hui encore l'emploi des langues. Ainsi, si l'école à Korhogo reste unilingue et que la compétence linguistique a comme valeur de prestige le français, l'usage est largement plurilingue : plus de la moitié de la population enquêtée est trilingue (sénoufo, dioula, français).

3. Conclusions

A eux seuls déjà, ces trois cas témoignent de la diversité des situations linguistiques : les qualifier de bilingues, voire de trilingues ou quadrilingues, leur imposent une sorte de clarté trompeuse, comme si les locuteurs possédaient des casiers étanches pour chacune des langues en présence et ne les mélangeaient pas même quand les institutions en préconisent une maîtrise différenciée. Toute situation linguistique est complexe, celles où plusieurs langues sont en présence —langues institutionnellement reconnues, ou bien formes parlées diverses— multiplient la complexité et en éclairent les facettes dans la mesure où les différentes fonctions sociolinguistiques sont marquées par l'emploi de parlars différents. Il est donc vain, et cela est faux que de vouloir élaborer des solutions générales, en particulier pour l'éducation.

Ces trois cas illustrent encore que les langues n'ont pas d'existence comme entité naturelle : même dans les cas où les procédés de la grammatisation imposent à une langue une norme peut donner l'illusion de l'arbre, c'est-à-dire d'un objet de la nature —voir les arbres généalogiques des langues, chères aux philologues du XIX^{ème} siècle (Tabouret-Keller, 1988). Les langues changent parce qu'elles ont employées pour communiquer et que les nécessités de la vie quotidienne priment dans les choix des locuteurs (Martinet, 1969). Ainsi à Abidjan, ceux que l'on appellent "les enfants de la rue" intègrent dans leurs stratégies de survie un emploi commun de formes de français : par delà leurs origines ethniques et linguistiques différentes, le recours au français leur permet de communiquer entre eux —par exemple pour décider où dormir et comment se protéger la nuit, ce qui est capital—, et avec leurs autres interlocuteurs (Ploog, 2001).

Sous la houlette de Miguel Siguan, les Séminaires de Sitges ont favorisé la reconnaissance de la complexité sociolinguistique et ainsi contribué au respect de la diversité humaine, en particulier dans les implications que possède pour chaque personne son ancrage dans le langage avec ses liens multiples, tant utilitaires que symboliques, tant objectifs que subjectifs.

Notes

1. "Éducation de base" est la traduction douteuse de *fundamental education*. L'idée ainsi exprimée est généreuse: cette éducation ne doit manquer à personne.

2. A titre d'exemple, on peut rappeler qu'au Kenya, avant l'emprunt pour le développement, de 1964 à 1973 (année de l'emprunt), le budget pour l'éducation par habitant augmenta chaque année de 10 à 15% ; mais entre 1973 et 1984, les intérêts de la dette extérieure augmentèrent de 13,7%, alors que le budget de l'éducation diminuait chaque année de 3%. Tout cela sur fond d'une augmentation annuelle de la population de 4, 1%. En Jamaïque, dans les mêmes circonstances, la dette extérieure passe de 813 en 1976 à 1.700 millions de dollars en 1980 avec pour conséquence le licenciement de 11.000 fonctionnaires dont 2.500 maîtres d'école.

3. Les pourcentages élevés de littéracie sont à prendre avec réserve, comme bien des statistiques officielles, surtout en provenance de pays pauvres. Il est possible que ce soit d'elles que dépendra l'aide qui sera apportées par les organismes internationaux.

4. "Nous avons relevé que contrairement à ce que l'on avait dit, on ne tirait pas vraiment parti du fonds dialectal pour enseigner précocement l'allemand aux enfants du CM1/CM2..." , Deyon, 1985.

5. C'est cependant cet argument qui figure toujours dans la note de l'Inspection académique du Bas-rhin du 16 novembre 1999: "Dans l'Académie de Strasbourg, l'enseignement bilingue associe depuis 1991 le français, langue nationale, à l'allemand, langue régionale et langue des pays les plus voisins. De même que le basque, le breton, l'occitan, le catalan dans d'autres régions françaises, l'allemand, langue de référence et langue écrite des dialectes alémaniques et franciques parlés en Alsace est une des langues régionales de la France" (Note, 1999).

6. Bénin, Burkina-Faso, Cameroun, République centrafricaine, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Mali, Niger, Sénégal, Tchad, Zaïre.

7. En particulier, la poussée mandé à l'ouest du Bandama au début du XVIIIème siècle et surtout les guerres samoriennes à la fin du XIXème siècle.

8. Dans la sous-préfecture de Niofonin, la fréquentation des garçons était de 20% en 1981, de 17% en 1987.

Bibliographie restreinte

Acle-Tomasini, Guadalupe, Roque Hernandez Ma. del Pilar (1997). 'La situation actuelle de la pratique éducative dans une communauté indienne otomi', *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 23, 3-4, p. 9-21.

Barriga, V.R. (1994). 'Lenguaje e identidad : Una paradoja', *Ciencia y Desarrollo*, 19, 114, pp. 72-77.

Bonnot, Jean-François P. (1995) (dir.). *Paroles régionales. Normes, variétés linguistiques et contexte social*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, p. 139-161.

Bothorel-Witz, Arlette (1997). 'Nommer les langues en Alsace', voir Tabouret-Keller, pp. 117- 45.

Bothorel-Witz, Arlette ; Huck, Dominique (1995). 'Des variétés dialectales aux locuteurs dialectophones alsaciens : état d'une recherche géo- et sociolinguistique', voir Bonnot, p. 45-96.

- Canut, Cécile (1999). 'L'école en contexte plurilingue malien, l'irréversible fuite en avant', *Education et sociétés plurilingues* (Aoste), n° 6, p. 39-50.
- Clairis, Christos ; Costaoeuc, Denis ; Coyos, Jean-Baptiste (1999). *Langues et cultures régionales de France*, Paris, L'Harmattan.
- Coianiz, Alain (1999). 'L'élève, les langues, l'école en Guyane', *Education et sociétés plurilingues* (Aoste), n° 7, p. 51-63.
- Colange, J.F. (1998). " Inégalités ", *Réforme*, n° 2788 (sept.), p. 1.
- Deyon, Pierre (1985). *Juin 1982 – juin 1985 : le programme Langue et culture régionales en Alsace. Bilan et perspectives*, Académie de Strasbourg.
- Embriz, A. et al. (1993). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 1990*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- Gerbault, Jeannine (1997). 'L'école camerounaise et ses langues', *Education et sociétés plurilingues* (Aoste), n° 3, p. 31-48.
- Grossmann, Robert (1999). *Main basse sur ma langue. Mini Sproch heisst Freiheit*, Strasbourg, La Nuée Bleue.
- Hobsbawm, Eric J. (2000 [1999]). *Les enjeux du XXI^e siècle. Entretien avec Antoine Polito*, Paris, Editions Complexe.
- Huck, Dominique (1995). 'L'enseignement bilingue à l'école préélémentaire et élémentaire : genèse et état des lieux des problèmes', voir Bonnot, pp. 113-37.
- Inspection académique du Bas-Rhin. *Notes de la rentrée 1998, du 16. 11. 1999 et du 26. 04. 2000*.
- Kientz, Albert (1979). *Dieu et les génies. Récits étiologiques sénoufo (Côte d'Ivoire)*, tome 1, Paris, SELAF.
- Kientz, Albert (1988). 'Etude de promotion de l'artisanat et des petites entreprises (secteur d'adaptation) à Korhogo, Côte d'Ivoire, Francfort-sur-le-Main Kreditanstalt für Wiederaufbau (151 p. + annexes).
- Le Page R.B. (éd.) (1988). *Abstract of the proceedings of the workshop, York 1988*, International Group for the Study of Language Standardization and the Vernacularization of Literacy, York University.
- Martinet, André (1969). 'Le plurilinguisme', *Fonction et dynamique des langues, une théorie fonctionnelle du langage*, Paris, Denoël-Gonthier, p. 92-101.
- Ploog, Katia (2001). 'Les bakroman abidjanais dans la dynamique urbaine', *Education et sociétés plurilingues* (Aoste), n°10, p. 57- 68.
- Sadik N. (1991). *The State of World Population*, New York, UNFPA.,
- Sow, Salamatou A. (1998). 'Quel(le)s enseignant(e)s pour le fulfulde ?', *Education et sociétés plurilingues* (Aoste), n° 5, p. 27-37.
- Siguan, Miguel (1990). *Las lenguas y la educación para la paz*, Barcelone, ICE/Horsori.
- Siguan, Miguel (1996). *L'Europe des langues*, B – Sprimont, Mardaga.
- Siguan, Miguel (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid
- Tabouret-Keller, Andrée (1969). *Le bilinguisme de l'enfant avant 6 ans. Etude en milieu alsacien*, Strasbourg, Institut de psychologie (thèse d'Etat, ronéot.).
- Tabouret-Keller, Andrée (1988). 'Contacts de langues : deux modèles du XIX^e siècle et leurs rejetons aujourd'hui', *Langage et société*, Mars, n°43, p.9-22.
- Tabouret-Keller, Andrée (dir.) (1997). *Le nom des langues I. Les enjeux de la nomination des langues*, Louvain-la-Neuve, Peeters.
- Tabouret-Keller, Andrée (1998). 'Lire et écrire : état des lieux et questions pour la psychologie', *Enfance*, 1998, 1, p. 100-110.

- Tabouret-Keller, Andrée, Kientz Albert (1988). 'French literacie : some aspects in Korhogo (Northern Ivory Coast)', International Group for the Language Standardization and the Vernacularization of Literacy, *Abstracts of the Proceedings of the Workshop*, York (éd. par R. B. Le Page), p. 106-11.
- Tabouret-Keller, A. ; Le Page R. ; Gardner-Chloros P. ; Varro G. (1997). *Vernacular literacy. A re-evaluation*, Oxford, Oxford University Press.
- UNESCO (1953). *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement* (Monographies sur L'éducation de base, VIII), Paris.
- UNESCO (1972a). *Literacy, 1969-71 : Progress Achieved in Literacy throughout the World*, Paris.
- UNESCO (1972b). *Guide pratique de l'alphabétisation fonctionnelle*, Paris.
- UNESCO (1975). *Final Report for International Symposium for Literacy, Persepolis*, Paris.
- UNESCO (1976). *The Experimental World Literacy Programme*, Paris.
- UNESCO (1981). *Literacy Curriculum and Materials Development*, Bangkok.
- UNESCO (1983). *Introduction to Intercultural Studies : Outline of a project for Elucidating and Promoting Communication between Cultures (1976-1980)*, Paris.
- UNESCO (1985). *Fourth International Conference in Adult Education : Draft Final Report*, Paris.
- UNESCO (1990). *Conférence Mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien, Thaïlande, et Sommet Mondial de l'enfance*, Paris.
- UNESCO, Institut pour l'éducation (1987). *Internal Report of proceedings of the orientation seminar on post-literacy and continuing education*, Hambourg, UIE (doc. non publié, miméo.).
- UNESCO, Institut pour l'éducation (1990). *Post-Literacy, Revue internationale de pédagogie*, 1, Hambourg.
- UNESCO, Institut pour l'éducation (2000). *Education pour tous. Situation et tendances 2000. L'évaluation des acquis scolaires*, Paris.
- UNESCO, Institut pour l'éducation (2000). *Education pour tous. Bilan à l'an 2000. Etudes thématiques : Synthèses*, Paris.
- Urban, Fred (2000). 'La langue régionale d'Alsace dans l'espace public', *Le rôle des langues minoritaires dans la vie publiques. Actes du Séminaire*. Saint-Vincent, Aoste

For polyglots: only the best pedagogy will do

Christer Laurén

Vaasan Yliopisto - University of Vaasa (Finland)

1. Pedagogy and culture

My hypothesis is that everyone of us can acquire many languages, each of us can become a polyglot, without using too much time for specific language courses and without losing our first language. The decisive variable is the way we do it. As a result, we have more possibilities of contributing to and enjoying the cultural richness of a multilingual world.

The pedagogy of an immersion programme and, of course, of language instruction generally must be the central key to success (cf. Laurén 1998 and 2001).

It is an astonishing fact that one obviously reaches better results than in regular programmes if one uses a language as a tool, as an instrument for the activity at school, as has been shown in Canadian reports on immersion programmes, be their stage early, middle or late. Only one element of an experiential approach brings about a radical change of results. But we also know that we can do much more in order to achieve qualitatively better results for everybody (Netten & Spain 1989).

Only the best pedagogical goal is good enough for school.

To a child the world is open when he enters school. He has, however, to encounter many obstacles on his way to his future. Perhaps he is not given the freedom and responsibility necessary for developing his creativity for some cultural or political reason, perhaps his parents or his teachers are not personally ripe for transmitting to him the delicate balance of freedom and responsibility. Perhaps they are not capable of introducing the child into the miraculous world of arts and sciences.

The pedagogical goals should NOT be realistic ones in the sense of being adapted to predominant pedagogical behaviours, either of the society in question and its culture or of the individuals trained to become teachers. The pedagogical goals should be idealistic ones taking into account the infinite possibilities of the child.

If one uses the early total immersion approach for the acquisition of several languages and perhaps even for a great number of languages, we have in Finland and elsewhere practical experience to prove that pedagogic and didactic principles such as the following ones listed are effective. They are equally important to L2 as to the subsequent languages:

The principles (Laurén 1998, 41):

- Language is an instrument for a meaningful activity (from the point of view of the student!),
- Language is used in authentic situations and using authentic materials, also outside the classrooms; textbooks may even be an efficient obstacle to learning,
- The individual must have ample opportunities for communication,
- The student must have great freedom of choice < with responsibility,
- The teacher is by no means the only language model and is not allowed to regard himself as such; the teacher is present but neither seen nor heard as much as before.

One essential prerequisite is probably that L2 is really a language spoken in the geographical neighbourhood, as Swedish in Finland, French in Canada, Basque in the Basque provinces, in order to apply the principles efficiently: meaningful meetings with agemates, frequent visitors from outside and meetings with people outside school.

Even if we may agree on principles like the ones I have listed, the interpretation of them and the reality at school may be another matter. One Italian reaction has been that principles like the ones I have mentioned are not easy to follow in a middle partial immersion programme because the students have no familiarity with group and/or pair work or independent tasks. Students regard group work as recreation time. The Italian school system also has the routine of interrogazioni, when single students are randomly interrogated in front of the class, also on tasks they have done in the class months ago. For a heavily teacher-dependent system the principles I have mentioned seem to be far-fetched. If it is not regarded as a suitable task for parents to take an interest in enhancing the pedagogical development of school either, this is also an obstacle. We seem to have both problems in most European countries: a) students are in too many cases not allowed to carry real responsibility, b) neither are their parents.

One way of managing the problems with teacher education for immersion may be to use a multimedia programme supporting the teacher who wants to implement the principles mentioned. There are good models for that in use e.g. for teaching English at the French schools of New Brunswick in Canada.

In order to give some glimpses of radical means and possibilities I will give a short survey of how some individuals have acquired skills of many languages. I will make a humble start with my own experiences.

2. Personal experiences

I cannot be called a polyglot. In order to be able to read and sometimes translate LSP texts representing a dozen languages, no very great effort will be needed. Some of my observations may, however, be of interest.

As a Finland-Swedish citizen I have received my education in Swedish, from nursery to university. Swedish was my home language and the language used by my relatives and friends and mostly in my environment, even if Finnish is used in the bilingual cities in which I have lived. Of course we have always had Finnish-speaking friends as well. That is how a balanced bilingual and bicultural society should operate.

I have from an early age some experience, difficult to describe, of another language. Probably this prepared me for other languages; I have noticed that my children in my own Swedish-speaking family have experienced something similar. When a daughter aged three was in the care of a bilingual childminder who also looked after a Finnish-speaking girl of my daughter's age, my daughter once said when we fetched her, "Why doesn't Liisa say anything in Swedish when I can say something in Finnish?"

All who live in a bilingual environment don't profit from it in the same way. Members of the smaller group are more responsive than members of the bigger group. Still, Liisa and my daughter grew up in a suburb of Va(a)sa where Swedish was the dominant language. Little children are also marked by their roles in the wider community.

When I went to secondary school at the age of eleven and Finnish became one of my school subjects, this language caused me no difficulty because I had had Finnish-speaking playfellows as well since I was three. As soon as I did have problems with my Finnish at school, I resorted to my Finnish school grammar, which I had not bothered about before. It was of no immediate help to me, rather the other way round, and so I subscribed to a Finnish-language daily paper. My proficiency improved, and I never had any problem with Finnish after this.

My next foreign language was German, which was taught from the second year at secondary school. I learnt the German grammar by heart, and when I was in the upper secondary school I was lucky enough to get a scholarship which entitled me to live in a German family and attend a school in Bremen for a month.

To acquire proficiency in English I listened to the BBC and other radio stations in the 1950s, being interested in DXing. The BBC provided courses in English; I remember especially old-fashioned dictation exercises containing interesting texts. The radio of Belgrad provided me for many years with excellent material in English on the cultural heritage of Yugoslavia.

I did not do any Latin until I went to university, where Latin was taught as a compulsory propaedeutic course for all arts students. As I had to devote so much time to Latin and had a teaching post in view, I decided to make myself competent for a teaching post in Latin / become a certified teacher of Latin, and I did get the position as a teacher of Latin in the mid-60s. I had some language proficiency then, even if rather modest. Having received a philological education, I was thoroughly familiar with a few older forms of language, Old Swedish, Old Icelandic and medieval Latin. My skills in these languages are predominantly passive ones, though at a very high level.

In the early 1970s I also had to read Dutch texts for my future doctoral dissertation. I was well motivated and found the Dutch texts easy to understand. In the early 1980s I was a guest researcher for a couple of months at the research centre for multilingualism founded by William Francis Mackay at Université Laval in Québec. The Laval research centre had a great many interesting documents in French, and I worked with French language planners and terminologists for some time. It was not difficult to read French LSP texts, even if I wasn't very good at using the language in practice.

By participating in conferences where French and other Romance languages were used I have gradually learnt to understand and to some extent to use oral French. It is a matter of proficiency that has above all been developed through practical language use and the need to express myself in certain situations.

After this, Catalan and Spanish have come to the fore front because of my research interests and contacts. I started by reading a great deal in Catalan and even translating LSP texts from Catalan before I had time for anything but an extremely superficial acquaintance with the grammar. I had no difficulty in reading LSP texts and newspapers in the Romance languages Italian, Spanish and Catalan; I can even manage some Portuguese. My knowledge of Latin made it possible for me to understand Portuguese texts, even if the first texts tested my patience. The faster I look through a text, the more reliable my hypotheses about the content of the text will be; that is, the more I have time to see, the more familiar material I can identify.

But as with modern Icelandic, I need some time in the linguistic environment in question before I can once more understand and express myself in a Romance language if I haven't been in touch with it for some time. An effective way of getting into the stride with a language again after the contact has been interrupted is for example to attend church to listen to the service or to attend a lecture concerned with one of my fields of research. Since I have a fairly extensive knowledge of what the lecture is about, my linguistic skills are quickly reactivated.

My reading comprehension is at its best when I peruse an LSP text. I have lectured in French, presented a paper in Catalan and held some kind of seminars in mixed Catalan/Castilian for students at university level; I mix my Romance languages up when using them for active oral purposes. My proficiency is mainly passive. I need such proficiency for professional research and I know that it will be comparatively easy to acquire similar skills in additional languages whenever I will need them.

3. Two polyglots

Otto Back, born in 1926, is an "honorary professor" at the University of Vienna. He is active in certain subfields of general linguistics. During my acquaintanceship with him, which started at the beginning of the 1980s, I have noticed that he understands at least written texts in some 25 European languages. He is, for instance, surprisingly good at solving even difficult Swedish crossword puzzles.

He comes from a unilingual German family. He informs me himself that he first came across a foreign language in the Fairy Tales of the brothers Grimm at the age of five or six. The collection namely included some Low German texts as well. He says that coming across a language that was half unfamiliar, half comprehensible was a key experience for him. It was a challenge that involved discovering phonological correspondences. Thus for instance the fairy tale "Der Fischer und seine Frau" was in the collection entitled "De Fischer un sine Fru". This paved the way for later acquaintance with other Germanic languages. As an eleven-year-old he came in contact with Dutch, and after that with the Nordic languages, but it was always a question of proceeding from one language to another similar and cognate language.

Otto Back himself expressly prefers becoming familiar with several languages to going deeply into a single one. He says that he cannot understand how one can devote oneself to a single foreign language even if he regards those who do so with due respect.

Another experience that was of decisive importance to him was the instruction in Latin which he received at the junior secondary school when he was 11_12 years old. Back remembers how fascinating his Latin book *Liber Latinus* was to him. It had a strict methodical structure / It was planned in a strictly methodical manner, wholly based on grammar. He doubts himself whether another textbook of that period would have had the same stimulating effect on his interest in language; *Austria Romana*, the other possible alternative, was less grammatically oriented and contained more entertaining texts.

Very soon one more language attracted his attention. The family happened to be of Czech nationality, even if Austria was their native country and they spoke German. However, the Czech nationality was reason enough for the 12-year-old boy to work through a huge Czech textbook.

For Otto Back, Czech was analogous to Latin: a lot of morphology, something to read and write rather than to hear and speak. It became, as he puts it himself, a "Papier- und Büchersprache".

Because Back was a so-called "Mischling ersten Grades" (i.e. his father was of Jewish birth), he was allowed to attend secondary school only up to the sixth form (in 1942). Besides Latin he also had English and French on his school programme. At the same time he taught himself on his own Spanish, Italian and Russian. His interest in Russian was aroused during the war as a result of a propagandistic exhibition, termed "Weltfeind Bolschewismus". The teacher of English who accompanied the school class knew Russian and explained some words. After that Otto Back started to learn Russian by the aid of a textbook which he got as a Christmas present.

Immediately after the war, he was in American employment in Vienna 1945_1946 and then improved his practical proficiency in English. After the war he studied Romance and Slavonic philology at the University of Vienna.

In his professional life, especially when employed by the Austrian Foreign Ministry and the University of Vienna, he did innumerable translations from many other languages into German.

He emphasizes that to him a language is mainly something written. Speaking and listening he describes as two one-track lines. He can, for example, speak but does not understand Danish. On the other hand, he understands Italian better than he speaks it.

He thinks it is difficult to understand a conversation carried on in another language but admits that the German language spoken by the youth of Vienna is no easier.

The way in which Otto Back has acquired languages is a matter of strongly cognitively based work and to a much less extent a question of instinctive activity.

He himself doesn't think that he has any real talent for languages, only some partial talents combined with interest and factual knowledge. He says: "Considering all kinds of linguistic accomplishments, I master esperanto best of my foreign languages." He is also of the opinion that an artificial language is the best solution to international communication.

As a scholar Otto Back is committed to a) the relation between orthography and phonology (he is, after all, "honorary professor" of graphematics); b) language planning and artificial languages; c) place-names from a synchronic point of view; d) the phonetics of German standard language in Austria. His interest in acquiring an insight into many languages is especially connected with the first two commitments.

Speaking of the possibility of learning additional languages, Otto Back says that he

has, in the course of time, noticed that his memory has weakened and that he is therefore less interested in working with new languages which lack obvious similarities to those he has already worked with. Learning new words naturally taxes memory.

He prefers self-tuition and is not equally interested in language teaching. He wants to get to grips with a language in his own way and will at most use the teacher as an informant. In his opinion it is a misunderstanding to believe that teaching under the guidance of a teacher is always the best: "Natürlich sind sowohl Praxis als auch Theorie notwendig. Aber wenn ich gezwungen wäre, mich zwischen Praktikern und Theoretikern zu entscheiden, wären mir die Theoretiker lieber. Sie wissen wenigstens, was sie alles nicht können. Praktiker wissen das oft nicht."

Carola Moroder (b. 1967) is a young Ladin woman living in the village of Ortisei in the Val Gardena alpine valley (St. Ulrich in Gröden, to use the German names). The alpine valley is situated in the autonomous province of South Tyrol in northern Italy. Ladin is spoken in several alpine valleys, two of them in South Tyrol. Linguistically Ladin is classified as a Rhaeto-Romanic language; it is another matter that the speakers of Ladin themselves do not feel they belong to this entity. Besides, each of the Ladin-speaking valleys has its own form of written language. Ladin can be characterized as a mainly spoken language.

When Carola Moroder was born, the doctor said that she was in a bad way. She will never come to anything, he said. She might not even survive very long. Carola is the last born in a group of siblings which besides her consists of four brothers, born between 1954 and 1963. Her father, David Moroder, grew up in a family of wood-carvers like so many others in his municipality. As time went by he became a sculptor known far beyond his valley, engaged in international commissions until he was killed in a traffic accident a few years ago.

In Carola's home, Ladin dominated linguistically and culturally. As her parents were born in the 1920s and early 1930s, their school language was Italian. This was the situation under Mussolini. They always spoke Ladin with each other. At the same time they used German with their children in order to give them proficiency in a language they considered needful for them. The children quickly learnt to understand Ladin, but they also realized that what was said in Ladin was not meant for them. Their parents took it for granted that the children would learn Ladin and Italian in any case.

Carola was diagnosed as suffering from Down's syndrome and therefore did not attend kindergarten until she was six years old (a year later than normal). At the age of seven she went to an elementary school. She did the five forms in six years. On her parents' suggestion she did not take the final examination which would have entitled her to enter intermediate school (Mittelschule). Instead, she voluntarily remained in the last form.

Carola's mother says that the family worked hard to support her school attendance. They helped her with writing and reading. Mathematics was always difficult for Carola and still is. Even if she manages fairly simple tasks involving the four rules of arithmetic, she finds it hard to really understand for instance the value of money.

In the kindergarten German and Ladin were used, the two languages Carola had learnt at home. At school the instruction was partly in German, partly in Italian, in accordance with the regulations that were in force in the two Ladin valleys. Even though Italian had not been spoken in Carola's family, they had had Italian guests.

Carola's godmother is Italian and with her the family and Carola herself always speak Italian. Thus, Italian was not entirely unfamiliar to Carola. The teaching of Ladin, which today takes up two hours a week of the language teaching, had a still weaker position in the curriculum than today, and was restricted to perhaps one lesson a month.

When, during the interview, we sit together, Carola, her mother Frieda, the director of the Ladin pedagogical institute Theodor Rifesser and myself, we speak in turn Ladin, Italian and German with Carola, who, speaking these languages fluently, takes part in the conversation. The youngest brother lives in the same house, and with his youngest child both Carola and the others in the family always speak Ladin.

After elementary school Carola remained at home for a couple of years. When she was 17, she was enrolled in a school of household management at Kalternsee outside Bozen/Bolzano, a school where all instruction was given in German. The activities there were practically oriented, and Carola developed a carefulness and precision in domestic tasks which are characteristic of her even today.

When Carola writes, her orthography in the three languages is consistent and careful, even if she may make some minor errors now and then. Her mother tells about one occasion when Carola pointed out a spelling mistake on a German-speaking fellow-traveller's postcard.

When I pay a visit, Carola produces a thick exercise-book in which she has written down song lyrics in German, Italian and Ladin. She has a great many music cassettes, which she listens to frequently and repeatedly, and for her own benefit she writes down the lyrics in her exercise-book. Neither her mother nor her brothers have helped her or read the texts. When we together flip through the exercise-book with the lyrics, we see that the orthography is mostly correct. Carola has listened to the cassettes so frequently that she has learnt the lyrics by heart. She likes to sing herself, and during our visit she performs for instance La Montanara.

During the winter that preceded the interview, Carola attended a music school, and on the day of the interview she had received a certificate of having completed a course in improvisation on the piano.

Carola is very interested in languages and during the last ten years she has been engaged in comparing words in her Ladin, German and Italian dictionaries.

Some 7-8 years ago one of Carola's brothers gave her an English grammar. She does not answer my question whether she had made use of the grammar. But she shows me a workbook, "The New Cambridge English Course. Practice 1", which contains a great many exercises, questions, crossword puzzles etc., which she has gone through conscientiously and all by herself. Her mother knows very little English. Carola can read English texts with acceptable pronunciation and she can translate an English text orally into German. She can also read French with quite passable pronunciation, even if her proficiency in French is not equally well developed. She is interested in learning more and wonders whether the local library has cassettes with French and Spanish.

Carola has an engagingly disrespectful attitude to languages. They can be learnt, there is nothing more to it. When one of her school headmasters who was to give a speech complained about his inadequate proficiency in Italian, Carola commented this by saying, "Well, then you'll simply have to learn Italian." She is known and appreciated by her friends for her repartees and ready wit.

Carola is versatily active. She weaves carpets, she skis and she proudly tells about

competitions in which she has taken part. At home she helps to tidy up and to make the beds, which is important when you have tourists living in the house. When she went to the authorities down in the village to renew her identity card on her own accord, she was given one on which it was written that she was unfit for work (arbeitsunfähig). She protested when she saw this and got it changed.

Like her mother, Frieda Moroder, Carola is a person who brings great joy to anyone who speaks to her.

4. Different interests, different polyglots

The polyglots referred to above have quite different motives for their acquisition of languages. One has above all had scientific linguistic aims, the other practical aims. Even if grammar, in the sense of a knowledge of the structure of a language, has been central, at least in some cases, to two of them, it has fulfilled different functions.

I myself have, with respect to several languages, made fairly light of grammar, since reading comprehension (of LSP texts!) and even translation proficiency within my own research fields have not required very much grammar. It is thus a question of three different cases, due to the fact that the goals have been different.

Carola Moroder has, at school and outside school, experienced situations where she has used language for practical purposes. The daily use of language has not been equally important for Otto Back, who himself stresses that his language proficiency most often implies commitment to the written language.

Otto Back is serialistically inclined in his language acquisition; that is, for him the grammar, the description of the language, constitutes the gateway to that language. Carola Moroder is truly a holist.

I myself acquired German at school as a genuine serialist but have in more recent years learnt Catalan as a genuine holist, by means of factual texts, newspapers, conferences and conversations.

With regard to children, in nurseries and the lower stages of the secondary school, second language acquisition works best through a holistic approach to language. The approach also has to be very individualistic (cf. Nancy 2001). To the language proficiency schools can provide, many pupils need a complementary addition of this kind for the development of second language skills.

5. Holistic approaches and short cuts?

Do schools produce serialists? It is reasonable to assume that we must have been holistically oriented in first being socialized in this world.

Possibly there is no other way to new languages for us adults than that of the serialist, if we are to quickly develop many-sided language skills. But acquisition of restricted proficiency is an effective goal if it suits our needs.

Comparative studies of immersion and other forms of language learning suggest that the path of the serialist is impracticable for many at school level, since it is too theoretical. For this reason researchers in the field have even suggested that some pupils should be entirely exempted from second-language courses at school, which is of course a disadvantage to those exempted.

The case of Carola Moroder may imply that the problem in most cases is not due to

the learners but to the teachers. The way of the holist seems to be practicable for all young learners provided the pedagogy is also modern in other respects. Village streets, backyards and playing-fields have at all times worked well as language teachers. They are what language didactics should take after if it is a fact that everybody needs active language proficiency. It is easier to act in real situations than to understand the generalizations and fictions of the classrooms and by means of these arrive at operative language practice.

For both scholars and younger language students, reading factual texts is the fastest way to the limited proficiency that may satisfy specific needs. The language pedagogy which starts with general language texts makes things difficult for us. If, furthermore, the goal is a conglomeration of skills unreflectingly demanded, we will not as a rule have time to reach them for use in our profession. There are short cuts.

References

- Laurén, Ch. (1998). "The more, the easier. Immersion for multilingualism". In J. Arnau & J.M. Artigal, *Els Programes d'immersió: una perspectiva Europea / Immersion programmes: a European perspective*. Barcelona: Universitat de Barcelona. P. 33-42.
- Laurén, Ch. (2001). "The parts and the whole. The linguist and the didactics of immersion from the standpoint of the theory of science". To be published at the University of Vaasa in the *Proceedings of the 5th European Conference on Immersion Programmes*.
- Narcy, J.P. (2001). "ESP in the global village, developing crosscultural intelligence: The web as a metaphor to understand new approaches to learning". In F. Mayer (ed.), *Language for special purposes: Perspectives for the new millennium*. Vol. I. P. 341-351.
- Netten, J.E. & Spain, W.H. (1989). "Student-teacher interaction patterns in the French immersion classroom: Implications for levels of achievement in French language proficiency". In *Canadian Modern Language Review*, 45:3.

Concluding remark

The article uses material from interviews and analyses made by the author; a larger report will be published later.

10 tesis per a un futur plausible de les llengües i de les cultures

Fèlix Martí

Centre UNESCO de Catalunya

1. Les llengües són, a la vegada, sistemes d'interpretació de la realitat i mitjans de comunicació

El món es fa intel·ligible mitjançant les paraules. Els llenguatges són instruments complexos per a conèixer la realitat còsmica, històrica i personal. Cada un dels llenguatges, amb els seus conceptes i els seus judicis, permet aproximacions diferenciades de la realitat. Cap llenguatge no reflecteix la realitat de manera perfecta o exhaustiva. Es pot dir que la realitat mai no deixa de ser misteriosa. Els llenguatges s'aproximen al misteri de la realitat amb expressions que són simultàniament il·luminadores i metafòriques. Cap llenguatge no pot pretendre traduir la realitat en una racionalitat pura. Per aquests raons la diversitat de llenguatges ofereix una complementarietat d'interpretacions que és molt valuosa des del punt de vista epistemològic. Els llenguatges també són vehicles de mites i de valors que orienten l'existència humana en relació a les preguntes sobre el sentit de la vida i sobre els estils de vida més savis.

Actualment es tendeix a valorar les llengües per la seva utilitat des del punt de vista de la comunicació. Però seria un error creure que les llengües són exclusivament mitjans que s'utilitzen. Les llengües no s'aprenen bé quan es creu que totes elles són mitjans per a expressar el mateix. Cada llengua expressa matisos diferents de la realitat. Aquest és l'origen de les dificultats de la traducció. Per aprendre una llengua s'ha d'estar disposat, en certa manera, a canviar d'univers, a explorar nous territoris, a acceptar el risc i l'aventura. Aprendre llengües no vol dir dominar diferents modalitats d'expressió, sinó deixar-se portar per expressions que permeten veure la realitat d'altres maneres. La gràcia de la comunicació entre llengües diferents és la possibilitat de descobrir les percepcions i les afectacions d'altres cultures. Les llengües són codis expressius de cultures humanes raonables però irreductibles.

2. Les llengües evolucionen en funció de l'adaptació de les comunitats lingüístiques a circumstàncies noves

Les llengües no existeixen al marge de les comunitats lingüístiques. Les gramàtiques i els diccionaris reflecteixen la realitat vivent de les llengües però d'una manera estàtica. Les llengües neixen, evolucionen i moren. Les llengües estan afectades pels esdeveniments de les respectives comunitats lingüístiques. La pretensió de fixar les llengües més aviat les perjudica. En canvi, la capacitat que demostren les comunitats lingüístiques per a fer evolucionar les seves llengües en funció dels nous desafiaments als quals s'ha de donar resposta és la millor garantia per a donar futur a les llengües. En aquest sentit els parlants de cada comunitat lingüística són els principals artesans de la seva vitalitat mitjançant l'exercici de creativitat que suposa adaptar-se a situacions noves i diverses. Alguns teòrics de la llengua diuen que fins i tot la pretensió de classificar les nombrosíssimes formes de parlar en un llistat precís de llengües perjudica la infinita plasticitat de les llengües humanes per a crear variants adequades a cada circumstància. Es pot afirmar que el concepte de llengua és més una abstracció jurídic-política que un reflex de la realitat.

Les llengües tendeixen a diversificar-se de la mateixa manera que ho fan les espècies vivents. S'adapten progressivament al medi especialitzant-se. El ric coneixement de la neu a Islàndia fa que hi hagi diverses paraules per a referir-s'hi. El llenguatge islandès s'ha adaptat a un medi que està condicionat per la neu i a neus de característiques diverses. Els fenòmens d'uniformització cultural que es deriven dels aspectes negatius de la globalització poden tenir com a conseqüència la reducció de la diversitat lingüística. Però probablement els processos d'adaptació a situacions noves i variades no s'han acabat. En tot cas, per a cada una de les llengües que es parlen és molt important referir-se al present i al futur més que al passat. Les comunitats lingüístiques tenen futur si utilitzen el seu llenguatge per a analitzar els desafiaments actuals i per a resoldre problemes. Les llengües no han de servir per a recordar el passat o els orígens, sinó per a viure el present. Han d'evolucionar en la mesura en què faci falta per a millorar la comprensió i la incidència en un context que va canviant.

3. La diversitat lingüística és un fet positiu

En el passat es creia que la diversitat lingüística era un fenomen cultural negatiu. Fins i tot s'utilitzava el mite de Babel per a explicar que la diversitat era la conseqüència d'un càstig diví. L'ideal dels governants era imposar el monolingüisme als seus territoris. Evidentment la gestió de societats monolingües és menys complexa que l'administració de les societats multilingües. A nivell internacional s'aspirava a imposar una sola llengua per a la vida diplomàtica i per a l'educació superior. Encara actualment hi ha moltes persones que creuen que només és possible fer ciència i tecnologia en llengua anglesa. Les idees han canviat de manera espectacular. Actualment hi ha una opinió gairebé unànime que afirma el valor de la diversitat lingüística. Es reconeix que, culturalment, és més ric Papua-Guinea, on es parlen quatre-centes llengües, que els països de tradició monolingüe. A tots els continents es fan propostes per a canviar les polítiques lingüístiques dels estats en el sentit d'aconseguir una protecció efectiva de la diversitat lingüística que hi ha als seus territoris. Però són les mateixes comunitats lingüístiques

les que es valoren a si mateixes d'una altra manera i reclamen polítiques lingüístiques diferents.

Les ideologies del colonialisme lingüístic havien produït efectes dramàtics per a moltes llengües que no comptaven amb els recursos dels poders estatals. S'ha estudiat, per exemple, el procés de repressió de les llengües anomenades regionals a França. L'escola i el servei militar eren utilitzats com a instruments de desprestigi de qualsevol llengua que no fos el francès. A França i a molts altres països s'aconseguia un autoodi de les comunitats lingüístiques. La promoció cultural i social suposava renunciar a la llengua pròpia i adoptar la llengua colonitzadora. L'afebliment i la mort de moltes llengües s'explica principalment per processos d'aquesta mena. Actualment es parlen encara unes sis mil llengües i tothom creu que s'ha d'aturar el procés de minorització i mort de les llengües. Un informe que prepara la UNESCO donarà indicacions sobre les modalitats de la protecció de la diversitat lingüística. S'ha d'aconseguir que les comunitats lingüístiques a les quals s'havia convençut que les seves llengües no tenien cap valor recuperin l'autoestima. I s'ha d'aconseguir crear una nova simpatia a favor de les llengües fins ara minoritzades, per part de les comunitats lingüístiques veïnes.

4. Els contactes lingüístics s'han d'inscriure en el marc d'una ètica de les relacions lingüístiques

La pervivència de moltes comunitats lingüístiques durant segles s'explica pel relatiu aïllament en el qual es trobaven. No hi havia mitjans de comunicació potents ni els moviments de població eren tan fàcils com en el nostre temps. Les noves tecnologies de la comunicació i les migracions a gran escala multipliquen els contactes lingüístics. Les ciutats i els països s'estan convertint en espais on es viu un accentuat pluralisme lingüístic i l'afectació d'unes llengües en relació a les altres. En el passat els contactes lingüístics es produïen, en general, a ritmes lents. La nova situació, sense precedents, és l'increment de la quantitat i dels ritmes dels contactes lingüístics. Convé establir criteris per a inscriure els contactes entre llengües en un marc ètic que protegeixi les comunitats lingüístiques més febles i que eviti noves formes de colonialisme lingüístic. Un dels criteris raonables és el de la protecció de les llengües autòctones en els seus territoris històrics. Al Tibet, per exemple, no es pot argumentar que ja hi ha una majoria de població de parla xinesa per a relegar la llengua tibetana a un segon pla. Per altra part, els préstecs lingüístics no han de ser considerats negatius si la comunitat receptora pot exercir una regulació suficient.

Les situacions de contacte lingüístic són positives si permeten un bon nivell de comprensió intercultural. En el cas de la recepció d'immigrants és tan important l'establiment de normes per a fer obligatòria una integració lingüística per etapes com la manifestació de l'interès de la comunitat receptora per les llengües i cultures dels immigrants. A tots els països hi haurà persones que pertanyen a dues cultures i que aporten noves possibilitats de relació entre el país d'origen i el país de recepció. En un món que tendeix cap a la globalització, les comunitats lingüístiques viuran, cada vegada més, en règims oberts, és a dir, en contacte amb altres llengües i cultures. El perill no està en els contactes sinó en la indiferència lingüística que significa escollir per a la comunicació llengües amb estatuts polítics o mediàtics més forts. Amb aquesta falta de consciència lingüística, molts catalans parlen als immigrants en castellà o, en reunions

internacionals, alemanys i francesos parlen entre ells en anglès sense provar si s'entenen en les seves llengües respectives.

5. Totes les llengües són iguals en dignitat

Aquesta és l'afirmació més notable de les últimes dècades en relació a les llengües. Abans era freqüent classificar i qualificar les llengües. Potser la classificació demogràfica era la més popular. Les llengües parlades per més persones eren més importants que les altres. Però s'utilitzaven molts altres criteris de qualificació: l'antiguitat, el seu caràcter troncal o el fet que disposessin de gramàtiques i diccionaris. Les llengües orals eren considerades decididament llengües inferiors. Per altra part els criteris legals i polítics confirmaven la superioritat de les llengües oficials i nacionals. És cert que hi ha diferències entre les llengües en funció de molts criteris però els parlars de tots els humans, com ells mateixos, tenen la mateixa dignitat. Tots expressen la condició humana, els sabers, les angoixes, els codis, els treballs, els somnis i les preguntes sobre els aspectes enigmàtics de la vida humana. Hi ha utilitzacions del llenguatge més o menys sofisticades, més o menys científiques, més o menys expressives, però cap llengua no és superior a les altres. Totes ofereixen possibilitats il·limitades per a conèixer, per a manifestar judicis ètics, per a expressar la bellesa, per a comunicar i socialitzar, per a desenvolupar ciències, filosofies i exploracions del sagrat. Totes fan possible l'autoconsciència, el sentit de l'humor i la formulació del desig.

També han envellit les antigues distincions entre llengües i dialectes. Ara sabem que tot el que es parla són variants dialectals. L'anglès parlat a la BBC es un dialecte tan honorable com el dialecte parlat en un mercat rural anglès. Es comenta, encertadament, que les llengües són dialectes que disposen d'estats o d'exèrcits que els defensen. El combat pel reconeixement de la igualtat de totes les llengües encara ha de fer canviar modalitats subtils de discriminació. És freqüent que les lleis, a la vegada que teòricament defensen totes les llengües d'un país, n'estableixin la jerarquització. En el cas d'Espanya, per exemple, les llengües perifèriques són protegides legalment però a condició que acceptin un lloc inferior al castellà, defensat com a llengua comuna. L'administració estatal utilitza exclusivament la llengua principal. La defensa del castellà als territoris on hi ha reconeguda l'oficialitat de les llengües autòctones manifesta la voluntat política de mantenir la minorització d'aquestes llengües. Les lleis respecten el monolingüisme en territoris de llengua castellana però prohibeixen el monolingüisme en les altres llengües. S'obliga a una mena de bilingüisme incompatible amb la plena dignitat de les llengües autòctones.

6. L'educació multilingüe i l'autoestima lingüística són complementàries

La defensa de la llengua pròpia de cada comunitat lingüística, mitjançant una autoestima serena, no significa tancar les persones en un monolingüisme empobridor. En el món contemporani les fronteres es relativitzen i la ciutadania nacional no exclou relacions amb cercles cada vegada més amplis. Afirmar la catalanitat lingüística, cultural i nacional és perfectament compatible amb el sentit de pertinença a l'àrea mediterrània, a la Unió Europea, o a la comunitat humana universal. Des del

punt de vista lingüístic, l'obertura es resol amb l'aprenentatge d'altres llengües sense perdre les coordenades de la llengua pròpia. Per als catalans l'autoestima de la llengua catalana s'ha de complementar amb el coneixement d'altres llengües properes, útils o fascinants. El castellà i el francès s'haurien de conèixer per raons de veïnatge, l'anglès per raons pràctiques de comunicació internacional. I seria recomanable estudiar alguna altra llengua: alemany, basc, àrab o qualsevol altra llengua en funció d'interessos professionals i culturals. La UNESCO recomana el coneixement de tres llengües com a mínim. Les suposades dificultats d'aprenentatge lingüístic es resolen adequadament iniciant ben aviat els infants en experiències d'immersió i d'educació multilingüe.

S'hauria d'ajudar les persones monolingües que pertanyen a comunitats lingüístiques amb excessiva autoestima a descobrir els avantatges del coneixement d'altres llengües. Hi ha persones que ja es consideren prou cultes pel fet de ser monolingües en anglès, en castellà o en francès. Només veuen el món a través de les interpretacions pròpies de la seva llengua i poden arribar a pensar que la seva llengua expressa valors i coneixements més universals que les altres. La veritable universalitat s'experimenta mitjançant itineraris interlingüístics i interculturals. Per altra part totes les llengües ofereixen mites, ideologies, judicis ètics i estètics de valor universal. L'aprenentatge de les llengües no ha de significar el menyspreu de la llengua pròpia, sinó el gust de descobrir i compartir altres maneres de ser humà, de pensar i d'avaluar. L'educació multilingüe s'ha de produir en un context emocional d'aventura i de goig. Per aquesta raó s'hauria de donar prioritat a la comprensió passiva dels parlants de les altres llengües. Caldria reservar per a unes poques llengües l'aprenentatge de l'escriptura.

7. Cada una de les llengües és patrimoni de la humanitat

La salvaguarda de les espècies vivents s'ha convertit, feliçment, en una responsabilitat compartida universalment. Un fenomen semblant s'està començant a produir en relació a la vida de les llengües. El futur de cada una de les comunitats lingüístiques ja no és una preocupació exclusiva dels parlants de la comunitats sinó que és un desafiament per al conjunt de la humanitat. De la mateixa manera que es declaren patrimoni universal grans monuments representatius de les diverses cultures o els espais naturals de més interès ecològic, es reconeix el valor universal de cada una de les llengües. El reconeixement internacional pot ajudar les comunitats lingüístiques a valorar d'una manera nova la seva experiència lingüística. S'haurien d'establir estratègies concertades entre les comunitats lingüístiques i els actors exteriors per a consensuar les mesures de protecció que necessita cada llengua. No es pot decidir cap programa que no sigui acceptable per la comunitat afectada. Les ajudes a les comunitats lingüístiques s'han de fer a mida. La protecció de la llengua pròpia de cada comunitat ha de ser percebuda com una via per al progrés econòmic i social, és a dir, com un mitjà pel desenvolupament humà.

Una de les maneres de protegir les comunitats lingüístiques és la creació d'instruments jurídics internacionals adequats. L'any 1996 el Pen Club Internacional va promoure l'aprovació a Barcelona d'una Declaració Universal dels Drets

Lingüístics per part d'un grup nombrós d'experts, de representants de comunitats lingüístiques i d'ONG especialitzades. El text es va oferir a la UNESCO a fi d'iniciar el procés per a establir una convenció internacional sobre drets lingüístics. Tot i les reticències de molts estats membres de la UNESCO per a un projecte d'aquestes característiques, es pot preveure que, en un termini no massa llarg, s'aconsegueixi l'objectiu desitjat. De moment la qüestió de la protecció de les llengües ja apareix de manera clara en el text recent de la UNESCO sobre la diversitat cultural. A nivell europeu s'haurien de perfeccionar els mecanismes jurídics existents. La Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries ha aconseguit una aprovació general. La seva limitació consisteix en la dificultat inicial que suposa la utilització dels qualificatius regional i minoritari per a referir-se a llengües que en els seus territoris no haurien de tenir una dignitat inferior a les llengües oficials dels estats.

8. El respecte per la diversitat lingüística contribueix al progrés de la democràcia

Durant els segles XIX i XX s'ha aconseguit una acceptació generalitzada dels principis democràtics. L'aprovació de la Declaració Universal dels Drets Humans de l'any 1948 i l'establiment de les successives convencions sobre drets i llibertats fonamentals són les fites més visibles de l'evolució cap a la filosofia democràtica contemporània. En aquests últims anys ja es parla de la tercera generació de drets humans per a referir-se a la pau, al medi ambient i als drets col·lectius. S'ha constatat, en efecte, que la defensa dels drets humans des d'una perspectiva exclusivament individualista no és suficient. Els estats, que són els primers encarregats de protegir els drets humans, mitjançant les seves lleis constitucionals, no tenen com a interlocutors ciutadans individuals sinó comunitats humanes amb notables característiques identitàries. Hi ha entitats subestatsals conegudes amb el nom de nacions o pobles quan es considera la seva identitat política. Quan s'observen les seves característiques culturals apareixen les comunitats lingüístiques i les identitats simbòliques. El perfeccionament de la democràcia suposa el reconeixement dels drets de tots les comunitats humanes i l'establiment de mecanismes de participació per a totes les comunitats.

Les comunitats lingüístiques, com a expressió d'una diversitat epistemològica i axiològica, afavoreixen el pluralisme que fa interessant la vida democràtica. Les democràcies avançades han de respectar alhora la diversitat d'orientacions ideològiques, convencionalment classificades entre la dreta i l'esquerra, i la diversitat d'identitats comunitàries que ocupen els seus territoris. En aquest sentit l'art de governar no es pot reduir simplement a aplicar la voluntat de les majories sinó a equilibrar les aspiracions de les majories i de les minories. Tenir en compte els drets de les minories lingüístiques i de tota mena és més complex però també més ric des del punt de vista de la convivència. Hi ha persones que desitjarien un futur on es diluïssin les comunitats amb personalitat pròpia i amb llengua pròpia en una única ciutadania universal que reduís la identitat a la caracterització personal. És una opció legítima però discutible. No sembla ni realista ni desitjable. L'evolució progressiva del món es fa augmentant la diversitat. La democràcia més estimulante i creativa ve per l'articulació de comunitats amb identitat diferenciada. En aquest sentit la defensa de la diversitat lingüística contribueix a desenvolupar democràcies més vives i progressives.

9. La seguretat lingüística és un factor de pau

El concepte de seguretat lingüística s'ha utilitzat sovint en el context psicològic per a referir-se a una possessió suficient de coneixements lingüístics que elimini la por a utilitzar una llengua. El mateix concepte es pot aplicar a les comunitats lingüístiques que no es consideren amenaçades en la seva pràctica lingüística per factors interns o externs. En el passat i en el present moltes comunitats lingüístiques sospiten que no tenen futur. Consideren que el seu afebliment o la seva extinció estan programades o consentides. En aquestes circumstàncies els mecanismes de defensa poden ser molt agressius. Hi ha comunitats que no veuen altres camins d'autoafirmació que les respostes violentes. En altres situacions, el que s'observa és una gran depressió col·lectiva que produeix passivitat i automarginació. Les identitats lingüístiques i culturals són aspectes molt determinants en la vida de les comunitats i les situacions d'inseguretat lingüística i cultural estan a l'origen de molts dels problemes d'inestabilitat política i de desintegració social. En aquest sentit, la seguretat lingüística és una estratègia favorable a la pau. Les comunitats que no tenen por del seu futur són factors d'estabilitat política i de cohesió social.

Repasant els conflictes que es manifesten en el món actual, és fàcil reconèixer la importància que hi tenen les dimensions lingüístiques identitàries. El que resulta sorprenent és que habitualment s'acusa les comunitats maltractades pels seus estats respectius de ser les responsables dels conflictes. Un estudi seriós de les violències i de les seves causes portaria a conclusions oposades. L'origen d'aquests conflictes s'ha d'atribuir a pràctiques polítiques de repressió cultural i lingüística. Un exemple paradigmàtic és la repressió que pateixen els kurds en els territoris de Turquia, de l'Irak i de l'Iran. La seguretat i la pau només es consolidarà quan s'acceptin els drets lingüístics, culturals i nacionals dels kurds. Els moviments per la pau i els centres d'investigació per la pau reclamen insistentment polítiques favorables a la seguretat lingüística i cultural. La majoria d'estats hauran de reformar les seves polítiques lingüístiques per a crear condicions de seguretat lingüística. S'ha de fer possible un accés just de totes les llengües a l'ensenyament, als mitjans de comunicació, a l'administració pública i al sistema judicial. Un accés suficient per a crear condicions de relativa seguretat lingüística.

10. Un bon futur per a les llengües està associat a un bon futur per al món

Ningú no sap com serà el món d'aquí a cent anys. Fins i tot és difícil preveure els canvis que es poden produir en les properes dècades. Normalment s'imagina el futur a partir de les tendències observables en l'actualitat. Però la gràcia de la història humana és l'aparició d'allò que és imprevisible. La creativitat humana és sorprenent. Les preocupacions d'avui poden no ser les de demà. Un dels debats més apassionants i apassionats del nostre temps és el del futur de les relacions interculturals. Alguns investigadors pronostiquen un increment de les tensions entre civilitzacions, religions i cultures. En funció d'aquest escenari de futur seria prudent reforçar la pròpia identitat amb actituds defensives i eventualment també agressives. Jo em sento més identificat amb altres posicions que preveuen un desenvolupament de la tolerància, del mutu respecte i del diàleg intercultural pacífic. En aquest context imagino també una bona

convivència entre les comunitats lingüístiques i una progressiva desaparició de les violències que han afectat i encara afecten les llengües. En tot cas crec que, de la mateixa manera que es pot provocar un futur de violències, es pot ajudar a crear un futur d'harmonia entre les cultures. M'agradaria que moltes persones i institucions treballessin per a construir un futur plural i harmònic.

La defensa de les comunitats lingüístiques s'hauria d'entendre també com a contribució al progrés universal cap a la justícia i la solidaritat. La protecció de les llengües més febles respon a la mateixa filosofia que promou la cooperació pel desenvolupament, l'equilibri de gènere, la responsabilitat ecològica i la protecció dels drets humans i col·lectius. Si el món progressa en aquesta direcció, serà més fàcil que les llengües visquin de manera justa i lliure perquè la justícia i la llibertat afecten tots els àmbits de la condició humana. Els progressos en l'autoestima lingüística, l'educació multilingüe i la simpatia entre les comunitats lingüístiques són contribucions a la construcció d'un món més humà. La mort provocada de les llengües o la subordinació lingüística formen part dels aspectes encara irracionals o perversos del món contemporani, com ho són la misèria material i espiritual en la qual viuen moltes persones. Un futur plausible per a les llengües és indissociable d'un futur digne per a tots els éssers humans i per a totes les comunitats humanes.

40 años de educación bilingüe en el país del euskara

Félix Etxeberría Balerdi

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción

En los años 60, cuando a Franco le quedaban todavía 15 años más de dictadura, y antes de que Lamber y su equipo iniciara la investigación y posterior divulgación de la experiencia en Canadá, en el País Vasco se estaba haciendo una experiencia similar, en cierto modo obligados por las circunstancias y la urgencia de la situación en la que se encontraba la enseñanza en euskara. En efecto, a principios de años 60 se comenzó un programa de escolarización en euskara, en las ikastolas de entonces, con un único modelo totalmente en euskara, al que acudían los alumnos de todos los orígenes lingüísticos, aunque mayoritariamente era de habla familiar vasca. En los años 70, especialmente con la muerte de Franco y el paso a la democracia, tuvo lugar una incorporación creciente de alumnos de habla castellana y con ello variaron las circunstancias de la escolarización, poniendo en discusión la validez de un único modelo de escolarización íntegramente en euskara.

Fue en los años 80 cuando se elaboraron las primeras leyes que regulaban el sistema educativo y la incorporación del euskara al mismo, a través de cuatro modelos lingüísticos que tenía como objetivo ofrecer distintos cauces y ritmos de aprendizaje del euskara para los niños y niñas de diferente origen lingüístico. Estos modelos eran cuatro, denominados A (mayormente en castellano), D (mayormente en euskara), B (mixto) y X (totalmente en castellano). El paso de un modelo único, de inmersión, hacia los modelos diferenciados se justificó porque, por un lado, obedecía a razones psicopedagógicas, puesto que se empezaba a tener en cuenta que el cambio de la lengua materna a la escolar debía ser gradual, siguiendo las teorías de superación de etapas de Piaget. Era una teoría que podía justificar la creciente preocupación por la situación de los alumnos castellano hablantes en las ikastolas. Por otra parte, se era consciente de que solamente una minoría del profesorado, el 5 % en los años 70 estaba cualificado para impartir la docencia en euskara. Si la enseñanza en lengua vasca se hubiera extendido a todo el

alumnado, habría sido materialmente imposible la implantación de dicho plan por falta de profesores vascohablantes. Y finalmente, la actitud de los padres y madres hacia la enseñanza en euskara no era todo lo favorable que es en la actualidad, con lo que el modelo D totalmente en euskara se hubiera enfrentado con la oposición de un número importante de familias. Razones psicopedagógicas, organizativas y didácticas y de democracia escolar hacían necesaria la reestructuración del modelo único en varios modelos diferenciados y de intensidad creciente en el empleo del euskara.

En los años 90 ha tenido lugar una intensa expansión de la escolarización bilingüe, llevando casi hasta sus límites la introducción del euskara en los niveles preescolar y primario. Prácticamente todos los alumnos del País Vasco reciben su enseñanza en algún nivel de euskara, y mayoritariamente en los modelos más intensivos, B y D.

Entrados en el año 2000, podemos afirmar que nos hallamos en el final de una etapa, debido al desarrollo pleno del programa bilingüe en los niveles iniciales y primarios y al agotamiento o estancamiento de la implantación del bilingüismo educativo en otros niveles y otros ámbitos. Veamos a continuación cuál ha sido el proceso seguido para llegar a esta situación

2. La educación bilingüe en el país del euskara¹: dimensión histórico-legal

Ya hemos indicado que el origen y desarrollo de la educación bilingüe en el País Vasco está íntimamente relacionado con el movimiento de escuelas en euskara (Ikastolas), especialmente en la época que va desde los años 60 hasta los 80. A su vez, el movimiento de ikastolas responde a una etapa de recuperación y auge del movimiento nacionalista y los últimos años del gobierno franquista. Desde hace casi 20 años, la educación bilingüe afecta también a las escuelas públicas y privadas. En la segunda mitad de este siglo XX en la C.A.P.V. y Navarra han tenido lugar unas importantes transformaciones respecto a la enseñanza de la lengua vasca, que se pueden reconocer en varios períodos bien diferenciados (Etxeberria, F. 1999):

- El euskara prohibido (1936-1960)

Tras la guerra civil española, el período anterior a los años sesenta se caracterizó por un monolingüismo escolar en castellano, en el que la principal preocupación era conseguir que los alumnos se educasen de modo uniforme, siempre dentro de los principios del Movimiento Nacional, es decir, de la doctrina de Franco. Es de destacar que durante la dictadura franquista existía una política educativa, escolar y extraescolar, contraria a las lenguas minoritarias o regionales y que se caracterizaba por pretender eliminar cualquier rasgo, símbolo o característica cultural que no fuera la oficial. En el País Vasco, este tratamiento represivo hacia la lengua vasca no se refería únicamente a la escuela, sino a todos los ámbitos de la vida cotidiana.

- El euskara tolerado (1960-1976)

Las ikastolas (escuelas en euskara) que surgen en los años 60 tienen un claro componente de resistencia antifranquista. Comienzan a utilizar la lengua vasca y a cultivar la cultura vasca de un modo clandestino, sin permiso, sin textos, sin instalaciones adecuadas, sin ningún tipo de apoyo que no sea el de los padres decididos a defender

la lengua de sus abuelos. No hay que olvidar que esta primera etapa de la historia de las Ikastolas es una etapa de prohibición y de ilegalidad. Muchas de las ikastolas se camuflaron del modo que mejor pudieron (generalmente bajo el manto de la Iglesia), pero continuaron estando prohibidas, no reconocidas, sin edificios adecuados, y sufriendo cierres en numerosos casos.

Las ikastolas y la enseñanza bilingüe constituyeron en este período uno de los cauces para canalizar la participación ciudadana y política, que estaba prohibida por Franco. En la última fase de este período, a la muerte de Franco, el protagonismo lo fueron recogiendo los partidos políticos, una vez que los cauces de participación y de expresión se iban ensanchando, quedando las ikastolas en un segundo plano, prioritariamente educativo y de recuperación de la lengua vasca.

- La eclosión de la educación bilingüe (1976-1982)

En este período (1976-1982), y tras la muerte de Franco, ocurren varios hechos relevantes, como la aprobación de la Constitución española (1978), el Estatuto de Autonomía del País Vasco (1979) y la publicación del Decreto de Bilingüismo (1979), que sientan las bases del futuro educativo en el País Vasco. En 1982 se publica la Ley de Normalización del euskara que recoge la oficialidad del euskara y del castellano y las pautas para su garantía. Por otro lado, diversos organismos, autores y editoriales comienzan a editar textos en los cuales se refleja la realidad vasca, ausente hasta entonces en los libros escolares. Al comienzo de modo rústico, primitivo y anárquico, pero en un claro proceso de normalización.

A partir de este momento puede decirse que el euskara y la cultura vasca comienzan una nueva batalla, puesto que su ámbito de influencia se amplía a las escuelas públicas y privadas. El euskara y la cultura vasca no van a ser sólo patrimonio de la Ikastola, sino que los demás tipos de centro se van a ver impulsados por razones diversas (apoyo al euskara, cumplimiento de lo prescrito, apertura de “nuevos mercados”, etc.). Es de resaltar que esta nueva responsabilidad para los centros públicos y privados no va a estar exenta de problemas y desajustes, puesto que los textos, profesorado, etc. no han sido previamente dispuestos. El reto del momento en ese terreno consistía en responder adecuadamente a las demandas de una enseñanza de calidad en euskara.

- El euskara, lengua oficial en la enseñanza (1983-....)

El Decreto 138/1983 es el que regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria del País Vasco y en él se establecen las pautas y los criterios para hacer que la lengua vasca y castellana sean materias obligatorias en todos los niveles de enseñanza primaria y secundaria. También se ordena el uso de las lenguas oficiales siguiendo la referencia de los modelos A, B y D y se fijan las directrices para la formación del profesorado en euskara y los requisitos mínimos que deben reunir los enseñantes en lengua vasca. A través de otros decretos posteriores, se van desarrollando las disposiciones establecidas en este primer documento. A partir de ahora, se insta a los profesores y editoriales a incluir en sus programas los contenidos y actitudes específicos que reflejan la peculiaridad del País Vasco: reconocer y respetar la historia, cultura, el arte, el folklore, las tradiciones, figuras ilustres, etc. A pesar de algunos altibajos, la situación actual es de total consolidación de la enseñanza bilingüe.

3. Legislación reciente en España y C.A.P.V.

A partir de la puesta en vigor de la Constitución de 1978, existe una serie de medidas legales que tienen como ámbito de influencia el Estado español y las diversas Comunidades Autónomas del estado español. Un balance del desarrollo legislativo en esta materia de educación y bilingüismo nos permite afirmar que a partir de la Constitución de 1978 ha existido la producción normativa suficiente como para asegurar que el euskara y el castellano gozan del soporte legal adecuado como para garantizar su enseñanza en el sistema educativo vasco. Una prueba de ello es el nivel conseguido en preescolar y primaria, en donde se ha llegado casi al desarrollo pleno de las posibilidades de educación bilingüe.

Aunque la Constitución de 1978 denota una cierta ambigüedad en el tratamiento del castellano ("todos tienen el derecho y el deber de conocerlo") y las otras lenguas autonómicas ("serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas"), es también cierto que esta ambigüedad se halla superada con creces por la contundencia de la legislación posterior en el País Vasco y la propia Ley de Ordenación General del Sistema Educativo del estado español (1990). En efecto, además de la anterior ley, contamos con el Estatuto de Autonomía del País Vasco (1979), la Ley de Normalización del euskara (1982), el Decreto para la regulación del uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no Universitaria del País Vasco (1983), el Decreto de Diseño Curricular Vasco (1992), y la ley de la Escuela Pública Vasca (1993), que podemos analizar de modo más detallado en algunos aspectos relacionados directamente con el tema en cuestión.

3.1. El Estado Español

Constitución Española (1978). En el artículo 3º de la Constitución Española, se hacen varias referencias respecto a las lenguas existentes:

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

El artículo 148, por su parte, afirma que "Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias: ... El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma".

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Esta ley orgánica que configura el sistema educativo español hace algunas referencias a la diversidad lingüística, de las que destacamos las siguientes:

- En el artículo 1 se designa como uno de los objetivos "La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España".
- En el artículo 4, en el que se fija el currículo se afirma que "Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55 % de

los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 % para aquellas que no la tengan.”

- En el artículo 14 se indica las áreas obligatorias para la educación primaria, entre las que destacamos “Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura”.

3.2. La Comunidad Autónoma del País Vasco

Estatuto de Autonomía del País Vasco (1979). En el Estatuto de Autonomía es el artículo 6 el que regula la situación de las lenguas en el País Vasco:

1. El euskara, lengua propia del Pueblo Vasco, tendrá como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi, y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas.
2. Las Instituciones comunes de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta la diversidad sociolingüística del País Vasco, garantizarán el uso de ambas lenguas, regulando su carácter oficial, y arbitrarán y regularán las medidas y medios necesarios para asegurar su conocimiento.
3. Nadie podrá ser discriminado por razón de su lengua.

Ley de Normalización del euskara (1982). Esta ley de la CAPV pretende ajustar el uso del euskara y del castellano en el ámbito de la Comunidad Autónoma Vasca. En su Título Preliminar, La Ley de Normalización del Euskara afirma que la lengua propia del País Vasco es el euskara y que las lenguas oficiales en la Comunidad Autónoma del País Vasco son el euskara y el castellano. Se afirma también que los poderes públicos velarán y adoptarán las medidas oportunas para que nadie sea discriminado por razón de la lengua en la CAPV. En el Título I, artículo 5, se reconoce que todos los ciudadanos del País Vasco tienen derecho a conocer y usar las lenguas oficiales, tanto oralmente como por escrito. Ya en el terreno educativo, se reconoce el derecho a recibir la enseñanza en ambas lenguas oficiales.

Decreto 138/1983, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco. Lo fundamental de este Decreto es que establece los siguientes preceptos:

1. La enseñanza del euskara y del castellano serán materias obligatorias en todos los centros de los niveles no universitarios.
2. El uso de las lenguas oficiales se hará tomando como referencia los modelos A, B y D.
3. Estos modelos se implantarán previa petición de un grupo de padres suficiente y teniendo en cuenta las posibilidades de profesorado.
4. La enseñanza del euskara se ajustará, a efectos de evaluación e incorporación de resultados al expediente del alumno, a los criterios y normas que rigen para el resto de las áreas o materias obligatorias.
5. Así mismo se establecen los requisitos mínimos que han de cumplir los profesores de las plazas bilingües y las vías de formación para el reciclaje de los profesores en euskara.

Decreto de Diseño Curricular del Gobierno Vasco (1992). Por medio de este Decreto se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco, una vez establecidas en la Ley Orgánica de 1990 (LOGSE), las bases del currículo o enseñanzas mínimas para todo el Estado. En este Decreto del Gobierno Vasco se establece que “nuestra sociedad se ha definido a sí misma como una sociedad bilingüe. Consecuentemente, la configuración de un espacio escolar de intervención bilingüe es una de las características claves de nuestro sistema educativo, y la creciente necesidad de dominar otras lenguas de nuestro entorno un nuevo reto que exigirá el esfuerzo de todos.” En el artículo 4 se establece que, entre las capacidades que la Educación Primaria debe contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas se encuentra la de “Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y en euskara, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación”. En el artículo 5 se afirma que la Administración adoptará las medidas oportunas tendentes a la configuración progresiva de un sistema educativo bilingüe, de acuerdo con la Ley de Normalización del euskara, de 1982 En el artículo 6 se enuncian las áreas de la educación Primaria, entre las que destacamos la Lengua castellana y literatura, así como la Lengua vasca y literatura.

Ley de la Escuela Pública Vasca (1993). Esta ley, aprobada por el Parlamento Vasco el año 1993, regula en su título III lo relativo al euskara en la Escuela Pública Vasca. Los artículos más afectados por el tema son:

Artículo 18. El euskara y el castellano estarán incorporados obligatoriamente a los programas de enseñanza que se desarrollen en la Escuela Pública Vasca, en orden a conseguir una capacitación real para la comprensión y expresión, oral y escrita, en las dos lenguas, de tal manera que al menos puedan utilizarse como lenguas de relación y uso ordinarios.

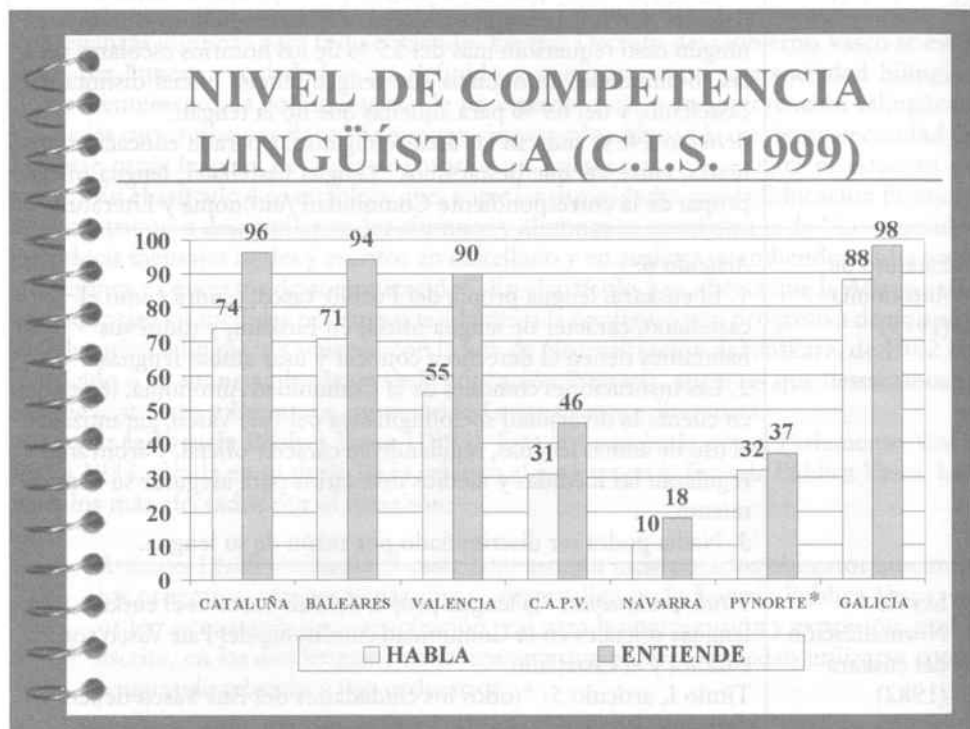
Los artículos 19 al 23 regulan todo lo relativo a la programación general de la enseñanza, seguimiento de la planificación lingüística, cumplimiento de los objetivos, regulación de los modelos, evaluación global del rendimiento lingüístico y académico de los modelos, oferta de los mismos, recursos, formación del profesorado y el uso ambiental del euskara.

En el cuadro que sigue, ofrecemos al lector una síntesis en la que se pueden apreciar las principales aportaciones legales en materia de educación bilingüe y la consideración de que si el sistema educativo no ha avanzado más en el tema del desarrollo del euskara en la enseñanza no universitaria no es debido a impedimentos de tipo legal, sino a otros problemas, fundamentalmente la falta de profesores cualificados en euskara, las carencias en material y textos escolares, e incluso por culpa de graves errores de diseño, como se observa en la política seguida en la Formación Profesional.

Síntesis de la legislación española y vasca sobre bilingüismo y educación	
Texto Legal	Principal contenido
Constitución (1978)	<p><i>Artículo 3º</i></p> <p>1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla.</p> <p>2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus estatutos.</p>

LOGSE (1990)	<p><i>Artículo 1:</i> se designa como uno de los objetivos “La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España”.</p> <p><i>Artículo 4:</i> “Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55 % de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 % para aquellas que no la tengan.”</p> <p><i>Artículo 14:</i> se indican las áreas obligatorias para la educación primaria, entre las que destacamos “Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura”.</p>
Estatuto de Autonomía (1979)	<p><i>Artículo 6:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El euskara, lengua propia del Pueblo Vasco, tendrá como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi, y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas. 2. Las Instituciones comunes de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta la diversidad sociolingüística del País Vasco, garantizarán el uso de ambas lenguas, regulando su carácter oficial, y arbitrarán y regularán las medidas y medios necesarios para asegurar su conocimiento. 3. Nadie podrá ser discriminado por razón de su lengua.
Ley de Normalización del euskara (1982)	<p><i>Título preliminar:</i> “la lengua propia del País Vasco es el euskara y las lenguas oficiales en la Comunidad Autónoma del País Vasco son el euskara y el castellano.”</p> <p>Título I, artículo 5: “todos los ciudadanos del País Vasco tienen derecho a conocer y usar las lenguas oficiales, tanto oralmente como por escrito.”</p>
Decreto 138/1983, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La enseñanza del euskara y del castellano serán materias por obligatorias en todos los centros de los niveles no universitarios. 2. El uso de las lenguas oficiales se hará tomando como referencia los modelos A, B y D.
Decreto de Diseño Curricular del Gobierno Vasco (1992)	<p><i>Artículo 4:</i> ... entre las capacidades que la Educación Primaria debe contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas se encuentra la de “Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y en euskara, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación”.</p>
Ley de la Escuela Pública Vasca (1993)	<p><i>Artículo 18:</i> El euskara y el castellano estarán incorporados obligatoriamente a los programas de enseñanza que se desarrollen en la Escuela Pública Vasca, en orden a conseguir una capacitación real para la comprensión y expresión, oral y escrita, en las dos lenguas, de tal manera que al menos puedan utilizarse como lenguas de relación y uso ordinarios.</p>

4. Nivel de conocimiento de la lengua autonómica (1998)



FUENTE: Centro de Investigaciones Sociológicas (C.I.S.), 1999.

(*) Ya es sabido que el País Vasco Norte (PVN) no es una Comunidad Autónoma del Estado Español, sino una entidad administrativa dentro del Estado Francés. Lo incluimos aquí para poder comparar directamente el grado de conocimiento de la lengua en ese territorio.

Hay que destacar que la Comunidad Autónoma del País Vasco y sobre todo Navarra son las dos CCAA que tienen un menor porcentaje de hablantes en la lengua autonómica, el euskara. Mientras que en las otras CCAA los hablantes superan el 70 %, en la C.A.P.V. y PVN esa cota está en torno al 30 %, al tiempo que en Navarra se encuentra en el 10 %. Por su parte, mientras que en el resto de las comunidades el nivel de comprensión de la lengua alcanza cotas superiores al 90 %, en la Comunidad Autónoma del País Vasco no se llega al 50 %, en el PVN al 32 % y en Navarra no alcanza al 20 %.

¿Por qué esa menor competencia lingüística en el País Vasco? El bajo nivel de competencia lingüística bilingüe entre los habitantes de la C.A. del País Vasco y Navarra se debe, entre otras, a razones de tipo político, histórico y cultural. Haciendo una revisión de esas razones, podemos destacar las siguientes:

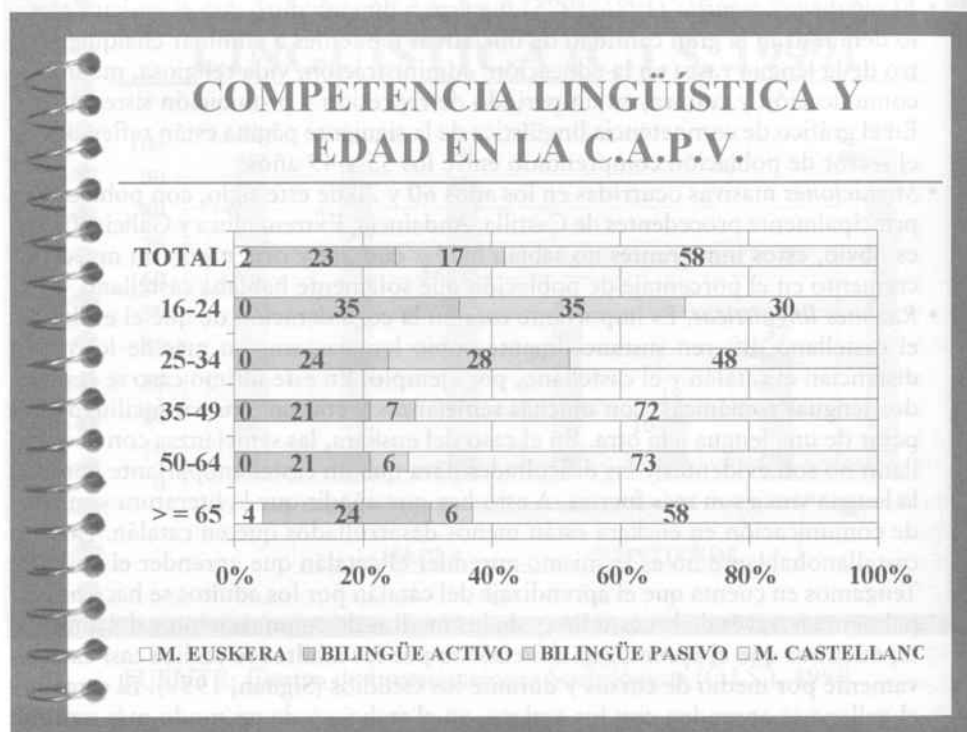
- *Historia.* El euskara ha sufrido un proceso de regresión desde hace siglos, dejando su espacio al castellano y perdiendo terreno hasta prácticamente la segunda mitad del siglo XX. De ser una lengua que en la Edad Media se hablaba desde

Aquitania hasta Aragón y Burgos ha pasado a convertirse en una lengua que se limita a la CAPV y Norte de Navarra. La política de eliminación y unificación, la falta de apoyo por parte de las élites vascas, la falta de una tradición literaria, el desprestigio social y administrativo y la prohibición sistemática han hecho posible este proceso de sustitución.

- *El régimen franquista (1936-1975)* fue especialmente duro con el euskara como lo demuestran la gran cantidad de iniciativas tendentes a eliminar cualquier rastro de la lengua vasca en la educación, administración, vida religiosa, medios de comunicación y cultura, en un periodo de represión y prohibición sistemáticos. En el gráfico de competencia lingüística de la siguiente página están reflejados en el sector de población comprendido entre los 35 y 49 años.
- *Migraciones* masivas ocurridas en los años 60 y 70 de este siglo, con poblaciones principalmente procedentes de Castilla, Andalucía, Extremadura y Galicia. Como es obvio, estos inmigrantes no sabían hablar euskara y originaron un mayor incremento en el porcentaje de población que solamente hablaba castellano.
- *Razones lingüísticas.* Es importante caer en la consideración de que el euskara y el castellano difieren sustancialmente como lenguas, mucho más de lo que se distancia el catalán y el castellano, por ejemplo. En este último caso se trata de dos lenguas románicas, con muchas semejanzas y con una mayor facilidad para pasar de una lengua a la otra. En el caso del euskara, las semejanzas con el castellano no son evidentes y las dificultades para que un castellanoparlante aprenda la lengua vasca son más fuertes. A esto hay que añadir que la literatura y medios de comunicación en euskara están menos desarrollados que en catalán. Para un castellanohablante no es lo mismo aprender el catalán que aprender el euskara. Tengamos en cuenta que el aprendizaje del catalán por los adultos se hace principalmente a través de los estudios y de los medios de comunicación y del ambiente, mientras que el aprendizaje del euskara por los adultos se realiza casi exclusivamente por medio de cursos y durante los estudios (Siguán, 1999). El catalán y el gallego se aprenden con los amigos, en el trabajo y de un modo más natural, mientras que el euskara se aprende de un modo más artificial o académico.
- *Razones políticas.* Finalmente, habría que hacer mención a razones de tipo político. En la actualidad, la composición sociopolítica de la población de la CAPV se divide casi al 50 % entre quienes defienden un avance y desarrollo intenso del euskara y quienes consideran esta cuestión como algo secundario o innecesario. Esto explica, en parte, el lento proceso de recuperación de la lengua y los obstáculos que se encuentra para su normalización, siendo una muestra de ellos las constantes llamadas de alarma y los intentos de hacer que el sistema de modelos lingüísticos retroceda para “detener la falta de oportunidades que la enseñanza en castellano tiene en el País Vasco”. Son conocidas las reticencias que el PP y el PSE de la CAPV tienen respecto a los modelos B y D, abogando por una mayor defensa del castellano en la enseñanza. Si tenemos en cuenta que entre ambos partidos, sumaron cerca del 50 % de los votos de la CAPV en las elecciones del 12M de 2000, y que el porcentaje de alumnos matriculados en el modelo A para el curso 2000-2001 es del 9 %, podremos concluir que existe un gran desfase entre lo que se dice y lo que se hace, puesto que ni los mismos defensores públicos del modelo A son consecuentes para llevar a cabo esa opción.

- *Otras razones* pueden obedecer a la mayor adaptación del castellano al lenguaje de la juventud, el argot urbano y cultural, y una mayor dificultad del euskara para acoplarse al cambiante y estandarizante lenguaje universal de los jóvenes.

4.1. Competencia lingüística y edad



FUENTE: La continuidad del euskara. Gobierno Vasco (1996)

Con respecto a la edad de las personas analizadas, el balance en la CAPV nos permite indicar que se da un proceso de regeneración y recuperación a partir de los niños y los jóvenes, lo que permite augurar un futuro más optimista. En efecto, si analizamos los resultados respecto a la población total, comprobaremos que los bilingües activos (que hablan euskara y castellano) suponen el 23 % y los bilingües pasivos (que entienden el euskara) son el 17 %, siendo los monolingües castellano hablantes el 58 %.

Al examinar los distintos tramos de edad, observamos que son los más jóvenes quienes alcanzan mayores cotas de bilingüismo activo y pasivo, es decir los que tienen entre 16 y 34 años. El sector de edad comprendido entre los 35 y los 49 años es el que refleja un menor conocimiento del euskara, y finalmente, los mayores de 65 años indican una competencia lingüística ligeramente superior. El análisis histórico y demográfico de estos datos nos permite afirmar varias cosas:

1. Hay una importante recuperación del euskara por parte de los jóvenes entre 16 y 34 años, debida fundamentalmente a la puesta en marcha del sistema de educación bilingüe a partir de los años 60.

2. Los vascos comprendidos entre los 35 y 64 años son quienes menor conocimiento tienen del euskara, debido a que son los hombres y mujeres que estudiaron en la escuela del régimen franquista, con ausencia total de la enseñanza en euskara, y a que proceden, en cierta proporción, de la fuerte inmigración ocurrida en ese periodo.
3. Los mayores de 65 años son las personas que nacieron antes del régimen represivo franquista contra el euskara y se trata del tramo que cuenta con un menor número de inmigrantes.

5. Los modelos lingüísticos en educación

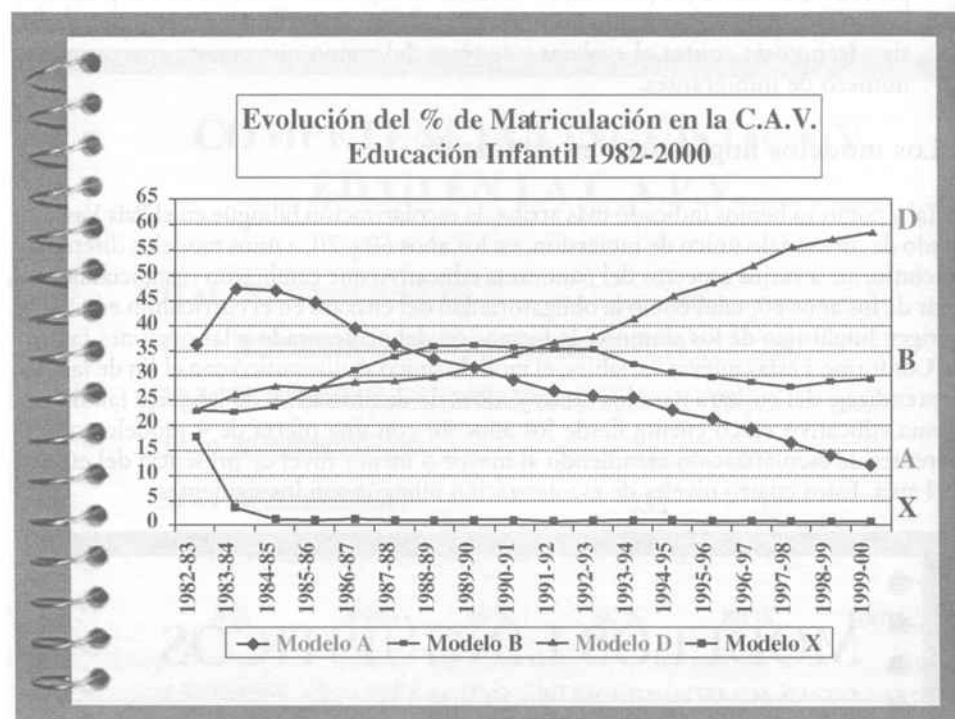
Tal y como ya hemos indicado más arriba, la escolarización bilingüe en el País Vasco ha pasado de un modelo único de inmersión, en los años 60 y 70, a unos modelos diferenciados conforme a varios aspectos del panorama educativo que cambiaron sustancialmente a partir de los años 80, tales como la obligatoriedad del euskara en el curriculum educativo, el origen lingüístico de los alumnos, la formación del profesorado y las opciones familiares. Conforme a estas nuevas variables, el modelo único se diversificó con el fin de facilitar el aprendizaje del euskara para los niños y niñas de distinto nivel de lenguaje familiar. El sistema educativo vasco cuenta desde los años 80 con una oferta de 4 modelos o tipos diferentes de escolarización atendiendo al mayor o menor nivel de presencia del euskara en el aula. Estos cuatro niveles de escolarización bilingüe son los siguientes:

MODELOS LINGÜÍSTICOS

- ✓ **MODELO A** **MAS CASTELLANO**
- ✓ **MODELO B** **CASTEL-EUSKERA**
- ✓ **MODELO D** **MAS EUSKERA**
- ✓ **MODELO X** **SOLO CASTELLANO**

5.1. La evolución de los modelos lingüísticos

a) Educación preescolar o infantil (2 - 5 años).



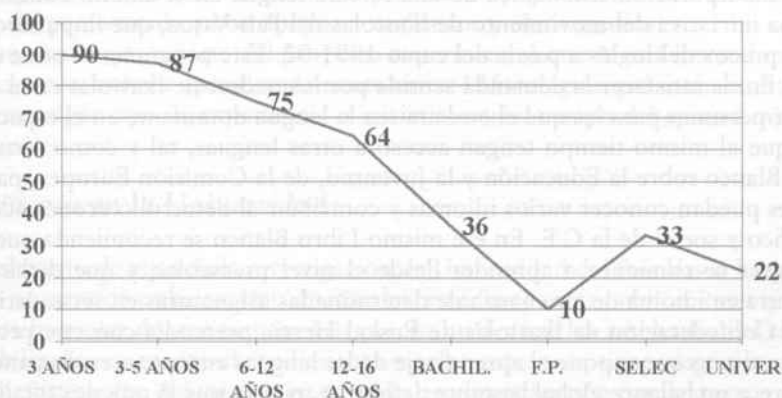
FUENTE: EUSTAT (1982-2000). Gobierno Vasco.

Si analizamos la evolución de la escolarización de los alumnos en los diferentes modelos lingüísticos, podemos sacar como conclusión que, tras el estudio de los últimos 18 años hay una tendencia a escolarizar a los niños en modelos cada vez más intensivos (B y D), mientras que el modelo A va reduciendo el número de alumnos.

Según los datos de la C.A.P.V., en el nivel preescolar, hace 18 años el modelo A superaba en número a los alumnos del modelo B y D conjuntamente, mientras que en la actualidad, el modelo A representa únicamente un 11 % de la población escolar, siendo el porcentaje del modelo B el 31 % y el del modelo D el 58%.

A partir de la puesta en marcha de la obligatoriedad de la enseñanza del euskara en el sistema educativo vasco, el cambio en el empleo de la lengua vasca en las aulas ha sido muy importante. La enseñanza en los primeros años ha pasado de ser un sistema prioritariamente monolingüe castellano a constituirse en una educación mayoritariamente bilingüe. Todo esto permite albergar cierta dosis de esperanza respecto al proceso de recuperación del euskara a partir de la escuela. Sin embargo, estos datos correspondientes a la enseñanza infantil no nos pueden hacer caer en un optimismo exagerado, puesto que el análisis de la situación en todo el conjunto de la enseñanza del País Vasco proporciona un balance mucho más modesto del que acabamos de ver.

**PORCENTAJE DE ALUMNOS EN LOS MODELOS B+D EN
DISTINTOS NIVELES. C.A.P.V. CURSO 2000-2001**



FUENTE: EUSTAR (2000-2001). Gobierno Vasco. Elaboración propia.

En el gráfico adjunto podemos ver la situación global de la escolarización bilingüe (modelo B+D) en el sistema educativo vasco, en donde se constata que la inscripción de los niños de 3 años para el curso 2000-2001 alcanza hasta el 90 % de los mismos entre los dos modelos más intensivos. Solamente un 9 % de las familias eligen el modelo A para comenzar la escolarización a los 3 años. Pero si continuamos analizando el modo en que se escolarizan los alumnos en los niveles superiores vemos que se mantiene la misma proporción hasta la Enseñanza Secundaria, ESO, para luego bajar de una manera alarmante en la Formación Profesional y en la Universidad, niveles estos en los que se aprecia una clara falta de continuidad con el sistema educativo bilingüe. Solamente un 10 % de los escolares estudian en los modelo B+D en la Formación profesional. Únicamente un 22 % de los estudiantes de la Universidad estudian en euskara, aunque llegan al 33 % quienes superan la selectividad en lengua vasca.

6. Del bilingüismo al multilingüismo

La situación del bilingüismo educativo vasco no se limita únicamente a la presencia de las dos lenguas oficiales en la C.A.P.V. o en Navarra, sino que afecta también a otras lenguas y a otros programas que merecen el calificativo de trilingües, tetralingües, o simplemente plurilingües o multilingües. Además del euskara y del castellano, en los centros escolares del País Vasco se aprende una lengua extranjera, y en determinados centros hasta dos len-

guas extranjeras. En efecto, existe algún programa específico, como el «Programa Plurilingüe» impulsado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, que se lleva a cabo en la Comunidad Autónoma del País Vasco, y el programa «ELEANITZ» («plurilingüe») promovido por la Confederación de Ikastolas (escuelas en vasco) de Euskal Herria.

6.1. Proyecto ELEANITZ ²

La incorporación sistemática de una tercera lengua en el ámbito educativo vasco, fue una iniciativa del movimiento de Ikastolas del País Vasco, que impulsaron la enseñanza precoz del inglés a partir del curso 1991-92. Este programa se pone en marcha con el fin de satisfacer la demanda sentida por los padres de Ikastolas en el sentido de formar personas para las que el euskara sea la lengua dominante en el espacio escolar, pero que al mismo tiempo tengan acceso a otras lenguas, tal y como recomienda el Libro Blanco sobre la Educación y la Juventud, de la Comisión Europea, para que los jóvenes puedan conocer varios idiomas y contribuir al desarrollo económico, técnico, científico y social de la C.E. En ese mismo Libro Blanco se recomienda que la lengua extranjera se comience a aprender desde el nivel preescolar, y que dicha lengua se convierta en idioma de enseñanza de determinadas asignaturas en secundaria.

La Confederación de Ikastolas de Euskal Herria pretendía con este proyecto responder al reto que supone el aprendizaje de las lenguas europeas, en un panorama que nos ofrece un balance global bastante deficiente, puesto que la práctica totalidad de los alumnos de la Unión Europea estudian alguna lengua extranjera, pero solamente la mitad de ellos consiguen dominarla suficientemente al término de la Enseñanza Secundaria. Para ello, se proponen iniciar la enseñanza del inglés a los 4 años y continuar hasta los 16, creando el material y los instrumentos necesarios, así como la formación y asesoramiento del profesorado y evaluación de los resultados.

Desde el año 1991-92, en el que se inició el proyecto, se han incorporado gran número de ikastolas (escuelas en vasco), siendo en la actualidad 46 el número de centros dentro del proyecto «ELEANITZ», con 401 aulas y alrededor de 8.000 alumnos.

El tiempo dedicado a la enseñanza del inglés varía desde las 2h y 30' del nivel infantil hasta las 4 horas del nivel secundario, con cuatro o cinco sesiones semanales. La elaboración de los materiales ha tenido un cuidado especial en el proyecto impulsado por las Ikastolas, con la colaboración de un equipo formado por diversas universidades europeas y atendiendo a los principios del aprendizaje de las lenguas y de la psicología evolutiva del niño. También se ha tenido en cuenta la dimensión europea del curriculum y la perspectiva intercultural de la educación. Estos materiales han sido ya experimentados en un amplio proyecto que se lleva a cabo con diversas instituciones europeas, como la Universidad de Roma, un Instituto Pedagógico de Amsterdam, la Universidad de Birmingham, el Instituto Cervantes y el Instituto de Pedagogía de las Lenguas de la Universidad del País Vasco. La experiencia parece avalar que los resultados han sido satisfactorios.

La metodología empleada con este programa de aprendizaje precoz de la lengua inglesa se apoya en la lectura de cuentos en inglés y en actividades de tipo lúdico que se llevan a cabo 4 veces por semana, con unas sesiones de 30 minutos cada una. A medida que va aumentando el nivel de los cursos, las sesiones van también incrementándose en su duración y va integrándose más en el aprendizaje de otras materias, convirtiéndose la lengua inglesa en lengua vehicular para el aprendizaje de la música, plástica, medio

ambiente, Ciencias Sociales, etc.

Este primer ensayo encontró eco en la Administración Educativa del Gobierno Vasco y en el curso 1996-97 la experiencia se extendió a otros centros públicos de enseñanza primaria y secundaria. Como fruto de este trabajo, la Dirección de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco tiene en marcha un plan para desarrollar la experiencia del plurilingüismo en 25 centros de la C.A.P.V., en un programa denominado «Programa de Plurilingüismo» (ANIZPE) que se lleva a cabo de forma experimental y que cuenta con una asesoría, formación del profesorado y con apoyos económicos y otros medios.

Hay que añadir que, aparte del proyecto experimental que se está llevando a cabo en los 25 centros, existen aproximadamente otros 125 colegios que están realizando, por su cuenta algún tipo de experiencia o iniciativas en el campo del aprendizaje temprano del inglés.

7. Bilingüismo en la Universidad

Desde el punto de vista de la investigación, la Universidad del País Vasco ha aportado un gran número de trabajos, tesis doctorales, estudios y otras publicaciones que han servido para formular de una manera más precisa cuáles son los resultados del sistema educativo bilingüe, en cuanto al rendimiento escolar, aspectos psicopedagógicos, competencia lingüística, etc. Así mismo, ha existido una investigación paralela por parte de la administración vasca (Sierra-Olaziregi, 1989, 1990; Gardner, N. 2000). Un balance de las principales investigaciones se puede analizar en Etxeberria, F (1999).

Desde la perspectiva de la escolarización, según el informe correspondiente al I Plan quinquenal de Normalización del Euskara en la Universidad (Informe del Vicerrectorado de euskara, 1998), las previsiones para los últimos 7 años hacían pensar que se iba a incrementar en 441 el número de profesores bilingües, de los cuales 295 serían nuevas contrataciones y 146 corresponderían a reciclaje de profesores en ejercicio. Las previsiones se han cumplido en parte, puesto que las nuevas contrataciones bilingües han sido 361, (122 % de lo previsto), pero el reciclaje de profesores en ejercicio ha sido solamente de 41 (27 % de lo previsto). Esto nos hace considerar que existen serias dificultades a la hora de reciclar al profesorado interno de la Universidad.

Por otra parte, el porcentaje de asignaturas que se imparten en euskara en la Universidad del País Vasco tiene distintos ritmos en las diferentes facultades. Los datos para el curso 1997-98, indican que un 55,5 % de las asignaturas obligatorias de la UPV se cursan en la actualidad en lengua vasca, o lo que es lo mismo, respecto a los alumnos, de los 60.000 que estudian en la UPV, aproximadamente un 20 % de los mismos lo hacen en euskara, es decir, unos 14.000. A pesar de los innegables avances, todavía hay muchas carreras que no pueden estudiarse en euskara.

Según las previsiones para el II Plan de Normalización del Euskara en la Universidad, el porcentaje de alumnos que estudiarán en euskara será del 40 % en cinco años, y del 50 % en diez años (2008). Además, las asignaturas obligatorias en lengua vasca pasarán de ser el 55,5 % actual al 80 % dentro de 5 años. Para ello, cada una de las facultades elaborará su propio plan para definir cuántas asignaturas y en qué plazo se implantarán en euskara. El nuevo plan, diseñado para cinco años, introduce, según el Vicerrectorado de Euskara de la Universidad del País Vasco, la posibilidad de elegir el idioma para cursar los estudios. Cada centro deberá realizar una propuesta, según sus

posibilidades, y acercar la demanda de euskara (33 % en selectividad) a las ofertas de las distintas facultades. Existe también una Comisión de Evaluación para examinar la marcha del plan, que tendrá su culminación en el curso 2004-2005. Este II Plan de Normalización del euskara en la UPV fue aprobado en 1999 para un primer periodo de cinco años, hasta el curso 2004-2005.

Este análisis es válido para la Universidad del País Vasco, pero hay que tener en cuenta que en la CAPV existen otras universidades, como la de Deusto y la de Mondragón, en las que el nivel de utilización del euskara en la enseñanza se encuentra muy por detrás del que hemos visto anteriormente.

8. La formación del profesorado no universitario en euskara

No se dispone de muchos datos respecto a la cualificación lingüística del profesorado en los años 60 y 70, pero tenemos un estudio de Siadeco (1979) que analiza el curso 1976-1977. Según este trabajo, en los centros públicos de la C.A.P.V. y Navarra, en el nivel preescolar y Primaria, únicamente un 4 % conocían el euskara. En otro estudio de Siadeco (1978) el conocimiento del euskara por parte del profesorado refleja que, de los 8.284 profesores existentes, solamente 384 (4,6 %) sabían euskara.

A partir de esas fechas, el proceso de formación del profesorado ha seguido un ritmo muy rápido. En el curso 1985-1986, el porcentaje de profesores que tenían el título EGA, de acreditación para impartir las clases en euskara, era del 32 %. Según los datos del curso 1997-1998 para la CAPV, los profesores cualificados para impartir las clases en euskara, han pasado a ser un 60 % (Zalbide, 1998). En 20 años el paso ha sido de 4, 6 % a 60 %, y el total de profesores con algún tipo de perfil lingüístico (PL1, o nivel elemental de conocimiento del euskara y PL2, o nivel de cualificación para impartir las clases en euskara) ronda el 70 %.

¿Cómo se ha realizado este cambio tan importante en tan solo 20 años?. Las dos vías más importantes han sido el reclutamiento de nuevos profesores exclusivamente bilingües, por una parte, y por otra poniendo en marcha un programa de reciclaje del profesorado en lengua vasca. Este programa recibe el nombre de IRALE.

El análisis de la situación del profesorado de enseñanza pública no universitaria con respecto a su cualificación para la docencia en euskara indica que:

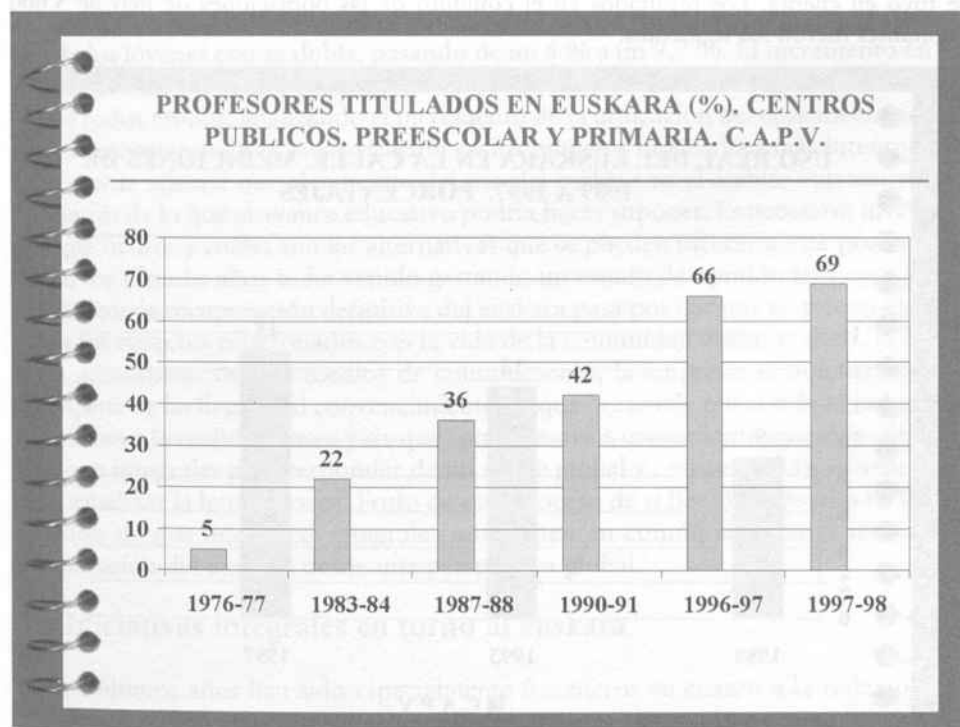
1. Existe una proporción importante, en torno al 30 % de profesores en torno a los 40 años, que no tienen ninguna cualificación para enseñar en euskara.
2. Al estar liberados de su aprendizaje los mayores de 45 años, se puede decir que la bolsa de profesores teórica para reciclarse en euskara está en torno a los 1900 docentes, lo que, a un ritmo anual de 600 profesores cualificados, hace prever unos tres años para cumplir el proceso de euskaldunización de los profesores menores de 45 años.
3. Sin embargo, dada la dificultad para que todos los teóricos enseñantes sean realmente reciclados, se hace necesario pensar en otras vías de solución.

El objetivo principal del programa IRALE (IRALE, 1998) es «la euskaldunización y alfabetización de profesores-as que ejercen la docencia en centros escolares y la del personal de Educación Especial de la Comunidad Autónoma del País Vasco.»

Este objetivo principal se plasma en tres niveles. En primer lugar, la necesidad más

apremiante es la capacitación de profesores para la enseñanza del/en euskara, acreditando para ello la consecución del perfil PL2. Por otra parte, se pretende que el profesorado adquiera, como mínimo, un conocimiento básico del euskara, al menos en lo que respecta a su comprensión y expresión orales, siendo fijado dicho nivel con el perfil PL1. En tercer lugar, se ofrece a quienes han superado ya dichos niveles básicos de capacitación otras ayudas complementarias de formación.

El plan de formación continua del profesorado de la CAPV contempla aspectos puramente pedagógicos y otras facetas relacionadas preferentemente con el tema del bilingüismo, abarcando a más de 1.000 centros y superando el número de 26.000 profesores en el curso 1997-98 en la enseñanza no universitaria (EUSTAT, 1996). Dentro de este plan de formación continua, el sector referido a la formación en la lengua vasca (IRALE) tiene dos tipos de programas: por un lado, están los que se dedican a profesores que son liberados de sus clases en su habitual labor docente durante el periodo de realización del cursillo, a jornada parcial o completa. Por otro lado hay programas en cuya modalidad el profesor, aparte de sus obligaciones laborales en su centro de enseñanza, asiste a un cursillo de aprendizaje o perfeccionamiento del euskara.



FUENTE: Mikel Zalbide Euskara Zerbitzua. Eusko Jaurlaritza (1998)

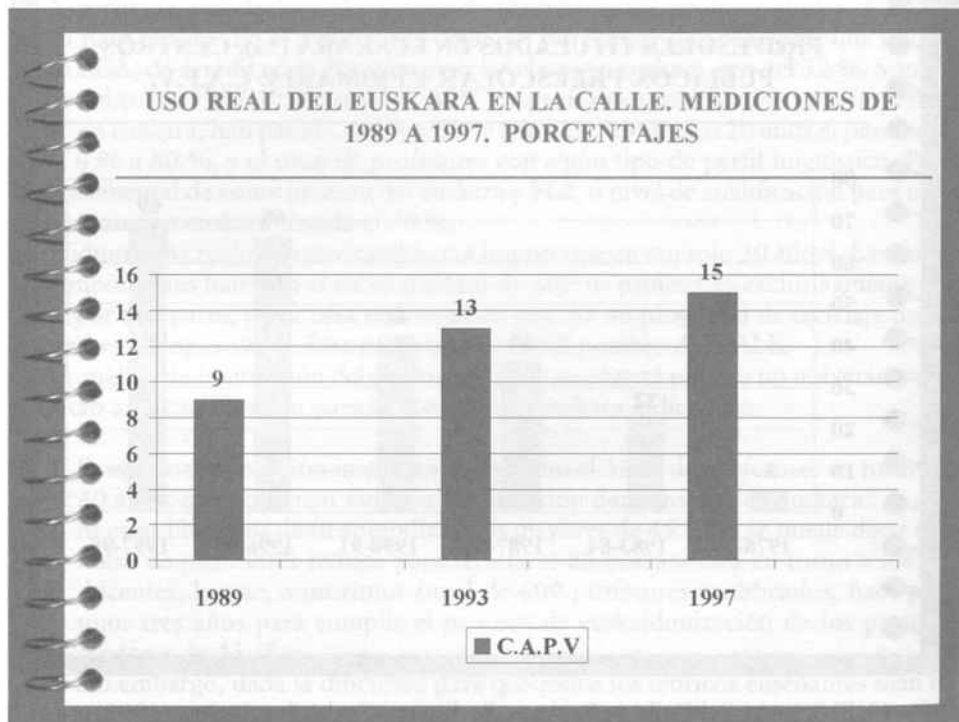
9. Uso real del euskara (1991-1996)

Ya sabemos que una cosa es el conocimiento de la lengua y otra distinta es la utilización real de dicha lengua. Incluso podríamos afinar más indicando que hay una

diferencia importante por lo que respecta al empleo de la lengua entre lo que las encuestas manifiestan y lo que la realidad expresa. Cabría esperar que tras el fuerte impulso que está recibiendo la enseñanza del euskara en nuestras escuelas y centros de enseñanza secundaria y la Universidad el uso real de la lengua vasca en la calle fuera incrementándose en una proporción semejante. Sin embargo, al igual que ocurre en otras comunidades, la utilización real del euskara marcha muy por detrás de lo que teóricamente los habitantes del País Vasco debieran utilizar. Se ha incrementado bastante el conocimiento, pero no así el uso del euskara.

Según el estudio realizado por el Gobierno Vasco, y teniendo en cuenta la población vascohablante, durante el periodo que va entre 1991 a 1996, en el conjunto de la CAPV, existe un incremento general en la utilización del euskara.

En otro estudio reciente realizado por EKB (1998), (BAT SOZIOLOGIA, 1998), esta Comisión de la Cultura Vasca analizó la presencia del euskara en la calle, a lo largo de los últimos años, con las referencias de 1989, 1993 y 1997. Examinaron uno de los tres aspectos fundamentales con relación a la lengua: conocimiento, actitud y uso. En este caso es el uso, la presencia real del euskara en la calle (no las respuestas en las encuestas), lo que se tuvo en cuenta. Los resultados en el conjunto de las poblaciones de más de 5.000 habitantes fueron los siguientes:



FUENTE: EKB (1998). Medición del uso del euskara en la calle. (Elaboración propia)

Las principales conclusiones que resultan de este estudio son las siguientes:

- Según los datos de 1997, el uso real de la lengua en la calle es del 13 %. Si tenemos en cuenta que el conocimiento de la lengua alcanza a un 22,5 %, el nivel de uso es bastante alto.
- La presencia del euskara es mayor en la CAPV (15,25), le sigue Navarra (6,4), mientras que en las calles del País Vasco Norte, es un 4,6%.
- Mientras en la CAPV el uso del euskara en la calle se incrementa del año 1993 a 1997 hasta casi el doble, en Navarra hay un ligero incremento, y en el PVN se da un ligero retroceso durante el mismo periodo

Otros estudios realizados por Siguán (1994b), el Centro de Investigaciones Sociológicas (C.I.S., 1999), el Departamento de Euskara del Ayuntamiento de Donostia (1999), confirman que el uso real del euskara se encuentra en una proporción aproximada al 50 % por parte de las personas que tienen capacidad para hablar dicha lengua.

Por tramos de edad, es notable el incremento entre la población infantil (de 2 a 14 años), juvenil (de 15 a 24 años) y adulta (más de 24 años), mientras que en el sector que comprende a las personas mayores, el descenso en el uso del euskara en la calle es también destacado. Los niños pasan de un 11,2 a un 14,7, mientras que el porcentaje de los jóvenes casi se dobla, pasando de un 5 % a un 9,7 %. El incremento en los adultos es más reducido, pasando de un 6,5 a un 8,7.

De todos modos, analizando el incremento de la utilización del euskara en la calle, con el crecimiento de la escolarización en los modelos lingüísticos más intensos, B y D, se puede afirmar que el aumento del uso del euskara en el ámbito extraescolar va por detrás de lo que el avance educativo podría hacer suponer. Es necesario investigar por qué ocurre y cuáles son las alternativas que se pueden ofrecer a este problema.

En los últimos años se ha venido gestando un estado de opinión tendente a considerar que la recuperación definitiva del euskara pasa por dar una respuesta global a todos los aspectos relacionados con la vida de la comunidad vasca, es decir, la escuela, la administración, los medios de comunicación, la empresa, el deporte, la vida social, etc. Se ha llegado al convencimiento de que la escuela por sí sola es incapaz de transformar la realidad vasca y de que son necesarios otros planteamientos más profundos e integrales para responder de un modo global y coherente a la enorme tarea de normalizar la lengua vasca. Fruto de este proceso de reflexión y estudio ha sido la creación de dos iniciativas integrales que tienen en común abordar el tema de la recuperación del euskara desde una perspectiva global.

10. Iniciativas integrales en torno al euskara

Los últimos años han sido especialmente fructíferos en cuanto a la reflexión y la planificación del euskara. A la vista del gran número de entidades, organizaciones e instituciones que están trabajando por la recuperación y normalización del euskara, era lógico esperar que hubiera finalmente un intento de abarcar el estudio de la situación de la lengua vasca en su globalidad, es decir, en todos los ámbitos y campos en los que está o debe estar presente, y en los territorios históricos en los que la lengua vasca tiene raíces, como son el País Vasco Norte, Navarra y la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Aunque se han materializado en el año 1998, hay dos planes globales que abordan el tema del euskara y su normalización en el conjunto del País Vasco y que llevan gestándose durante los últimos años. Nos referimos al plan denominado "Kontseilua", que está elaborado en torno a las organizaciones sociales que trabajan el tema del euskara y el plan "Euskara Biziberritzeko" que, elaborado por las instituciones oficiales del Gobierno Vasco, se refiere al ámbito institucional y su incidencia en el euskara. Ambos planes hacen en primer lugar un diagnóstico de la situación para pasar posteriormente a un diseño detallado por sectores.

10.1. Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua. El Consejo de Entidades Sociales del Euskara

Fueron 49 las organizaciones que participaron en la fundación del Consejo del Euskara, entre las que destacan Euskal Kultur Erakundea, Euskaltzaindia, Eusko Ikaskuntza y UEMA, contando con más de 50 asociaciones. El principal objetivo de este Consejo de las Entidades Sociales del Euskara es la consecución del máximo número de apoyos sociales, políticos y económicos para lograr cambios cualitativos en la normalización del euskara. Han elaborado una estrategia hasta el año 2000 con el fin de impulsar los puntos más débiles del mundo del euskara y reforzar aquellos que se han demostrado más positivos. En sus documentos, el Consejo del Euskara se ha mostrado siempre partidario de la cooperación con las instituciones oficiales, particularmente con el Gobierno Vasco, que este mismo año ha presentado también un amplio programa de revitalización del idioma, el "Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia", o "Plan General para la Revitalización del euskara". A juicio de los responsables de Kontseilua, el plan integral elaborado por el Gobierno Vasco y el realizado por Kontseilua pueden, y deben, ser perfectamente complementarios, puesto que el primero incide más en el aspecto institucional y el segundo se orienta específicamente hacia el mundo de las organizaciones culturales y sociales.

10.2. Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia. Plan General de Revitalización del Euskara. (Gobierno Vasco, 1998)

También hay que tener en cuenta el plan denominado "Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia", que el "Euskara Aholku Batzordea", o Consejo Asesor del Euskara del Gobierno Vasco, ha aprobado el verano de 1998, con el fin de marcar la política a seguir en los próximos diez años.

El Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia contempla 4 criterios básicos para ser aplicados en la Comunidad Autónoma del País Vasco: 1) la democracia; 2) actuar en favor del más débil; 3) la importancia de la lengua propia; 4) la complementariedad de las acciones sociales.

Los objetivos que se plantean para esta década son profundizar en el conocimiento y la continuidad del euskara, aumentar los ámbitos de utilización del euskara en la sociedad y acomodar los medios de comunicación y de creación cultural a las nuevas necesidades.

De modo resumido, lo que se pretende es aumentar el número de personas bilin-

gües, proporcionando para ello las posibilidades de vivir en euskara. Por tanto, se quiere conseguir una sociedad en la que existan dos lenguas fuertes, el euskara y el castellano, puesto que supone un enriquecimiento personal y facilita la comunicación entre personas de diferente cultura, permitiendo una sociedad más tolerante y solidaria.

10.3. Principales logros y deficiencias del euskara en el ámbito educativo

Según el Plan General de Revitalización del Euskara (PGRE), el euskara tiene diferentes ámbitos de actuación y la situación en la que se encuentra en cada uno de ellos no es la misma, siendo el panorama en algunos casos mucho más optimista que en otros. Respecto a la Educación, se analiza la realidad dentro del ámbito escolar y también en el terreno no formal, como la familia y el tiempo libre. La euskaldunización de adultos está presente así mismo en esta valoración.

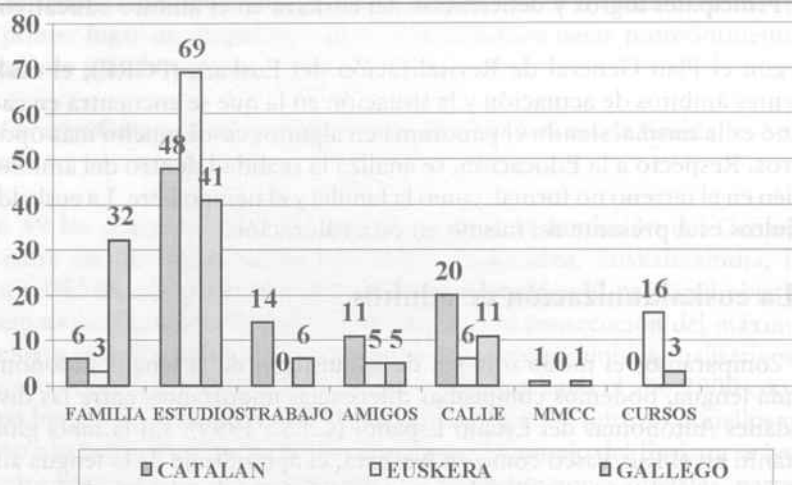
11. La euskaldunización de adultos

Si comparamos el modo o la vía de adquisición de la lengua autonómica como segunda lengua, podemos comprobar diferencias importantes entre las distintas Comunidades Autónomas del Estado Español (C.I.S., 1999). En la tabla global vemos que, tanto en el País Vasco como en Navarra, el aprendizaje de la lengua autonómica o regional, el euskara, se realiza de un modo más formalizado, escolarizado, que en el resto de las Comunidades Autónomas, en las que la enseñanza de la lengua tiene lugar a través de muchas vías, como la familia, el trabajo, la calle, etc.

De modo más concreto, si observamos el gráfico en el que aparecen las puntuaciones de Cataluña, Galicia y País Vasco, correspondientes al porcentaje de personas que aprendieron la lengua autonómica en segundo lugar, se aprecia claramente que las dos principales fuentes de aprendizaje del euskara en el País Vasco son los centros de estudios (las escuelas) y los cursos especiales, mientras que en Cataluña y Galicia, la vía a través de la cual se aprende el catalán o el gallego está mucho más repartida entre los colegios, el trabajo, los amigos y la calle. Esta diferencia viene a indicar que el modo de transmisión de la lengua en Cataluña y Galicia es más ambiental, más informal, más extraescolar, más natural, al contrario de lo que ocurre en el País Vasco, en donde la manera de aprender la lengua es más académica, formal o escolar. De ahí la importancia de los cursos de enseñanza de la lengua vasca para adultos.

La enseñanza del euskara a los adultos, o euskaldunización de adultos, es por tanto otro de los caminos utilizados para la recuperación lingüística del euskara, que ha ido conociendo un proceso desde una organización espontánea y popular hasta una mayor profesionalización e institucionalización.

¿CÓMO APRENDIÓ EUSKERA, CATALÁN Y GALLEGO? (C.I.S. 1999)



FUENTE: Centro de Investigaciones Sociológicas (1999). Elaboración propia.

Este doble proceso de alfabetización y euskaldunización (aprendizaje del euskara por los castellanoparlantes) de la población adulta ha experimentado durante la segunda mitad de este siglo una serie de cambios en cuanto a la organización y otros aspectos didácticos y metodológicos, pasando de ser una iniciativa popular (impulsada por la coordinadora AEK) a convertirse en una tarea institucional, fundamentalmente a partir de la década de los 80.

11.1. Alfabetización institucional (1980-1992)

HABE es una organización creada por el Gobierno Vasco a la que se le encomienda la euskaldunización y alfabetización de adultos. Surge en 1981, aunque será en 1983 cuando conozca su nacimiento con una ley reguladora del servicio (HABE, 1993). A partir de entonces funciona como una institución pública, responsable de coordinar y asesorar los centros que imparten euskara a los adultos.

Siguiendo los datos proporcionados por HABE, la matriculación en los cursos a lo largo de estos años se cifra en torno a las 40.000 personas adultas al año. Pero es importante reseñar que no todos los años se incrementa en 40.000 el número de nuevos alumnos. Por ejemplo, los alumnos que se incorporaron por primera vez en el año 1992-1993 fueron 16.800, siendo el resto formado por estudiantes que ya habían estado matriculados en años anteriores. En el periodo 1986-87 al 1992-93 se calcula que en total fueron más de 150.000 los alumnos matriculados en los cursos

de formación de euskara.

Las dos organizaciones para la euskaldunización de adultos, AEK y HABE, han tenido sus rivalidades y enfrentamientos, pero después de muchos años de conflictos y discrepancias, llegaron a un acuerdo-marco en 1995, que garantizaba el marco de entendimiento y colaboración hasta el año 2000 (Argia, 1996). En los cometidos de este acuerdo figura la definición de las orientaciones, prioridades, las ayudas recibidas, etc. que son revisadas cada año. La subvención del Departamento de Cultura del Gobierno Vasco a AEK fue para el año 1997 de 481 millones de pesetas.

Da la impresión de que las dos entidades han comenzado un periodo de entendimiento que permitirá una cooperación más efectiva en el ámbito de la recuperación del euskara con las personas adultas, en una tarea en la que no sobra ninguna de las fuerzas existentes.

11.2. Valoración de la educación de adultos

Según el Plan de Revitalización del Euskara, del Gobierno Vasco, la educación o reeuskaldunización de adultos es junto con la educación escolar un factor importante de recuperación del euskara y la demanda de formación en este terreno continúa creciendo tanto en la C.A.P.V. como en Navarra y el PVN.

Sin embargo, las críticas al conjunto del movimiento de educación de adultos en euskara se dirigen a los mediocres resultados que se obtienen en este tipo de enseñanza, puesto que numerosos estudios y evaluaciones revelan que muchos de los adultos que empiezan las clases de euskara no terminan su formación. Al parecer falta coordinación entre los diversos centros, una buena planificación, y fallan también la formación del profesorado y los estudios comparativos.

Para el Plan General de Revitalización del Euskara es fundamental reforzar la enseñanza del euskara a los adultos porque su efecto multiplicador puede ser un factor clave en la recuperación y normalización de la lengua vasca. Pero para ello habrá que analizar los resultados y la calidad de la enseñanza, renovar el curriculum y buscar la colaboración entre los centros de formación (HABE) y la Universidad.

12. Bilingüismo educativo y resultados escolares

12.1. El nivel de euskara

Modelo A.

Casi de modo unánime, las investigaciones que se han hecho hasta la fecha denotan que los alumnos que cursan la enseñanza en el modelo A obtienen niveles de euskara que se alejan mucho de los niveles logrados en el modelo B y sobre todo en el D. Los alumnos del modelo A apenas alcanzan un nivel coloquial de utilización del euskara de un modo rudimentario, siendo incapaces, en general, de utilizar el euskara como instrumento de trabajo en el aula.

Modelo B.

Aunque de forma menos destacada que en el modelo A, los resultados de euskara en el modelo B están, en muchos casos, muy por debajo de los niveles conseguidos en el modelo D. La peculiaridad del modelo B estriba en que, dentro de este rótulo, se inscriben diferentes modelos reales, siendo algunos similares al modelo D y otros más

cercanos al modelo A. Por otra parte, las variables socioculturales, metodológicas y contextuales parecen influir de una manera importante en la gran dispersión de los resultados en euskara para los alumnos escolarizados en el modelo B. En realidad, se llega a la conclusión de que, cuanto más cercano está al modelo D el planteamiento educativo mejores son los resultados que se obtienen en euskara, y en sentido inverso, cuanto más se acerca al modelo A, peores son los niveles de euskara alcanzados.

Modelo D.

Es el modelo en el que mejores resultados se consigue en euskara, y prácticamente es el único en el que se garantiza un nivel adecuado de utilización de la lengua vasca por parte de los bilingües, con posibilidades de continuar los estudios en Secundaria y niveles superiores en euskara. Sin embargo, no todo el éxito de los niveles de euskara que se obtiene en el modelo D es consecuencia del modelo en sí mismo, a pesar de su importancia, sino que también hay que tener en cuenta que son, precisamente, los alumnos del modelo D quienes tienen un ambiente familiar más cercano a la lengua vasca, con unas actitudes y motivaciones más fuertes y con una serie de factores que facilitan el acceso al euskara, en algunos casos, y la continuidad en euskara en otras ocasiones.

12.2. El nivel en la lengua castellana

Parece haber una gran aproximación en las conclusiones de los principales trabajos de investigación al señalar que el nivel de castellano de los alumnos del sistema educativo vasco, sea cual sea el modelo lingüístico, el tipo de centro, e incluso las circunstancias metodológicas o socioculturales del entorno familiar, es similar. Según esto, las puntuaciones en castellano serían más homogéneas que las puntuaciones en euskara, indicando que la vitalidad etnolingüística de la lengua castellana es lo suficientemente fuerte como para superar determinados obstáculos, tales como una menor presencia de la lengua castellana en el aula. La influencia del entorno social y de los medios de comunicación, especialmente la TV, la prensa, el cine, el ambiente, es tan favorable al castellano que incluso sin su presencia explícita en el aula se hace realidad en la vida de los alumnos. El desequilibrio entre los monolingües vascohablantes y los castellanohablantes es muy pronunciado hacia el polo castellano.

Podríamos afirmar que el aprender euskara necesita una serie de requisitos y condiciones sin las cuales se corre el peligro de no conseguir los objetivos previstos. Por el contrario, el aprender la lengua castellana se convierte en algo real con mayor facilidad.

Sin embargo, en algunos estudios se han encontrado pequeñas diferencias en el nivel de lengua castellana, ligeramente inferior en los alumnos del modelo D. Es preciso ser cautelosos y profundizar en la enseñanza y aprendizaje del castellano para ratificar o rectificar en qué medida se cumple el hecho de que el nivel en lengua castellana sea uniforme en todos los alumnos, independientemente de otras circunstancias como el modelo lingüístico o las características del centro y la metodología empleada en el aula, o la lengua familiar del alumno.

12.3. Otros rendimientos

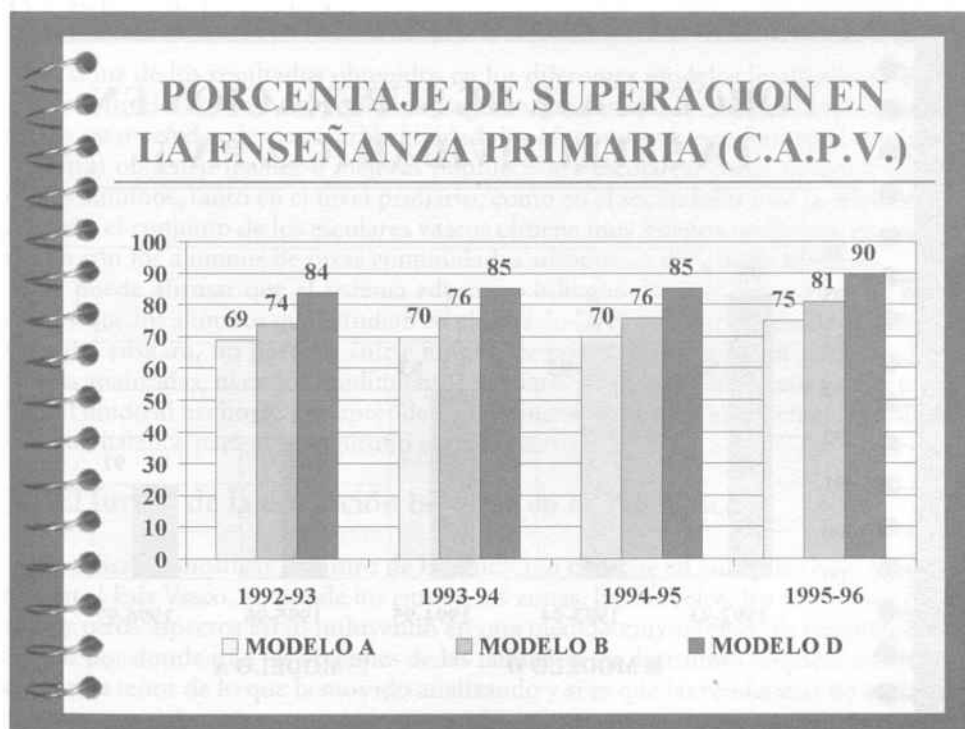
Los resultados en las áreas de matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, inglés,

etc. permiten afirmar que el bilingüismo no supone ninguna dificultad especial a la hora de conseguir buenos resultados académicos. No obstante, algunos estudios indican que los niveles alcanzados en Ciencias Sociales y Naturales pueden ser ligeramente inferiores en el modelo lingüístico D. Los datos relativos a las Matemáticas y la Lengua Inglesa parecen ser más consistentes y sufrir menor variación por la influencia de otros factores, como la lengua utilizada en el aula, la metodología de clase, etc. La interpretación prudente de estos datos parece avalar la necesidad de promover nuevas investigaciones con el fin de clarificar a fondo la situación real en el área de Ciencias Sociales y Naturales.

12.4. Bilingüismo y calificaciones escolares

Los datos de que disponemos (EUSTAT), nos vienen a decir que el índice de éxito en la Enseñanza Primaria de la CAPV es de un 80 %, en su conjunto, para el año 1995-1996. Si analizamos este porcentaje de estudiantes que consiguen la titulación mínima al terminar su enseñanza primaria, en el curso 1995-96, podemos observar que existen diferencias entre los grupos que estudian en uno y otro modelo lingüístico. Mientras que los alumnos del modelo D consiguen casi un 90 % de superación del nivel, los alumnos del modelo A alcanzan un 75 % y los del modelo B un 81 %.

Veamos cuál ha sido la evolución a lo largo de los últimos años de los resultados académicos en el nivel de último año de la Enseñanza Primaria (8º de EGB):



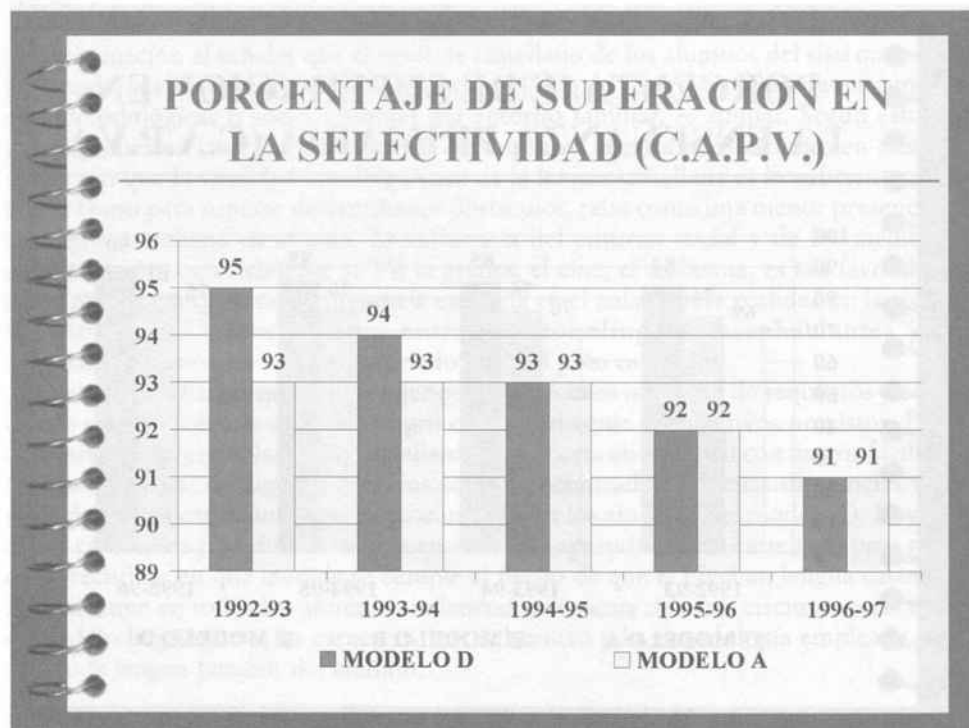
FUENTE: EUSTAT (1994, 1995, 1996)

Según los datos facilitados por el Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT), en la CAPV, se observa que el nivel de éxito escolar va mejorando en los últimos años, en todos los modelos lingüísticos. Analizando las cifras separadamente, los alumnos del modelo D son quienes obtienen un porcentaje más alto de aprobados al terminar el 8º curso de EGB, seguidos por los alumnos del modelo B y finalmente por los alumnos del modelo A. La diferencia entre el modelo A y el modelo D es de aproximadamente 15 puntos.

Dicho de otro modo, a la vista de esta información, el fracaso escolar es mucho mayor en los grupos que siguen el modelo A, con un porcentaje aproximado del 25 %, mientras que los alumnos del modelo D fracasan en torno al 10 %. Los alumnos del modelo B fracasan en un porcentaje del 18,7 %

12.5. Selectividad y bilingüismo

Siguiendo la misma pauta que en el nivel primario y secundario, comprobamos que en el curso 1996-1997, el porcentaje de alumnos que superan la prueba de selectividad para la Universidad en su conjunto, es del 91 % (EUSTAT, 1997). Si analizamos por separado la valoración que obtienen los alumnos que se examinan en euskara y los que se examinan en castellano, verificamos que, aunque han existido algunas diferencias en los últimos años, las calificaciones más recientes indican que hay un mismo nivel en las valoraciones de la selectividad que se hacen en una y otra lengua.



FUENTE: EUSTAT (1994, 1995, 1996, 1997)

Tanto en el modelo A como en el modelo D, el nivel de superación de la prueba de Selectividad ronda el 90 %, observándose una pequeña disminución general en el índice de aprobados en dicho examen.

12.6. Otros informes y estudios

Los resultados globales de los escolares vascos del último curso de enseñanza primaria, realizados por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, INCE (1996), inciden en varios aspectos de la educación en el conjunto de las Autonomías del estado español. En nuestro caso, y en relación con los resultados escolares, habría que destacar que las puntuaciones conseguidas en las pruebas de Lengua Castellana, Matemáticas y Ciencias Sociales, nos permiten hablar de unos niveles destacables para el conjunto de la población de la CAV y Navarra, puesto que dichos estudiantes están entre los mejores de todo el estado español en las pruebas de Lengua, Matemáticas y Ciencias Sociales.

En otro estudio realizado en la enseñanza secundaria (INCE, 1998) los resultados vienen a orientarse en la misma línea, ya que los alumnos de la CAPV y Navarra, en el nivel de 14 años (8º de EGB, o 2º de ESO) se sitúan en el grupo superior entre las Comunidades Autónomas examinadas en las áreas de Comprensión lectora, Reglas lingüísticas y Literatura, y Matemáticas.

12.7. Balance de los resultados

A la luz de los resultados obtenidos en los diferentes modelos lingüísticos y en los distintos niveles educativos, podemos asegurar que, aunque las calificaciones escolares suelen estar teñidas de cierta arbitrariedad, los alumnos que estudian en el modelo D (euskara) obtienen iguales o mejores puntuaciones escolares, como mínimo, que los demás alumnos, tanto en el nivel primario, como en el secundario y en la selectividad. Además, el conjunto de los escolares vascos obtiene muy buenos resultados en comparación con los alumnos de otras comunidades autónomas del estado español.

Se puede afirmar que el sistema educativo bilingüe del País Vasco goza de buena salud y que los alumnos que estudian en el modelo D, el más intenso desde el punto de vista del euskara, no parecen sufrir ningún deterioro importante en ninguna de las facetas analizadas, ni en los rendimientos escolares ni en las calificaciones académicas, lo cual unido al hecho de que aprenden a dominar el euskara y el castellano constituye un buen balance para el bilingüismo escolar vasco.

13. El futuro de la educación bilingüe en el País Vasco

Es difícil pronosticar el futuro de la educación bilingüe en cualquier país, y mucho más en el País Vasco, en donde los ritmos, las zonas, los modelos, los territorios históricos y otros aspectos están influyendo en una medida muy intensa. Es también difícil acertar por donde irán las opciones de las familias y las decisiones políticas en el futuro, pero a tenor de lo que hemos ido analizando y si es que las tendencias no varían de modo sustancial, y no parece que vayan a hacerlo aparentemente, podríamos adelantar algunas de las líneas de evolución del sistema educativo bilingüe en nuestro país.

Aunque no falta quien afirma que el proceso va “demasiado deprisa”, en general la buena marcha del bilingüismo educativo vasco es un hecho reconocido por expertos

de todo el mundo como una experiencia eficaz para la recuperación de la lengua en riesgo de desaparición.

En el momento actual, ya en el año 2000, podemos intuir que nos encontramos al final de una etapa, y no por el conjuro de una fecha mágica, sino porque se muestran síntomas claros de que en algunos aspectos hemos tocado techo y en otros no se adelanta suficientemente. Si tenemos en cuenta los retos de comienzos de los 80 podremos comprobar que la implantación de los modelos en todos los centros de primaria y secundaria de la CAPV, la evolución de los mismos hacia los programas más intensivos, los resultados escolares, la formación del profesorado, la producción de material educativo en euskera, etc. son una realidad evidente. Estamos pues, a nuestro juicio, en el final de una etapa, sin duda la etapa más rica en cuanto a resultados que el sistema educativo vasco ha tenido nunca hasta la fecha, ya que por primera vez en la historia se ha conseguido escolarizar en euskera a la mayoría de los alumnos del nivel preescolar y primario, y una buena parte del nivel secundario y la universidad. A pesar de lo anterior, es cierto que en otros aspectos la situación está bloqueada o no se ha conseguido lo que se pretendía, o simplemente no estaba previsto en aquel momento. Pensemos en la Formación Profesional, la Universidad, el uso real del euskera en la calle, la euskaldunización de adultos, e incluso debiéramos añadir otros aspectos, como la educación con alumnos extranjeros y educación plurilingüe euskera-castellano-inglés. En esta línea de hacer balance, estos son algunos de los principales temas a tener en cuenta:

13.1. Problemas en fase de superación

Veinte años de bilingüismo escolar a la carta.

Desde la puesta en marcha del sistema de los tres modelos, a comienzos de los años 80 se han cumplido muchos de sus objetivos iniciales. Hay que tener en cuenta que no han existido conflictos importantes y el sistema de libre elección de modelos ha funcionado bien desde el punto de vista de la oferta a las familias y la elección de las mismas. Durante casi 20 años los padres han podido optar para el nivel de euskera en el aula de sus hijos e hijas decantándose por las razones que hemos expuesto hacia los modelos más intensivos (B y D). En la actualidad, hay una mayor oferta que demanda en los tres modelos, ya que para el curso 2000-2001 se han ofertado más de 900 plazas en el modelo A y se han cubierto solamente el 39 % de las mismas. En el modelo D se han ofertado casi 7000 plazas y se han cubierto el 91 % de las mismas. Todo esto hay que entenderlo además en una tendencia estable a lo largo de los últimos años. Se puede afirmar, por tanto, que la opción de los padres y la incorporación del profesorado cualificado en euskera han confluído de una manera armoniosamente aceptable en el sistema educativo vasco.

Bilingüismo real en preescolar y primaria.

En el ámbito de la CAPV, en la enseñanza preescolar y primaria, la escolarización avanza hacia los modelos más intensivos en euskera (B y D) y tiende a desaparecer el modelo A. Si el proceso actual continúa en esa misma dirección, en pocos años el modelo A pasará a ser mucho más minoritario en los centros escolares del País Vasco. ¿Por qué este descenso continuo de los alumnos del modelo A y el aumento de los alumnos del modelo B y D?. A nuestro entender existen varias razones que explican este fenómeno en la Comunidad Autónoma del País Vasco:

- a) La comunidad del País Vasco tiene una conciencia bastante clara respecto a la eficacia del modelo A en lo relativo a los resultados en euskera. Tanto las familias como el conjunto de la sociedad, los alumnos de enseñanza secundaria y universitarios saben que el estudiar en el modelo A no facilita la adquisición de un nivel adecuado de euskera, con la frustración personal y profesional que han sufrido y siguen sufriendo muchos jóvenes. Muchos universitarios que no saben hablar euskera cuentan con pena su paso por el modelo A y la pérdida de la oportunidad para haber aprendido la lengua vasca.
- b) Las investigaciones realizadas en el País Vasco respecto a la enseñanza bilingüe han dejado bien claro que esa impresión que tienen los padres y la sociedad en general está fundada en la realidad, puesto que los estudios avalan el hecho de que los alumnos en el modelo A consiguen resultados muy modestos en euskera.
- c) Es cierto también que ha aumentado la motivación personal y el gusto por aprender el euskera y que las nuevas generaciones quieren incorporarse al colectivo que habla la lengua vasca como medio de integración en la sociedad. El euskera está de moda.
- d) También es innegable el protagonismo que ha adquirido la necesidad de saber euskera para tener acceso al mundo laboral en determinadas áreas. Si durante muchos años el euskera era una lengua «para la cocina», en la actualidad el conocimiento de la lengua vasca es una exigencia relativamente presente en muchos ámbitos sociales y profesionales. Afortunadamente, el euskera, al igual que el castellano o el inglés también sirve para encontrar un empleo.
- e) Hay que tener en cuenta también que, en la actualidad, se están incorporando como padres y madres aquellos alumnos que se escolarizaron en el modelo D en los años 60 y 70, con lo que el incremento de la transmisión familiar del euskera puede ir en aumento..
- f) Así mismo existen otras razones, como la presión social existente en algunos entornos, la ausencia de aulas del modelo A en determinadas zonas, las modas, etc. que hacen aumentar la tendencia a la escolarización en los modelos B y D.

Otro de los temas que tiene una relación muy estrecha con esta evolución de los modelos en la CAPV es la situación del profesorado. La progresiva desaparición de los alumnos escolarizados en el modelo A de los niveles inferiores en los centros públicos está generando una composición de los claustros cada vez más vascohablante, de modo que los profesores que no saben euskera se ven obligados a abandonar los niveles infantiles de la educación, y posteriormente los niveles primarios. Esta realidad está generando una remodelación del profesorado, haciendo cambiar los destinos, los niveles, las especialidades y otra serie de aspectos sociales, pedagógicos y laborales de los enseñantes. A medio plazo, la situación en la CAPV demandará educadores exclusivamente bilingües.

La gran transformación del profesorado.

La formación del profesorado y la cualificación del mismo en euskera ha sido uno de los grandes logros del periodo que estamos analizando, al haber pasado de un 5 % a un 70 % en tan solo 20 años. Sin embargo, a pesar de que se ha avanzado enormemente, existe todavía un gran desafío por superar. Si en la enseñanza infantil y prima-

ria de los centros públicos, el nivel de cualificación lingüística ronda en torno al 70 % de los profesores, en la enseñanza secundaria y en los centros privados la situación es bastante menos optimista y los retos de cara al futuro son todavía muy fuertes. Por lo que respecta a la Universidad, podemos afirmar que la cualificación lingüística del profesorado está todavía lejos de aproximarse a la demanda del alumnado.

Aprender en dos lenguas.

En lo que afecta al rendimiento escolar, la mayoría de las investigaciones, estudios, estadísticas escolares, calificaciones en selectividad, etc. no indican diferencias importantes entre los alumnos de los diferentes modelos lingüísticos. Aprender en dos lenguas no parece ser un problema para la mayoría de los escolares vascos, al igual que ocurre en otros países con programas similares. Sin embargo, en algunos estudios parece observarse una pequeña diferencia en el conocimiento del lenguaje castellano entre algunos alumnos del modelo A y del modelo D, ligeramente inferior para estos últimos. Así mismo se detectan algunas pequeñas diferencias en las ciencias sociales/naturales. Será necesario realizar nuevos estudios para delimitar esas apreciaciones y establecer las correcciones adecuadas en su caso, pero es preciso subrayar que el rendimiento escolar es similar en los alumnos de los diferentes modelos, lo cual constituye un éxito de los programas del modelo D (y en menor medida el B), puesto que los alumnos que estudian en dicho modelo no se ven perjudicados, respecto a los alumnos monolingües, en los aprendizajes escolares y además consiguen el dominio de dos lenguas.

13.2 Aspectos que merecen ser revisados o problemas bloqueados

La crisis del modelo A.

Si bien es cierto que, desde el punto de vista de la elección del modelo lingüístico para los padres, el sistema ha cumplido sus fines, si examinamos los resultados obtenidos en cada uno de los modelos, y especialmente en el modelo A, el balance no es todo lo positivo que se podía esperar y presenta serias contradicciones en lo relativo al nivel de euskera logrado:

- Los resultados que se obtienen en euskera son muy deficientes y se pone en entredicho el cumplimiento de la legislación existente en materia de educación, porque los alumnos que estudian en este modelo no consiguen el nivel de competencia prevista.
- Aunque minoritario, el modelo A sigue siendo la opción elegida por el 9 % de las familias de la CAPV cuando tienen que inscribir a sus hijos de 3 años. Además, este modelo ocupa al profesorado que no está cualificado en euskera en un buen número de centros públicos y privados.
- Este modelo es el modelo elegido y al que se orienta en una proporción relativamente importante cuando se trata de escolarizar a niños y niñas inmigrantes, gitanos o pertenecientes a otros grupos minoritarios, para quienes el aprendizaje a fondo del euskera podría, supuestamente, constituir una mayor dificultad añadida. No obstante, esta concentración de alumnos pertenecientes a minorías desfavorecidas en los pocos centros públicos que tienen modelo A puede estar provocando el riesgo de convertir a estas aulas en gueto para alumnos margina-

les. Es en este momento cuando el dilema se hace evidente: si los inmigrantes se escolarizan en el modelo B y D es muy probable que no adquieran el nivel de conocimiento del euskera suficiente para su inserción escolar y social plena; pero si se escolarizan en el modelo A es casi seguro que no alcanzarán esa competencia lingüística. A la vista de este planteamiento, se hace necesario repensar el sistema de los modelos, especialmente el A y su futuro de cara a los inmigrantes y otros colectivos.

Una lengua y tres futuros.

En primer lugar, haciendo una referencia a los tres territorios en los que se emplea la lengua vasca, podemos afirmar que el proceso de recuperación del euskera va a seguir siendo muy diferente en la CAPV, Navarra y el País Vasco Norte. Mientras que la mejoría de la situación en la CAPV es evidente, a pesar de las dificultades y del camino que falta por recorrer, el estado de la lengua en el País Vasco Norte es dramático siendo necesarias medidas urgentes para poder detener el proceso de deterioro. La realidad en Navarra ocupa un lugar intermedio. Será necesaria una nueva y enérgica política lingüística en el PV Norte para permitir que el proceso de desaparición del euskera se detenga y comience la recuperación lingüística. La firma de la Carta Europea de las Lenguas Minoritarias y Regionales y la aplicación práctica de la misma son requisitos imprescindibles para que desaparezcan los temores y se cumplan los pronósticos que hemos señalado. Una vez más, constatamos el peso de las razones históricas, pero también políticas y administrativas sobre la situación de las lenguas minoritarias y la influencia que tiene ese peso en su protección y desarrollo.

La enseñanza secundaria y las dos velocidades.

En cuanto a la enseñanza secundaria, la situación varía notablemente. Mientras que en la Enseñanza Secundaria Obligatoria el modelo A cubre en torno al 38 %, en la Formación Profesional dicho modelo llega hasta el 90 %. La enseñanza secundaria, desde el punto de vista del euskera, plantea difíciles retos en cuanto al equilibrio de los modelos en los distintos itinerarios formativos. El reciclaje del profesorado, y la adaptación de los textos escolares y de los programas deben ser prioridades principales de esta etapa. Si la utilidad del euskera se pone en entredicho en la etapa secundaria, la motivación en la enseñanza primaria no puede ser todo lo fuerte que desearíamos, puesto que el esfuerzo realizado en los primeros niveles no tiene continuidad posterior. Particularmente grave es la situación en la que se encuentra la Formación Profesional, en donde el alumnado se escolariza mayoritariamente en el modelo A (90%), lo que significa que llevamos décadas formando chicos y chicas que van directamente al mercado laboral sin tener una mínima formación en euskera. Da la impresión de que el diseño educativo supone que la recuperación del euskera depende únicamente de los jóvenes que ingresan en la Universidad y estudian en lengua vasca sus carreras. Esta situación es solamente explicable por el abandono de la Formación profesional, la falta de profesorado cualificado en euskera, el déficit en textos y material adecuado o por la poca importancia concedida al tema, pero las consecuencias pueden ser muy graves, hasta el punto de tener que replantearse urgentemente la necesidad de una revisión del sistema educativo al nivel de la Formación Profesional.

Querer y no poder en la Universidad.

A pesar de los evidentes avances, todavía queda mucho por recorrer, porque, aunque el 55 % del total de las asignaturas de la Universidad se impartan en euskera, esto se corresponde en la práctica con que solamente el 20 % de los alumnos de la universidad estudian en esa lengua. Las posibilidades de capacitar al profesorado para la impartición de clases en lengua vasca ya fracasaron en el I Plan de Normalización Universitario. Y de todos modos, las probabilidades de que algunas carreras vayan a ser alguna vez en euskera parecen muy lejanas (medicina, etc.). El número de estudiantes que estudian en euskera es inferior a la demanda de estudiantes que quieren acceder a la enseñanza en esa lengua y los planes de futuro para la Universidad se enfrentan al reto de conseguir la cualificación lingüística adecuada del profesorado.

El euskera en la calle.

Existe un gran desfase entre el conocimiento del euskera y el uso real de la lengua en la calle. El idealismo y el optimismo pedagógico que hizo pensar en la recuperación del euskera de la mano de la educación han dado paso a otra visión más realista. La esperanza de que las nuevas generaciones emplearan en mayor medida la lengua vasca, una vez escolarizados en euskera, no ha tenido una respuesta satisfactoria y el hecho de que únicamente la mitad de quienes saben euskera lo utilicen habitualmente lleva a replantearse la necesidad de otro tipo de iniciativas y de refuerzos para que la lengua no quede reducida al ámbito escolar y académico. El papel de los medios de comunicación, la administración, las empresas, etc. es fundamental para que el uso real de la lengua vasca supere los niveles en los que se encuentra actualmente.

La educación no formal y el euskera.

Respecto a la educación no formal, la Animación Sociocultural, alfabetización de adultos, etc. se está haciendo un gran esfuerzo, con multitud de iniciativas institucionales y populares a favor de la creación de un ambiente y un entorno lo más natural y atractivo para que los vascoparlantes puedan verse estimulados a utilizar el euskera y el uso de dicha lengua se realice en un contexto favorable. Es en este terreno en el que se observa un mayor déficit respecto al desarrollo de las condiciones en las que la vida en euskera se haga más normalizada. Pensemos que el cine, por ejemplo, no cuenta con ninguna sala en la que se puedan ver películas en lengua vasca. El fundamental problema se centra en la necesidad de crear ese ambiente, lo más natural posible, en el que desenvolverse en euskera sea algo habitual

¿Donde caben dos caben tres?

La experiencia de plurilingüismo precoz, con el aprendizaje de la lengua inglesa a partir de los 4 años, ha tenido una muy favorable acogida en los centros públicos y privados y los resultados parecen ser positivos respecto al rendimiento en dicha lengua y en el resto de las materias escolares. Se hacen planes para implantar el modelo a todos los centros educativos de la CAPV, con lo que a medio plazo nuestros alumnos y alumnas utilizarán el euskera, castellano e inglés como lenguas de trabajo en el aula. Sin embargo, es necesaria una evaluación rigurosa (que en las ikastolas ya se está llevando

a cabo) para saber si realmente se están consiguiendo mejores resultados en lengua inglesa y si el sistema de educación conforme a los modelos lingüísticos no sufre deterioro alguno en la parte relativa al aprendizaje del euskera y las otras lenguas.

Existen razonables dudas respecto a la posibilidad de generalizar semejante plan de plurilingüismo a todos los centros, públicos y privados en todas las ocasiones, con alumnos inmigrantes y otras minorías o colectivos en dificultad. Ya sabemos que es posible aprender dos, tres o cuatro lenguas desde la escuela, en determinadas circunstancias de motivación, origen lingüístico, metodología y condiciones sociofamiliares, pero tenemos dudas sobre la posibilidad de generalizar ese aprendizaje en la enseñanza bilingüe euskera-castellano. Sobre todo, cuando sabemos que una buena parte de los alumnos no tienen asegurado su nivel de euskera (los del modelo A y algunos del modelo B), y tememos que otros no vean garantizado su nivel de castellano (algunos alumnos de origen vascofono en el modelo D); además, tenemos que considerar a los alumnos de origen inmigrante con otra lengua distinta (magrebíes, portugueses, centro-europeos...).

Por otra parte, las necesidades de un nuevo profesorado y las adaptaciones que habría que realizar nos obligan a ser prudentes, evaluar la experiencia que se está llevando a cabo y examinar detenidamente el tema antes de poner en marcha su generalización, por mucho “atractivo natural” que tenga la enseñanza del inglés y a pesar de la fuerte demanda que existe por parte de los padres. En una educación en la que todavía no se garantiza la adquisición del euskera, y a veces del castellano, puede ser un error grave pretender generalizar programas plurilingües que quizás solamente funcionen bajo determinadas condiciones metodológicas y organizativas o en circunstancias favorables.

13.3. Nuevos desafíos

Los planes integrales. ¿Más ruido que nueces?

La existencia de dos planes integrales (Kontseilua y Euskera Biziberritzeko) para la revitalización y desarrollo del euskera en la sociedad vasca es una buena noticia puesto que por primera vez nos permiten hacer un análisis de las necesidades y del problema en su globalidad, superando anteriores planteamientos más idealistas según los cuales la recuperación y desarrollo del euskera sería consecuencia de un proceso de escolarización en euskera o de la puesta en marcha de la televisión vasca. Hoy sabemos que esta solución, a pesar de ser necesaria, no es suficiente y que la actuación debe ser mucho más firme y más global, abarcando todos los ámbitos de la vida ciudadana. El diagnóstico que los planes integrales hacen de la situación actual es aceptable y las propuestas globales de actuación también parecen acertadas, pero una vez pasada la fase de declaraciones y proyectos, es necesario que se pase a la puesta en marcha de dichos planes y a su seguimiento y evaluación.

Bilingüismo e inmigrantes ¿Donde caben tres caben cuatro?

Ante el incremento de niños y niñas de origen extranjero, procedentes de muy diversos países y culturas (portugueses, magrebíes, sudamericanos, chinos, centro y este de Europa, etc.) es obligatorio también hacer una revisión para analizar la idoneidad de la aplicación convencional de los modelos lingüísticos existentes en nuestro sistema

educativo, con alumnos de nivel socioeconómico desfavorecido y lengua familiar diferente. ¿Es sensato pretender que alumnos de origen extranjero, que no conocen ninguna de las dos lenguas oficiales de la CAPV, aprendan castellano y euskera, y que también estudien inglés, y acaso su lengua de familia?. Este último es el caso, por poner un ejemplo, de los alumnos de origen portugués que participan en el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa (Etxeberria, F. 2000). Puede que estemos pidiendo a los alumnos con mayores dificultades la superación de unos niveles de competencia en tres o cuatro lenguas, teniendo en cuenta que este asunto constituye ya un importante desafío para aquellos alumnos que gozan de mejores condiciones. Será necesario repensar este tema y analizar a fondo los resultados que se están consiguiendo, buscando el equilibrio entre el aprendizaje de las lenguas y la inserción escolar, cultural, social y profesional de los alumnos de origen inmigrante y otras minorías, o poner los medios necesarios para que estos alumnos puedan llegar a alcanzar el nivel exigible a todos los estudiantes.

De la educación bilingüe a la educación intercultural

Una vez analizado en su conjunto el problema del bilingüismo educativo, con el funcionamiento de los tres modelos lingüísticos y la delimitación de sus principales obstáculos, es necesario plantearse un nuevo modelo educativo que acoja las demandas que se vienen proyectando desde otros ángulos de la educación bilingüe, es decir, el plurilingüismo temprano, la lengua y cultura de los inmigrantes y el bilingüismo castellano-euskera propio de la CAPV. De cara al futuro será necesario hacer una reflexión para intentar integrar estos aspectos que en la actualidad están presentes en nuestras aulas pero que reciben un tratamiento diferenciado e inconexo. La sociedad vasca está conociendo importantes transformaciones, con la venida de nuevos inmigrantes extranjeros, con los cambios inducidos en la escuela, en donde la presencia de tres y cuatro lenguas deja de ser algo especial para convertirse en el plan de trabajo para el futuro. Una escuela que debe responder también a la necesidad de cohesionar e integrar a los distintos colectivos presentes en la sociedad y en el aula buscando favorecer la convivencia y la cooperación entre ellos, y luchando contra el racismo, la xenofobia y la exclusión. Y también una escuela que responda a la necesidad de cohesión interna entre los alumnos y alumnas de los diferentes modelos A, B y D que, al parecer no conviven en la armonía y entendimiento que debiera esperarse. Es, en definitiva, el desafío para una nueva etapa en el sistema educativo vasco.

Notas

1. Cuando nos referimos al País del Euskara queremos decir el conjunto de los tres territorios que tienen como lengua común la lengua vasca (Killilea, 1994), aunque con diferentes administraciones: La Comunidad Autónoma del País Vasco (C.A.PV), Navarra y el País Vasco-francés, Iparralde o País Vasco Norte (PVN). En este trabajo nos vamos a centrar preferentemente en la CAPV, aunque también hacemos algunas referencias a los otros dos territorios en los que se habla el euskara.

2. Este proyecto de la Confederación de Ikastolas del País Vasco ha recibido el Premio Sello Europeo 1998, por la calidad y la innovación del programa aplicado para la enseñanza del inglés en todos sus centros.

Bibliografía

- Azurmendi, M.J., Bourhis, R.Y., Ros, M., Garcia, I. (1998). «Identidad etnolingüística y construcción de ciudadanía en las Comunidades Autónomas Bilingües (C.A.B.) de España». *Revista de Psicología Social*, 13, 3, 559-589.
- Bachoc, E. (1998). *L'avenir de la langue Basque (Euskara) en Pays Basque de France*. Baiona/Bayonne: Institut Culturel Basque/Euskal Kultur Erakundea.
- C.I.S. (1999). *Estudio sobre el bilingüismo en las Comunidades Autónomas*. Centro de Estudios Sociológicos. Madrid.
- Conseil de l'Europe (1992). *Charte européenne des langues regionales ou minoritaires*. Strasbourg.
- EKB (1998). *Informe sobre la medición del uso del euskara en la calle*. Donostia.
- Etxeberria, Félix (1997). «Bilingualism and Biculturalism in the Basque Country». *Educational Review*. Vol. 49, num, 2
- Etxeberria, Félix (1999). «Bilingüismo y educación en el País del Euskara». *Erein*. San Sebastián-Donostia.
- Etxeberria, Félix (2000). *Políticas educativas europeas*. Editorial Ariel. Barcelona.
- Euskaltzaindia (1977). *El libro blanco del euskara*. Real Academia Vasca de la Lengua. Donostia.
- EUSTAT (1994). *Euskara 1981-1991*. Servicio Vasco de Estadística. Eusko Jaurlaritzza. Gasteiz.
- EUSTAT (1988-1998). *Estadística de la enseñanza*. Instituto Vasco de Estadística. Vitoria-Gasteiz.
- Gardner, N. (2000). «Basque in education in the Basque Autonomous Community». *Euskara Zerbitzua*. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- Garagorri, Xabier (1998). «Eleaniztasun goiztiarrari bai, baina ez edonola». *Hezkuntza Eleaniztasunari buruzko IV. Nazioarteko Jardunaldiak*. Gaztelueta Fundazioa.
- Gobierno De Navarra (1998). *Estadística educativa de Navarra*. Depto. de Educación y Cultura. Pamplona.
- Gobierno Vasco (1996). *Encuesta sociolingüística de Euskal Herria. La continuidad del euskara*. Gobierno Vasco, Gobierno de Navarra, Instituto Cultural Vasco.
- Gobierno Vasco (1998). *Plan General para la Revitalización del Euskara*. Vitoria
- Idiazabal, I. y Kaifer, A. Ed. (1994): *Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco*. Gobierno Vasco. IVAP. Gasteiz.
- INCE (1996). *Evaluación del rendimiento escolar. Enseñanza Primaria*. Instituto Nacional de calidad y evaluación. M.E.C. Madrid.
- INCE (1998). *Evaluación del rendimiento escolar. Enseñanza Secundaria*. Instituto Nacional de calidad y evaluación. M.E.C. Madrid.
- IRALE (1998). *Folleto informativo. Curso 1998-1999*. Servicio de euskara. Gobierno Vasco. Vitoria.
- Killilea (1994). *Informe de la Comisión de Cultura, Juventud, Educación y Medios de Comunicación sobre las minorías culturales y lingüísticas de la Comunidad Europea*. Parlamento europeo.
- LOGSE (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. M.E.C. Madrid
- MERCATOR (1998). *Basque. The Basque language in education in France*. Regional Dossiers Series.

- Nelde, Strubell y Williams (1996). *Euromosaic. Producción y reproducción de los grupos lingüísticos minoritarios de la Unión Europea*. Luxemburgo. Comisión Europea
- SIADCO (1979). *Conflicto lingüístico en Euskadi*. Euskaltzaindia. Donostia.
- SIADCO (1991). *Informe sobre la situación del euskara en la Comunidad Autónoma y Navarra*.
- Sierra-Olaziregi (1989). *E.I.F.E. 2 . La enseñanza del euskara: influencia de algunos factores*. Gobierno Vasco. Vitoria.
- Sierra-Olaziregi (1990). *E.I.F.E. 3 . La enseñanza del euskara: influencia de algunos factores*. Gobierno Vasco. Vitoria.
- Sierra-Olaziregi (1991). *H.I.N.E.: E.G.B., estudio del 8º curso*. Gobierno Vasco. Vitoria.
- Siguán, M. (1994). *Conocimiento y uso de las lenguas en España*. C.I.S. Madrid.
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los emigrantes*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Zalbide, M. (1998). *Situación lingüística del profesorado de las escuelas públicas*. Servicio de Euskara. Gobierno Vasco. Vitoria.
- Zalbide, M. (1998). "Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas." *Revista Internacional de los Estudios Vascos*.

Llengües i educació a Catalunya: valoració de l'experiència realitzada i perspectives de futur

Joaquim Arnau

Universitat de Barcelona

L'any 1974, el Dr. Siguan, en qualitat de director de l'ICE de la Universitat de Barcelona, organitzà el primer seminari sobre Llengües i Educació. Els treballs d'aquell primerencontre van contemplar dos objectius importants. El primer, donar a conèixer els resultats de la primera experiència d'educació bilingüe feta al nostre país (ICE, 1975). Era una experiència que tractava de comprovar com un ensenyament fet en català (la llengua dels infants que hi participaven), amb una introducció progressiva del castellà, millorava la competència en la llengua familiar i augmentava la seva sensibilitat lingüística i cultural, sense cap cost per al rendiment acadèmic ni per a la competència en castellà, la segona llengua. A més de l'avaluació de resultats, aquella experiència suposà tot un esforç organitzatiu i de creació de recursos (es van desenvolupar, perquè encara no n'hi havia, materials per a l'ensenyament en català). El doctor Siguan en va ser el coordinador i jo qui la va avaluar. Aquest treball va ser la base del segon objectiu del seminari: reflexionar sobre els principis teòrics i aplicats de l'educació bilingüe, un model que ja el Dr. Siguan intuïa que es posaria en pràctica en un futur immediat, com així va ser.

El seminari va ser punt de trobada de docents i investigadors de Catalunya, Galícia, el País Basc i les Illes Balears i va adquirir també una dimensió internacional, obrint-se a investigadors i docents d'altres països. Les preocupacions i projectes del Dr. Siguan, concretats en el Seminari de Sitges i en d'altres iniciatives, han estat un punt de referència teòrica i pràctica per a l'ensenyament en les llengües a tots els territoris de l'Estat Espanyol. I arribats a aquest punt, haig de fer una referència personal: col·laborant amb el Dr. Siguan en aquell moment vaig descobrir el meu interès per aquestes

temàtiques, interès que continua fins avui.

Quatre anys després dels fets que acabo de narrar (el 1978), s'inicià una autèntica revolució pedagògica al nostre país: es passà d'un sistema educatiu monolingüe en castellà a un sistema bilingüe amb la incorporació progressiva del català, la llengua pròpia del territori. La presentació que faré del tema "Llengües i educació a Catalunya" pretén dos objectius: fer una valoració del que ha suposat aquesta important experiència educativa i, a la vegada, plantejar les noves perspectives de futur que s'obren a partir d'una realitat sociolingüística i educativa que està ràpidament canviant. I quatre seran, per aquest ordre, els punts que tractaré: a) canvis progressius produïts en el model d'escola en els últims 22 anys; b) valoració dels programes educatius planificats; c) perspectives de futur; i d) conclusions.

1. Canvis en els models d'escola

La incorporació del català ha seguit, durant aquests 22 anys, una tendència progressiva, caracteritzada per una presència cada vegada més important d'aquesta llengua en el currículum de tots els nivells escolars. Aquesta presència ha respost a una voluntat decidida de l'administració, concretada en les disposicions legals i en els recursos assignats i complementada per una resposta proporcionada, en línies generals, en el mateix sentit per part de la comunitat educativa.

En la política de l'administració, reflectida en les disposicions legals, es poden distingir dues etapes: de 1978 a 1993 i de 1994 fins a l'actualitat.

1.1. Període 1978-1993

En aquest primer període, el més extens, s'estableix el temps i l'espai mínim obligatori per a l'ensenyament de i en les dues llengües, un espai en què cada vegada es dona més importància al català, i es deixa opcionalitat a la comunitat escolar (famílies i mestres) perquè en el seu projecte lingüístic fixin el temps i espai restant dedicat a l'ensenyament de les dues llengües. El punt de partida és, com hem dit, una escola que feia tot l'ensenyament en castellà. Les disposicions, dates i fets més importants d'aquest període són:

1978: incorporació de l'ensenyament del català (3 hores setmanals) a Preeescolar, EGB (Ensenyament Primari) i BUP i FP de primer grau (Ensenyament Secundari).

1981: ampliació del temps dedicat a ensenyament del català i regulació mínima de l'ensenyament del castellà (4 hores setmanals respectivament)

1982: ensenyament en el cicle mitjà (EGB) d'una matèria en català, a més de les hores de català.

1983: Llei de Normalització Lingüística, que estableix, entre d'altres condicions i requisits, que tots els mestres han de tenir competència en les dues llengües i que tots els escolars de Catalunya han d'acreditar, en acabar l'Ensenyança General Bàsica, un coneixement suficient del català i del castellà. Es determina l'obligatorietat de fer una o dues matèries en català (cicle mitjà i cicle superior de l'EGB, respectivament) i una matèria en castellà (tot els cicles). Es dona

l'opció al Consell escolar de cada centre perquè decideixi, més enllà dels mínims anteriors, quina és l'opció lingüística més adequada, en funció de la condició sociolingüística dels alumnes i de l'entorn extraescolar. S'inicia el programa d'immersió "primerenca total" en aquells centres que voluntàriament i d'acord amb les condicions anteriors tinguin almenys un 70% d'alumnes castellanoparlants.

Durant aquest període l'administració inicia un ampli programa de formació lingüística i cultural dels professors en català. Dels professors castellanoparlants (que representaven l'any 1981 un 55% del professorat a la província de Barcelona, i només un 10% es declaraven competents en la llengua; Vila, 1993) i dels professors catalanoparlants, la major part dels quals no tenien competència escrita en la seva pròpia llengua. Aquest programa de formació va acompanyat també d'un programa de suport tècnic i humà als centres, especialment als que desenvolupen programes d'immersió (Servei d'Ensenyament del Català, 1998)

1.2. Període 1994 fins a l'actualitat

Aquest segon període ve determinat, pel que fa a disposicions legals, per la promulgació d'una resolució (1994) que estableix que "el català s'utilitzarà normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge. Les àrees s'impartiran normalment en llengua catalana. Les activitats orals i escrites, l'exposició del mestre, el material didàctic, els llibres de text i les activitats d'avaluació seran en llengua catalana." Aquesta resolució s'ha interpretat com la voluntat d'anar cap a un ensenyament de model únic en el qual el català sigui la llengua predominant de l'ensenyament mentre que al castellà se li reserva l'espai d'assignatura. Mostra també la tendència a desestimar aquella opcionalitat de què gaudia el Consell escolar per a decidir el seu projecte lingüístic.

Presentem a continuació unes quantes dades comparatives que il·lustren la naturalesa del canvi operat en el nostre sistema educatiu.

El curs 1978/79, el mateix en què s'incorpora el català al sistema d'ensenyament, hi ha un 3% d'escoles de "catalanització màxima", és a dir, escoles on el català és la llengua predominant de l'ensenyament. És interessant comparar aquesta xifra inicial amb les dades sobre models d'escola referides al curs 1992/93 (corresponent al final del primer període de normativa legal esbossat) i al curs 1995/96, l'últim sobre el qual es posseeix informació (Departament d'Ensenyament, 1993, 1996):

Taula 1. Percentatge dels alumnes d'Educació Infantil i Primària, segons els models escolars

	Curs 1992/93	Curs 1995/96
catalanització màxima	75,3%	81%
catalanització mitjana	20,5%	18%
catalanització mínima	4,1%	1%

Les escoles de “catalanització màxima” són escoles on el català és la llengua predominant de l’ensenyament i el castellà és ensenyat com a assignatura amb la possibilitat d’incorporar un contingut no lingüístic també en aquesta llengua. Les escoles de “catalanització mitjana” són escoles amb una proporció equilibrada de les dues llengües en el currículum. A les escoles de “catalanització mínima” s’ensenyen en català dues àrees no lingüístiques a més de l’espai específic reservat a aquesta llengua. El model de “catalanització màxima” i “mitjana” inclou els programes d’immersió.

Les dades proporcionades per l’administració sobre la llengua familiar dels alumnes el curs 1995/96 són les següents: catalanoparlants (36%), castellanoparlants (47%), bilingües familiars català-castellà (15%), bilingües català i altres llengües (1%) i altres llengües (1%).

Taula 2. Percentatge d’alumnes i centres de Secundària, segons els models escolars (curs 95-96)

	Alumnes	Centres
en català	51%	29%
en català-castellà 1 (més del 50% en català)	25%	28%
en català-castellà 2 (menys del 50% en català)	23%	26%
en català-castellà 3 (mínims normatius)	1%	14%

Les dades sobre l’Educació Secundària mostren com la “catalanització” segueix un ritme més pausat i no arriba als nivells de l’Educació Infantil i Primària.

El curs 1983 comencen els programes d’immersió. Nou anys després (curs 1992/93), a l’àrea metropolitana de Barcelona (sense comptar-hi la ciutat de Barcelona), ja havien optat per aquest model el 66% del total de centres possibles (81% del centres públics i 47% dels centres privats). El programa en el conjunt de Catalunya el seguien 233.128 alumnes. La situació, dotze anys després, és la següent:

Taula 3. Alumnes escolaritzats en programes d’immersió per nivells educatius (% sobre el total d’alumnes possibles). Curs 95/96.

Educació Infantil	94%
Cicle Inicial	82%
Cicle Mitjà	72%

Les dades d’aquesta taula permeten anticipar que, probablement avui dia, en el programa d’immersió ja hi participen tots els alumnes possibles.

L’ensenyament en català ha adquirit una gran importància en tots els nivells educatius no superiors. Les dades mostren que després de la resolució de 1994 s’ha continuat incrementant la presència del català en el currículum, però, al mateix temps i en els termes en què aquesta està formulada, no s’aplica a tots els centres ni a tots els alumnes (almenys en el curs 1995/96) per la raó probable que a no tots els indrets es té la voluntat o els recursos per fer-ho. En general, i com ja hem dit, l’administració ha

impulsat la incorporació del català de manera decidida i progressiva, decisió a la qual ha respost, en línies generals i de la mateixa manera, la comunitat educativa.

Aquesta última normativa, però, no ens sembla del tot encertada per quatre raons: pels seus efectes reals, que no han canviat aquella tendència cap a una catalanització total de l'escola que ja existia abans de la promulgació de la mateixa; perquè en la pràctica no s'aplica en tots els centres i nivells educatius (almenys segons la informació corresponent al curs 1995/96); perquè elimina un cert grau de voluntarietat i motivació, tan important en educació; i perquè podria haver condicionat la generalització excessiva d'alguns programes, com el d'immersió, en indrets on encara no es donen les condicions adequades.

En qualsevol cas, les dades presentades sobre els models d'escola confirmen que els canvis que s'han produït des de l'any 78 han estat fonamentals. En aquests 22 anys s'ha invertit la presència inicial de català i castellà en el currículum. En els nivells de l'Educació Infantil i Primària és previsible pensar, en el moment actual, en un sistema escolar ja quasi o totalment estabilitzat en el qual el català és la llengua predominant de l'ensenyament.

2. Una mirada avaluativa sobre els programes educatius

L'enfocament que faig d'aquesta temàtica fa una valoració de la *qualitat* dels nostres programes. Una valoració d'aquestes característiques sembla que ha de diferenciar els efectes dels programes en la població escolar de llengua familiar castellana i en la de llengua familiar catalana. Pel que fa als escolars castellanoparlants, la valoració de la qualitat farà referència fonamentalment al programa d'*immersió*, el programa específic que l'administració ha planificat i que segueixen la majoria d'ells. Pel que fa als escolars catalanoparlants, la valoració pendrà en consideració els diferents models que han seguit, models que es caracteritzen per una variació en la proporció relativa de la presència de les dues llengües en el currículum.

Ara bé, quan parlem de qualitat, a què ens estem referint?. El diccionari Espasa (1992, cit. per Medina, 1996:28) la defineix com «la propietat o conjunt de propietats inherents a una cosa que permeten apreciar-la com igual, millor o pitjor que les restants de la seva espècie». Aplicada la definició al tema que ens ocupa, la qualitat dels programes vindria definida per la «comparació amb els altres programes existents en el context, dirigits als escolars de cada un dels grups lingüístics.» En el cas dels escolars castellanoparlants, és plausible fer la comparació del programa d'immersió amb programes que els exposen més temps al castellà i els ensenyen més continguts en aquesta llengua. I en el cas dels catalanoparlants, la comparació considerarà, com hem dit, els models amb la diferent presència de les llengües en el currículum.

Per a determinar la qualitat en el sentit anteriorment definit, l'avaluació acudeix a l'anàlisi de diferents «indicadors». Aquests indicadors de qualitat vénen determinats a partir dels objectius establerts i dels resultats esperats del programa. Tres són els tipus d'indicadors que s'utilitzen en la valoració de programes d'àmbit social, educatiu o de salut: indicadors purament «descriptius» (nombre de programes i participants, etc.), indicadors referents als «resultats del programa» i indicadors referents a la «pròpia qualitat del programa» (valoració del disseny, de les estratègies metodològiques, de les innovacions, etc.) (Fernández Ballesteros, 1985; Scheerens i Bosker, 1997). Aquests

són els tres tipus d'indicadors dels quals en servirem per a establir el marc de qualitat dels nostres programes. Encara que no són tots els que voldríem, considerem que són suficients i ens permeten fer-ne una valoració bastant fiable. Són indicadors que es refereixen pràcticament al primer període (1978-1993), el més extens, ja que no disposem d'informació posterior. Totes les valoracions que fem hauran de tenir en compte aquesta limitació.

2.1. El marc de qualitat dels programes d'immersió

Indicadors «descriptius»

Hi ha un indicador que creiem bastant significatiu i que dona suport a la qualitat del programa: és el del nombre d'alumnes i de centres participants, que no ha parat de créixer des que es van iniciar l'any 1983. Els programes d'immersió tenen un increment extraordinari, promogut i suportat per l'administració, però, sobretot, conseqüència de la voluntat de la comunitat educativa. Les dades que hem presentat anteriorment confirmen que, molt abans que l'administració els pensés com a model únic i exclusiu en determinats indrets, ja incorporaven la majoria de la població castellanoparlant a la qual anaven dirigits. Sense una percepció de la seva qualitat per part de pares i mestres no haurien tingut aquest increment tan important.

Els resultats del programa

No hi ha dubte, però, que l'indicador més important és el de «l'efectivitat» mesurada pels resultats, és a dir, per l'impacte que té el programa en els participants, que són els escolars però també els mestres i les famílies.

La raó per la qual s'han incorporat els programes d'immersió és perquè s'ha assumit que els alumnes adquiriran una competència més bona en català, la segona llengua, sense cap cost per al domini de la seva pròpia llengua ni dels altres aspectes del rendiment acadèmic. Abans de començar els programes d'immersió hi havia una certa convicció entre els docents en el sentit que si el català no era la llengua predominant del currículum, els alumnes castellanoparlants no n'assolirien, al final de l'escolaritat bàsica, el coneixement que demanava la llei de normalització lingüística. I una important avaluació feta sobre el coneixement del català i del castellà dels escolars a Catalunya (Alsina i altres, 1983) confirmava aquestes conviccions. El programa d'immersió era considerat, des d'aquesta perspectiva, com l'instrument més adequat per a compensar allò que no eren capaços d'oferir els altres models ni el context sociolingüístic.

Altres dues importants assumpcions dels programes eren el fomentar l'ús del català, així com també crear unes actituds més favorables i proporcionar un millor coneixement i sensibilitat envers la llengua i la cultura pròpies del territori. No es pretenia només donar una bona competència en català, sinó, com diu Arenas (1998:374), «donar als nois i noies (no catalanoparlants) els mateixos instruments lingüístics i culturals a fi que, sense distinció de la llengua familiar, es poguessin desenvolupar amb les mateixes possibilitats culturals i lingüístiques». Es creia, i es creu, que aquest tipus de programa contribuiria a la cohesió social i estava també en la ment de molts mestres i planificadors que el programa suposaria una important contribució a la normalització de la llengua.

Responen els resultats obtinguts a les assumpcions esmentades?, confirmen la bondat

del programa? Sobre els programes d'immersió s'han fet en el nostre context, bastants avaluacions basades en els resultats. No totes tenen la mateixa validesa, però n'hi ha algunes amb la validesa suficient com per a confirmar la bondat del programa. La majoria d'avaluacions han estat avaluacions independents, és a dir, al marge de les valoracions que també ha fet la pròpia administració.

Pel que fa al **coneixement del català**, totes les avaluacions realitzades coincideixen a afirmar que els escolars castellanoparlants del programa d'immersió, comparats amb escolars del seu grup lingüístic que assisteixen a escoles amb un programa predominantment en castellà, tenen més bona competència en català en tots els cursos escolars estudiats (2n., 3er., 4art. i 5è de primària). Són millors en comprensió i expressió oral (Arnau, 1985; Boixaderas, Canal i Fernández, 1992; Ribes, 1993; Serra, 1997) i mostren també més bones competències en llengua escrita: llegeixen oralment amb més rapidesa, precisió, més bona entonació i tenen més bona comprensió dels textos escrits; s'expressen per escrit amb més precisió lèxica i correcció gramatical i ortogràfica i produeixen textos de més complexitat sintàctica, més coherents i més cohesionats (Boixaderas, Canal i Fernández, 1992; Ribes, 1993; Serra, 1997).

Les avaluacions sobre el **coneixement del castellà** mostren que els alumnes dels programes d'immersió difereixen poc en comprensió i expressió oral respecte dels castellanoparlants que han fet un ensenyament predominantment en castellà. En l'avaluació de Serra (1997) els alumnes són inferiors en la prova de fonètica, però superiors en comprensió oral. Pel que fa a l'expressió escrita, els resultats indiquen que en els moments inicials del programa (tercer curs) algunes competències són inferiors (Boixaderas, Canal i Fernández, 1992), però aquestes competències s'equilibren quan el programa avança, és a dir, quan ja porten uns anys d'ensenyament en castellà (cinquè curs) (Ribes, 1993).

Pel que fa al **rendiment en altres continguts acadèmics**, els resultats obtinguts són bastant discrepants. Alguns estudis confirmen que els alumnes d'immersió tenen les mateixes habilitats en algunes àrees –aritmètica i grafisme (Forns i Gómez, 1994), solució de problemes (Boixaderas, Canal i Fernández, 1992), raonament matemàtic i càlcul (Ribes, 1993)– mentre que són inferiors en d'altres –càlcul, numeració i simbolisme (Boixaderas, Canal i Fernández, 1992) i conceptes (Ribes, 1993). Altres estudis mostren que són superiors en diversos aspectes del coneixement matemàtic (Serra, 1997). La diversitat de resultats en aquest domini s'explica pel diferent tipus de criteris d'avaluació emprats i, d'altra banda, pel diferent èmfasi que els centres poden posar en els diferents continguts del currículum. En l'àmbit d'avaluació dels continguts s'han de crear tests criteris que avaluïn d'acord amb els objectius que es persegueixen i s'han d'avaluar currículums que especifiquin clarament els objectius que es volen aconseguir.

En general, doncs, els resultats confirmen que els programes proporcionen una millor competència en català sense cap previsible cost per al domini del castellà. I la discrepància de resultats en l'àmbit del rendiment en continguts no lingüístics, no abona la idea que els alumnes d'immersió siguin inferiors en aquest aspecte.

Disposem també d'indicadors respecte al grau amb què el programa promou l'ús espontani de la llengua. Un estudi d'alta validesa (Vila, 1998) confirma empíricament les observacions fetes per molts mestres que apliquen el programa. L'estudi es va centrar en alumnes de cinquè i vuitè d'EGB de Santa Coloma de Gramenet, una població de Catalunya on els subjectes de llengua familiar catalana (catalanoparlants i bilingües

familiars) no depassen el 30%. En aquesta comunitat, com en moltes altres dels nostres territoris, predomina la norma de subordinació del català segons la qual els catalanoparlants només usen la llengua per a usos endogrups (per a comunicar-se entre ells) i se serveixen del castellà per a relacionar-se amb castellanoparlants. La norma de subordinació del català exonera els castellanoparlants d'haver de servir-se de la seva segona llengua. En aquest context sociolingüístic, l'estudi informa que els alumnes castellanoparlants i catalanoparlants s'adrecen en català de forma sistemàtica als mestres tant a dins com fora de l'aula. En canvi, l'ús del català per part dels castellanoparlants amb els seus companys (catalanoparlants i castellanoparlants) és escassíssim i només apareix en activitats molt ritualitzades, com un debat a classe. Quant als escolars catalanoparlants, reïxen a mantenir aquest idioma no només amb el professor sinó també amb un cert nombre de companys de classe. L'estudi conclou que «la modificació més significativa introduïda pel programa d'immersió, en relació amb els usos predominants de la comunitat, consisteix en el fet que els alumnes, amb independència de la seva llengua familiar, s'adrecen majoritàriament en català de forma sistemàtica als mestres» (pàg. 387).

L'efecte del model escolar en el context, en relació als usos predominants de la comunitat, és que ha reeixit a crear una categoria d'interlocutors (fonamentalment els mestres i també els companys en situacions molt ritualitzades) a qui cal adreçar-se en català. Aquest treball no informa de l'ús del català comparat amb el que es dona en altres programes del nostre context. Un estudi pilot (Mena, Serra i Vila, 1994) fet en dos centres, un d'immersió i l'altre de catalanització mitjana amb un percentatge semblant de castellanoparlants (80%), informa que en el centre de catalanització mitjana l'ús del català en situacions espontànies és significativament més baix que en el centre d'immersió. Tot i ser el català bastant present en el currículum del primer centre, l'ús espontani del català per part dels alumnes (catalanoparlants i castellanoparlants) es més baix que en el programa d'immersió.

Els resultats dels programes d'immersió, considerats en relació amb la competència lingüística i el rendiment acadèmic, tenen el que, en termes d'avaluació de programes, es denomina una bona «dimensionalitat», és a dir, els seus efectes es compleixen no només en un grup específic d'escolars sinó en una àmplia majoria d'ells amb aptituds molt diferents. En dues de les avaluacions més representatives i fiables realitzades, es confirma que els efectes del programa es manifesten en tots els escolars, independentment de l'IQ (baix, mitjà o alt) (Ribes, 1993; Serra, 1997) i del nivell social (Serra, 1997) que tinguin. El primer dels treballs posa de manifest que com menys competents són els alumnes des del punt de vista cognitiu, més bons són els efectes del programa, és a dir, crea diferències al seu favor, proporciona el que podríem qualificar com una discriminació positiva. Com més naturals són les condicions que es creen per a l'aprenentatge d'una segona llengua, més s'adequa aquest aprenentatge a la diversitat de competències dels alumnes. Resten per definir els efectes del programa en nens i nenes de necessitats educatives especials, ja que si bé hi ha algun estudi que confirma els bons resultats en aquestes poblacions, les dades que presenta no són prou aclaridores per a determinar-ne la seva validesa. (Baiges, Garcia i Quijo, 1998).

Els programes tenen, és cert, una bona dimensionalitat en el sentit de la seva adequació a una àmplia majoria d'escolars. Això no obstant, no vol dir que siguin aplicables a tots amb les mateixes presumpcions o principis. Un estudi fet en una escola amb programa d'immersió del cinturó de Barcelona amb població de majoria gitana

(Unamuno, 1998) indica que els escolars, contràriament al treball fet a Santa Coloma, usaven poc el català. La majoria de contribucions per a la negociació de les tasques escolars les feien aquests alumnes en castellà, contribucions que la mestra acceptava en aquesta llengua. Aquesta mestra feia transicions constants al castellà, que era també la seva llengua familiar. Aquest estudi conclou que l'ús escàs del català per part dels nens no constitueix un «input» i un «output» adequat per al seu aprenentatge i que, en conseqüència, el parlen amb dificultats. El treball no indica, efectivament, que un programa d'immersió no sigui adequat per a aquest tipus de poblacions; indica que els programes no es poden aplicar sense considerar les característiques específiques del context al qual van dirigits i, tal vegada, que una generalització excessiva dels programes, sense més precaucions, pot portar a uns resultats que no són els desitjats.

En decidir el marc de qualitat dels programes pels resultats, no podem limitar-los només a les competències i destreses o a l'ús de la llengua per part dels alumnes. Tot i ser importants, el programa té també, com hem dit, importants objectius socioculturals, tals com fomentar actituds favorables envers la llengua, desenvolupar la tolerància, proporcionar el coneixement de la realitat cultural i facilitar l'ajustament social.

Dues avaluacions fetes a Catalunya sobre actituds (Ribes, 1993; Serra, 1997) informen que els alumnes d'immersió mostren una actitud favorable al català que no és significativament diferent a la dels seus companys castellanoparlants, que també és favorable. Al mateix temps mostren també una actitud favorable cap a la seva llengua. Algún altre treball corrobora també aquesta actitud favorable cap al català. El treball d'Unamuno (1998), fet amb alumnes d'ètnia gitana, mostra com aquests alumnes accepten amb naturalitat que se'ls parli en català i, tot i que afirmen que no el saben parlar gaire, mostren la seva predisposició a usar la llengua si algú es dirigeix a ells en aquest codi.

Un altre índex de qualitat del programa, basat en els resultats, és el de la satisfacció dels participants (alumnes, pares i mestres). En l'única avaluació publicada, i feta pels mateixos mestres d'un centre de la província de Barcelona (Gil i altres, 1998), es constata que alumnes, pares i mestres mostren un grau notable de satisfacció envers el programa (8 punts sobre 10). És evident que aquesta no és una dada que pugui generalitzar-se, però, si més no, indica que quan un projecte pedagògic té la qualitat requerida, els participants en perceben els efectes beneficiosos.

I en parlar dels resultats del programa, cal considerar també una nova variable que incorporen els estudis de qualitat. Una cosa són els resultats aconseguits durant el període escolar o tot just acabada l'escola (efectivitat o eficiència tècnica) i una altra els efectes a llarg termini (efectivitat social), la qual podria venir definida per índexs tals com la promoció, l'ajustament social, el canvi de comportament lingüístic, les experiències lletrades amb la llengua i cultura, etc. Sobre els efectes del programa a llarg termini, disposem de molt poca informació. No sabem si el programa dóna més possibilitats de promoció als alumnes (en superar els diferents nivells educatius, com les proves de selectivitat, on el coneixement de la llengua sigui important). Tampoc no sabem si el programa aconsegueix un canvi real en el comportament lingüístic de la població castellanoparlant.

Ens referirem a continuació a un treball que s'emmarca en l'àmbit de la competència i participació en experiències lletrades. Es tracta d'un estudi realitzat amb alumnes de tercer de secundària, castellanoparlants, de classe treballadora, que han seguit un programa d'immersió i que assisteixen a un institut d'una localitat del cinturó de Barcelo-

na, que fa l'ensenyament predominantment en català (Morera i Teberosky, 1998). Aquest estudi informa que aquests alumnes tenen una eficiència lectora en català (velocitat i comprensió) que se situa per sota de la mitjana que dona la prova que sel's va passar, estandaritzada en una població de BUP de tot Catalunya. La població de comparació no és, certament, equiparable a la de la mostra, però els resultats lectors no eren, en termes absoluts, satisfactoris. El treball posava de manifest també les relacions estretes entre ser bon lector, és a dir, tenir experiències en lectura, i la competència en català (escriptura i lectura). La investigadora els demanà que fessin dues redaccions basades en la seva experiència lectora (autobiografia i experiències). L'encapçalament escrit de les tasques es proposà en català i la investigadora es dirigí sempre en aquesta llengua als alumnes, si bé no hi havia una referència explícita a la llengua en què havien d'escriure. Un 52% dels alumnes van fer les redaccions en castellà i un 48% en català. Una dada significativa era que aquests alumnes donaven tanta importància o més als pares que a l'escola com a generadors de la seva consciència lectora. La meitat dels alumnes remarcaven que els llibres recomanats pels professors eren llargs, avorrits i que en general no els agradaven. Aquest treball no evidencia que la competència lingüística dels alumnes sigui inferior pel fet d'haver seguit el programa ja que no sabem com és la competència d'alumnes del mateix origen que no l'han seguit.

Ara bé, si en parlar de la qualitat de tot programa hem de distingir entre els objectius «satisfactoris» –aquells que al programa li agradaria aconseguir– i els objectius «operatius» –allò que realment aconsegueix–, no podem menys que assenyalar que en el terreny de les competències lletrades els objectius «operatius» estan lluny de ser satisfactoris. L'escola, evidentment, pot i ha de fer més de cara a l'alfabetització en català, però l'escola no ho és tot i la cultura lletrada que pretén transmetre als seus alumnes troba les dificultats de la cultura mediàtica en la qual viuen i de les característiques sociolingüístiques del nostre context en què el català no està normalitzat en el món socioeconòmic i en les indústries socioculturals. Però tot i les dificultats i limitacions que afronta un programa d'aquestes característiques en el context en el qual estem i malgrat que els objectius operatius podrien ser més satisfactoris, no hi ha dubte que els índexs analitzats avalen la seva qualitat i el defineixen, per tot el que hem dit, com el model més útil i efectiu de tots els que tenim per a aconseguir els objectius proposats.

Factors explicatius

Aquest marc de qualitat del programa d'immersió s'explica, com en tota experiència educativa, per una interacció de factors: a) factors inherents a la pròpies capacitats i disposició dels subjectes per a aprendre; b) factors deguts a les característiques tècnico-pedagògiques del programa; c) factors deguts a l'entusiasme i compromís dels professors amb el programa; i d) factors de dinamització i suport que ha proporcionat l'administració.

Pel que fa al primer dels factors, cal dir que tots els nens tenen una disposició per aprendre dues o més llengües quan se'ls proporciona un ensenyament en les condicions adequades, és a dir, quan se'ls dona temps i espai per usar-les i es creen condicions naturals d'adquisició, unes condicions molt allunyades dels processos d'ensenyament formal i restrictiu amb què tradicionalment s'han vingut ensenyant les llengües a l'escola. Un principi d'interdependència lingüística i cognitiva (Cummins, 1979), observat en

tots els contextos on s'han avaluat els programes, inclòs el nostre (Ribes, 1993), indica que els escolars desenvolupen una competència lingüístico-cognitiva que apliquen a les diverses llengües, i que transfereixen a una llengua les habilitats apreses en l'altra. Desenvolupen una bona competència en la seva pròpia llengua tot i no haver-hi estat exposats tant de temps com en els programes predominantment en castellà. El tipus de bilingüisme additiu existent en el nostre context, segons el qual es dona preferència a la llengua minoritzada a l'escola, ja que la seva pròpia llengua és majoritària i tenen moltes oportunitats de practicar-la dintre i fora de l'escola, explica aquests resultats satisfactoris. Això es combina amb una actitud favorable en la majoria de les famílies dels nens que participen en el programa.

Aquesta "disposició per aprendre" interactua amb un programa com el d'immersió la definició bàsica del qual és que proporciona un ambient natural d'adquisició de la llengua del territori. Aquesta adquisició comença de manera primerenca a l'educació infantil amb un clima d'abundants suports per a la comprensió i expressió de la nova llengua i de respecte a la llengua pròpia i al ritme d'aprenentatge de l'alumne (Arnau, 1995). El programa proporciona diferents contextos d'ús i de pràctica als alumnes (Arnau i Bel, 1995) durant un temps d'exposició òptim (tota l'escolaritat).

I aquestes condicions tecnicopedagògiques bàsiques del programa poden haver estat suportades, fins ara, per l'entusiasme i el compromís dels mestres. Un compromís que ha suposat, en la majoria de casos, un esforç per formar-se lingüísticament i pedagògicament, per dissenyar materials i recursos i per implicar-se efectivament amb la resta del claustre en aquest projecte pedagògic (Gil i altres, 1998). Es diu, i crec que amb raó, que «la immersió ha obert al mateix temps un espai de reflexió sobre el que representa la comunicació professor-alumnes», al replantejament dels processos d'ensenyament de la llengua i ha proposat noves estratègies metodològiques i pedagògiques que s'han estès a l'ensenyament d'altres continguts (Gil i altres, 1998).

Quan diem que ha obert un espai de reflexió ens referim precisament al fet que és una porta oberta a la innovació. Només cal repassar la diversitat de participacions recollides en les publicacions corresponents al I i al II Congrés de l'Escola Valenciana (Escola Valenciana, 1995 i 1998) i al III Congrés Europeu de Programes d'Immersion (Arnau i Artigal, 1998). Són participacions de mestres i d'investigadors dels tres territoris de parla catalana, que proposen innovacions en l'àmbit de la llengua oral, de la lectura i escriptura, en el del coneixement de la cultura a partir del disseny de materials lligats a la nostra literatura o que tenen com a referent el propi medi on viu l'alumne. Innovacions també en l'àmbit de la distribució d'espais i tallers, en la definició de les possibilitats que altres continguts no lingüístics tenen per ensenyar la llengua, etc. Aquesta reflexió, que ha portat a una certa innovació dels processos d'ensenyament i aprenentatge, pot ser considerada també sens dubte com un indicador de qualitat dels programes.

I arribats a aquest punt no podem deixar de mostrar una certa satisfacció pel fet que el nostre model ha traspassat les nostres fronteres. I que un país bilingüe com Finlàndia ha adaptat el model d'immersió amb estratègies pedagògiques pròpies d'aquí i amb un index important d'èxit (Laurén, 1998). I altres territoris amb dues llengües oficials com l'Alto Adige estan girant els seus ulls cap al model català i posant en pràctica experiències d'immersió parcial. La creació de l'Institut Europeu de Progra-

mes d'Immersió respon a l'interés educatiu que el programa desperta arreu d'Europa.

El programa ha reïxit també perquè ha rebut, com hem dit anteriorment, el suport de l'administració. El suport específic de l'administració al programa s'ha concretat en l'estímul a la participació de les famílies, en assegurar la presència de mestres competents en català i en establir polítiques de formació i assessorament. (Servei d'Ensenyament del Català, 1993, 1998). No es pot dir que no s'hi hagin invertit recursos, però si es considera l'abast d'aquesta experiència educativa, el seu cost ha estat relativament baix. Els centres, a més de l'assessorament, no han comptat en general amb més recursos que un professor extra (auxiliar de conversa). De manera que «sense un cost excessiu s'ha fet realitat la possibilitat que una part important de la població accedeixi a la competència en català i al coneixement de la nostra cultura». Quan un model educatiu obté un resultat millors que d'altres i a un cost baix, presenta un valor de qualitat agregada.

Programes efectius i escoles efectives

Hem parlat fins ara de l'efectivitat del programa. És l'efectivitat que aconseguen en termes globals les escoles que l'apliquen en relació amb aquelles que no l'apliquen. És l'efectivitat mesurada per la comparació d'uns resultats. Però això no és suficient. Per a avançar en la consideració del marc de qualitat necessitem saber què és el que fa que algunes escoles dintre del mateix programa, i amb característiques semblants, siguin més efectives que unes altres.

En una de les avaluacions efectuades i ja referides (Ribes, 1993), quan es comparen els resultats entre escoles, s'aprecien importants diferències entre aquestes, la qual cosa indica que els efectes de la immersió depenen també de quina és l'escola que l'aplica. Necessitem saber, per tant, quines metodologies i quines característiques de les escoles i de les seves classes proporcionen un ensenyament efectiu. És quasi pràcticament absent la informació que tenim en aquesta dimensió. Hi ha només un parell de treballs que il·lustren aquesta perspectiva.

En un treball fet a diferents aules de segon de primària (Comet, 1989) es veu com els progressos que fan els alumnes, des de principi a final de curs, en la producció de textos escrits, varia d'aula a aula i això s'interpreta com un resultat del diferent suport que donen els professors als processos d'aprenentatge dels alumnes. En un altre treball (Arnau, 1999) es mostra com la diferent qualitat de l'aproximació pedagògica dels professors en l'ensenyament de continguts específics (matemàtiques als alumnes d'educació infantil) determina diferències en l'aprenentatge d'aquests continguts i en la riquesa d'ús del català. Algunes observacions fetes a l'aula mostren l'efecte que té en el comportament lingüístic dels alumnes i, per tant, en l'aprenentatge de la llengua que els professors de tots els cursos comparteixin o no criteris adequats sobre regles d'ús lingüístic. El programa d'immersió és, abans que tot, un programa, és a dir, un conjunt articulat d'accions que han de posar en pràctica tots els professors a tots els nivells de l'escolaritat. I l'efectivitat del programa depèn, com és natural, de la qualitat del projecte pedagògic de l'escola.

2.2. Els catalanoparlants i els models d'escola

Els escolars catalanoparlants han seguit programes variats, determinats per la proporció diferent de presència de les llengües en el currículum. Uns pocs han assistit als programes d'immersió dirigits als escolars castellanoparlants, però la majoria han participat, juntament amb escolars castellanoparlants, en programes on s'han ensenyat en català i en castellà una proporció diferent de continguts del currículum. A Catalunya no s'ha creat, com se sap, un sistema educatiu separat per llengua familiar i són les característiques del context pròxim de l'escola (ensenyament públic) o les opcions dels pares (a l'escola privada) les que han determinat la proporció relativa d'escolars d'una i altra llengua en un mateix centre. Si fem aquesta separació és per qüestions metodològiques i, com veurem, les avaluacions que s'han fet dels models d'escola per als catalanoparlants han inclòs també l'avaluació dels castellanoparlants que participen en el mateix model.

L'any 1982, després de quatre anys d'incorporació del català al sistema d'ensenyament, el Servei d'Ensenyament del Català va fer una avaluació (ja referida anteriorment) de les competències lingüístiques de catalanoparlants i castellanoparlants de quart curs de primària que havien seguit programes amb una diferent proporció de presència de les llengües en el currículum (Alsina i altres, 1983). Una de les conclusions més importants d'aquest treball era que per als catalanoparlants la competència en castellà segona llengua no depenia del model d'escola. Aquesta població escolar mostrava un coneixement generalitzat de la segona llengua que no depenia de la proporció i espai dedicat a l'ensenyament en castellà. En canvi, per a la població castellanoparlant el model d'escola sí que era important per al domini del català, de manera que si l'escola no proposava un currículum predominantment en català, aquets alumnes no aconseguien un domini del català al mateix nivell que del castellà tenien els castellanoparlants. L'explicació dels resultats es feia en base a la superior presència ambiental del castellà sobre el català que podia compensar la menor exposició d'aquella llengua en el currículum.

L'avaluació més recent de la qual disposem de dades és del curs 1989/90 i està feta amb escolars de final d'Educació General Bàsica (8è de primària), seguint un model semblant al proposat al treball anterior (Arnau, Bel, Serra i Vila, 1994). En aquest estudi es van confeccionar dues mostres. Una era representativa de la població escolar de Catalunya que assistia a escoles amb programes amb una proporció diferent de presència de les llengües en el currículum i representativa dels models escolars existents. L'altra, la que aquí ens interessa, era una mostra d'alumnes catalanoparlants que assistien a escoles de «catalanització màxima». En proves paral·leles aplicades en les dues llengües, aquests alumnes van mostrar un domini només lleugerament superior de la seva llengua sobre el castellà amb uns índexs de dispersió bastant similars. Una altra dada significativa era que mostraven un coneixement del català millor que alumnes de la mateixa condició en una avaluació feta 6 anys abans. En la mostra representativa de la població de Catalunya continuava apareixent el pes de les mateixes variables que en l'estudi del Servei d'Ensenyament del Català: el coneixement del català continuava depenent de factors com l'ús de la llengua a la família i la presència d'aquesta llengua en el currículum, mentre que el coneixement del castellà, més homogeni, era independent d'aquests dos factors.

Altres índexs que posseïm sobre els resultats del grup catalanoparlant procedeixen de les comparacions que s'han fet amb el grup d'immersió i fan referència a les actituds i a l'ús de la llengua. L'estudi de Ribes (1993) afirma que els escolars catalanoparlants que van a escoles predominantment en català, comparats amb els alumnes d'immersió, tenen una actitud significativament més favorable a la seva llengua. L'estudi de Mena, Serra i Vila (1994), fet sobre l'ús del català i ja referit, indica que els catalanoparlants, si van a una escola de catalanització mitjana però estan en minoria en relació amb els castellanoparlants, usen quasi exclusivament la llengua d'aquest grup en situacions informals (pati, passadissos, etc.).

Sobre la població escolar catalanoparlant s'han fet menys estudis que sobre la castellanoparlant per la raó que ha interessat més als investigadors la temàtica de la immersió. No podem oblidar, però, que, sobretot en el període inicial de canvi, bastants catalanoparlants han seguit programes d'incorporació primerenca en la segona llengua.

Fins aquí hem fet una mirada avaluativa sobre els efectes dels models d'escola en catalanoparlants i castellanoparlants agafant índexs objectius (competència lingüística, usos, actituds...). La informació que poseïm comprèn, com hem dit, els setze primers anys. En els últims 6 anys han variat presumiblement les condicions d'aplicació dels programes educatius i la situació social i lingüística. Les condicions han canviat i, quan aquestes canvien, poden canviar també els resultats. Des d'aquet punt de vista creiem que es fa necessària a nivell nacional una avaluació actual dels resultats dels nostres programes. Una avaluació independent, oberta a tots els sectors socials interessats, que determini de quina manera s'acompleixen els objectius de la LLei de normalització lingüística, que analitzi els factors que possibiliten o limiten aquests objectius i que estableixi, si es que fan falta, les mesures correctores adequades. Una avaluació que generi opinió a partir de les dades obtingudes i no, com passa massa sovint, a partir d'ideologies sense fonament.

I cal fer també avaluacions en el sentit més ampli que aquesta paraula té en educació, és a dir, cal posar en marxa dissenys longitudinals sobre projectes específics que avaluïn en relació a objectius clarament establerts, amb coneixement dels processos d'ensenyament i aprenentatge i de totes les variables que poden incidir en el procés educatiu (recursos humans i materials, equip pedagògic..). Cal també fer avaluacions d'alumnes amb necessitats educatives especials.

2.3. El paper de l'escola en el procés de normalització lingüística

Per a una valoració global del que ha representat el canvi que hem descrit, podem recórrer també a la informació que proporciona la demolingüística. Per a valorar el progrés en la normalització d'una llengua els demolingüistes empenen índexs subjectius (percepció que els subjectes tenen de la seva competència lingüística) i índexs objectius (ús de les llengües observat en diferents contextos). Agafarem dos índexs proporcionats per aquesta branca de la sociolingüística en el nostre context i que atorguen, com veurem, un paper fonamental a l'escola en el procés de normalització lingüística.

Prenent com base la comparació entre el cens del padró municipal d'habitants de 1986 i 1996, Strubell (1999) mostra com la població de Catalunya ha evolucionat en el coneixement de català (coneixement subjectiu). En la dimensió "sap parlar" ha passat del 63,9% (1986) al 75,31% (1996). Aquesta dada, general de tota la població, no

mostra com el coneixement evoluciona per edats i això és important per entendre el paper de l'escola en el procés de normalització lingüística. Les dades sobre l'evolució del coneixement subjectiu («sap escriure») sí que deixen entreveure el paper fonamental de l'escola.

Taula 4. Evolució del coneixement (subjectiu) de «sap escriure el català» per grups d'edats

Grups d'edat	1986	1996
25 a 29 anys	32,7%	67,4%
20 a 24 anys	47,2%	81,0%
15 a 19 anys	62,5%	87,5%

L'any 1986 la població que tenia 25-29 anys, i que havia seguit l'escolaritat obligatòria sense haver estat incorporat el català, manifestava que el sabia escriure en un 32,7%. Deu anys després, la població d'aquesta mateixa edat que havia assistit només en part a una escolaritat en català manifestava que el sabia escriure en un 67,4%. I aquest mateix any (1996) la població d'un grup d'edat més jove (20-24 anys) que ja havia tingut la possibilitat de fer tota l'escolaritat en català manifestava que el sabia escriure en un 81%. I aquest índex continua augmentant a mesura que baixa l'edat de la població (87,5% la de 15 a 19 anys).

La revolució pedagògica que s'ha operat a Catalunya desenvoluparà la competència bilingüe en tota la població escolar i ja no serà possible a Catalunya una població autòctona no competent en català, com ho corroboren els índexs anteriors.

3. Perspectives de futur

Arribats a la situació actual, nous reptes es presenten al sistema educatiu de Catalunya. Dos són els fonamentals:

- la formació de ciutadans plurilingües no només competents en les dues llengües oficials sinó també en una tercera llengua amb algun coneixement, si es vol més limitat, d'una quarta llengua; i
- la integració lingüística i cultural de la cada vegada més nombrosa immigració extracomunitària.

3.1 Educació plurilingüe

El ciutadà que ha de preparar l'escola ha de ser un ciutadà plurilingüe, que domini també una tercera llengua de difusió internacional. La condició d'alfabetitzat ja no s'atorgarà a partir d'ara a aquell que sap llegir i escriure sinó també a aquell que domini les noves tecnologies de la informació i comunicació i pugui relacionar-se amb diverses llengües. En el nostre marc educatiu això obliga l'escola a ràpides transformacions en els programes d'educació lingüística dels escolars. Nosaltres situem aquestes transformacions en tres dimensions: a) l'ensenyament de la tercera llengua a través de

continguts del currículum (content-based instruction); b) l'ensenyament integrat de les tres llengües del currículum; i c) la creació d'un marc enriquit per a l'educació lingüística dels escolars. Les tres dimensions estan evidentment interrelacionades.

Ensenyament de la tercera llengua mitjançant continguts del currículum

S'hauria d'ensenyar la tercera llengua a partir d'una metodologia de caire immersiu. Si creiem en la metodologia de la immersió, ho creiem per a totes les llengües, inclosa la tercera. Un enfocament d'aquestes característiques suposaria ensenyar la tercera llengua mitjançant continguts del currículum tal com es fa per a la primera i la segona llengua. Justificacions de naturalesa teòrica i evidència pràctica abonen aquesta aproximació.

La màxima que defineix aquesta aproximació és "aprent la llengua a mmesura que l'uses" i no "aprent-la primer i usa-la després". Nombroses evidències derivades de la pràctica donen suport a aquest enfocament. En el nostre i en d'altres contextos s'han confirmat els resultats deficients en els nivells escolars de primària i secundària de programes que ensenyen la llengua com a "objecte d'aprenentatge" (Cenoz, 1993). En canvi, programes que s'han limitat a ensenyar en la segona llengua a través de continguts han mostrat molt bona efectivitat (Wode, 1996).

Els resultats que mostren els programes d'immersió ja comentats són la màxima evidència pràctica dels efectes beneficiosos d'aprendre una segona llengua segons aquest model. A Europa aquesta aproximació comença a tenir gran importància tant per a l'ensenyament de la segona com de la tercera llengua (Fruhauf, Coyle i Ingebort, 1996), però per tractar-se d'una experiència relativament nova, planteja nombroses qüestions. Entre aquestes assenyalem: quina formació i habilitats han de tenir els professors de tercera llengua que utilitzen aquesta aproximació, com introduir inicialment l'ensenyament de la tercera llengua en aprenents joves (en el nostre context als vuit anys), com donar continuïtat al llarg del currículum a una incorporació primerenca d'aquesta llengua i com ha de seqüenciar-se d'acord amb les habilitats progressives que en van adquirint els escolars.

Ja s'estan donant respostes a aquestes preguntes des de la pràctica educativa (Met, 1999; Snow i Brinton, 1997). En el nostre context la pràctica derivada de la immersió ha plantejat també nombroses suggerències sobre principis i procediments aplicables a l'ensenyament de la tercera llengua (Artigal, 1999; Arnau, 1999; Sainz i Bilbao, 1999). I algunes escoles d'excel·lència que compten, això sí, amb més recursos que la majoria d'escoles públiques presenten projectes que poden ser molt orientadors (Ribera, 1997).

Ensenyament integrat de les tres llengües del currículum

Un enfocament com el que acabem de proposar pressuposa evidentment l'ensenyament integrat de les tres llengües del currículum. Aquest principi es basa en el famós principi psicològic de la interdependència lingüística enunciat per Cummins (1979), que diu que, amb l'exposició a l'ensenyament d'una llengua qualsevol, els alumnes desenvolupen una competència subjacent i comuna que apliquen a totes les llengües. Però potenciar aquest efecte suposa que els professors han de compartir metodologies innovadores i a la vegada comunes per a l'ensenyament de les tres llengües (de la lectura, de l'escriptura, del desenvolupament de les habilitats comunicatives

orals...). Han de compartir objectius, procediments i criteris d'avaluació.

El programa educatiu del centre ha de tenir una concepció transversal de l'ensenyament de les llengües (Lladó i Llobera, 1999). El desenvolupament de les competències lingüístiques està lligat a les maneres de reflexionar i d'expressar els diferents continguts del currículum. Les llengües no s'aprenen en un espai específic (en el temps dedicat a l'assignatura de llengua) sinó que s'aprenen en tant que vehicles de comunicació de tots el continguts escolars. Això pressuposa un plantejament interdisciplinari de l'educació plurilingüe que implica, entre d'altres coses:

- que el professorat de les diverses disciplines faci seu l'objectiu educatiu de desenvolupar les competències lingüístiques dels alumnes i comparteixi aquests objectius i procediments anteriorment referits;
- que el professorat de les diferents disciplines col·labori en la planificació i disseny dels espais curriculars que es reservaran a cada una de les llengües;
- que el projecte curricular defineixi una seqüència coherent per a l'ensenyament de les tres llengües mitjançant els continguts del currículum, partint, això sí, de la predominància del català. Per a cada llengua es pot pensar tant en continguts que integrin temàtiques de les diverses disciplines (matemàtiques, ciències o història) com en àrees d'ampliació de temàtiques corresponents a una disciplina (Met, 1999). I quan fem aquestes afirmacions no pensem només en les assignatures tradicionals sinó en d'altres com educació física i artística (Loewe, 1998). I no pensem en un ensenyament limitat només a l'àmbit primari sinó també en el secundari.

Un marc enriquit per a l'ensenyament de i en les llengües

Aquest enfocament que preconitzem ha d'oferir un marc enriquit d'ensenyament de les llengües. L'ensenyament de les mateixes amb aquest caire multidisciplinari i vehiculat mitjançant continguts del currículum és una condició necessària però no suficient. Sabem que l'aproximació pedagògica dels professors (les seves estratègies d'ensenyament i les seves representacions de la llengua) influeix en el grau en què promouen les competències comunicatives de l'alumne i en el grau de motivació per aprendre (Laplante, 1996; Arnau, 1999). Un marc que integri el que se sap sobre els processos psicològics implicats en l'alfabetització i la motivació necessària per llegir i escriure, de tanta importància com hem vist en el desenvolupament de les competències globals (Morera i Teberosky, 1998). Un marc per a la utilització efectiva de les llengües com a instrument per aprendre i reflexionar. Un marc que ha de proporcionar un aprenentatge adient a l'edat i al desenvolupament dels alumnes.

No està demostrat que hi hagi una edat òptima per a l'aprenentatge de les segones i terceres llengües (sembla que només pot acceptar-se, i encara amb reserves, la millor competència fonètica dels nens més petits). Les variables que semblen més efectives són el temps d'exposició i les activitats significatives.

Tot i que no es pot parlar d'una edat òptima, el que sí sembla que hi ha són modes naturals d'aprendre i interessos diferents segons les edats. La forma natural d'aprendre les segones i terceres llengües en el nivell de l'educació infantil i primers anys de primària és mitjançant el joc (Cohen, 1993). És necessari, per tant, proporcionar als alumnes d'aquestes edats condicions d'aprenentatge lúdiques (jugar, cantar, representar i ima-

ginar històries). El nens i nenes de Primària (cicle mitjà i superior) sembla que estan més interessats o disposats a conèixer el món i per a ells la llengua pot ser un instrument més de treball i comunicació per a aconseguir aquests objectius. La planificació de continguts interessants i atractius del currículum és un enfocament coherent amb aquest interès. Als adolescents i adults sembla interessar-los més el servir-se de les llengües per "aprendre a aprendre", per solucionar problemes i per satisfer les seves necessitats i interessos específics, per la qual cosa el currículum ha de considerar aquestes diferències i no oferir-los continguts obsolets o infantilitzats (Keith Johnson, 1989).

El marc enriquit d'ensenyament de les llengües ha d'incorporar les noves tecnologies. (ordinador i comunicació audiovisual) que permetin l'alumne resoldre tasques que impliquin autonomia de decisions i responsabilitats, tasques autèntiques que per la seva naturalesa (corregir i editar un missatge, transformar una conversa oral o una notícia de vídeo en un text escrit...) augmentin la seva consciència lingüística i millorin les seves capacitats de comprensió i expressió. La consideració de l'ensenyament de les llengües com un espai de treball autònom a secundària d'acord amb aquests principis, tal com ja s'està experimentant en algun centre, és quelcom que cal seguir amb interès i defensar (Pujol, 1999).

3.2. Educació i immigració extracomunitària

El segon gran repte que té plantejat l'escola a Catalunya és el de l'educació dels fills dels immigrants extracomunitaris. El curs 1995-96 la població estrangera escolaritzada a Catalunya en els nivells no universitaris era de 16.969 alumnes (Gabinet tècnic d'estadística del Departament d'Ensenyament). Representava l'1,5 % de la població escolar de Catalunya i era present en tots els nivells educatius des d'Infantil a Secundària. Quant als països de procedència, per ordre d'importància, se situen els alumnes del Magrib (5.267, el 30% aproximadament del total), Unió Europea (3.870), Amèrica Central i del Sud (3.430), Àsia, Oceania i la resta d'Àfrica. La població que, per raons lingüístiques, té més complicada la integració al sistema escolar és l'extracomunitària no llatina (la d'origen africà i, tal vegada, asiàtic). L'adaptació i integració és previsiblement més complicada com més tard s'incorpora l'alumne al sistema educatiu (últims anys de primària i secundària), el que anomenem "incorporació tardana" al sistema educatiu.

L'escola té el doble repte de proporcionar una educació intercultural integradora i les competències lingüístiques necessàries per poder seguir una escolaritat efectiva. Aquestes no són suficients, però són del tot punt necessàries i fonamentals i s'han de proporcionar en un temps relativament curt (per als alumnes d'incorporació tardana).

Catalunya reconeix i dona suport al dret de tots els infants a l'educació, però l'atenció educativa dels immigrants extracomunitaris requereix noves respostes educatives.

Les propostes d'organització i planificació educativa han d'anar acompanyades de propostes d'optimització dels processos d'ensenyament-aprenentatge dels infants. Encara que cada etapa escolar té els seus objectius curriculars, el problema de la integració escolar es planteja de forma diferent segons que l'infant tingui una incorporació primerenca al sistema educatiu i, per tant, amb bastants anys d'escolaritat per davant (Educació Infantil, cicle inicial i mitjà de Primària) o una incorporació tardana (últims anys de Primària i Secundària). A part dels objectius i característiques que ha de tenir una educació "intercultural" (Carbonell, 1997), hi ha unes quantes propostes

tecnicopedagògiques de referència, recollides en un document elaborat per un grup d'experts (Fundació Jaume Bofill, 1999), que personalment subscriu:

- En l'Educació Infantil, el que es tracta és de garantir una bona immersió lingüística dels infants, garantint la presència d'educadors auxiliars, membres de les seves comunitats, que ajudin a facilitar la "transició cultural", la socialització i educació dels infants en el nou marc de l'escola.
- En el cas de l'Educació Primària, si l'infant s'hi incorpora en un determinat curs escolar, és a dir, si no ha seguit una escolaritat continuada, cal posar en marxa programes rics d'educació compensatòria (això vol dir mestres preparats amb recursos tècnics suficients).
- Pel que fa als alumnes d'incorporació tardana (en últims cursos de Primària i, sobretot, de Secundària Obligatòria), la situació és més complicada. A la diversitat de llengües i cultures, s'hi afegeixen les dificultats d'adaptació pròpies del cicle vital –agregades pel fet migratori i l'adaptació a un currículum més abstracte que exigeix unes competències instrumentals que molts d'ells no tenen en la seva llengua–, el poc temps d'escolarització obligatòria que tenen per davant i el fet que molts d'ells, per expectatives familiars, no pensen en altra cosa que la consecució d'un treball al més aviat possible.

El Servei d'Ensenyament del Català (1998) ha organitzat, per als alumnes del darrer grup, els Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE). Es tracta de grups d'alumnes que durant el temps màxim d'un any segueixen un currículum especial, previ a la incorporació a l'ensenyament convencional de la Secundària.

Tant per a aquest nivell com per als altres, caldrà desenvolupar recursos (de formació i pedagògics) i avaluar per tal de decidir quines són les millors solucions.

4. Conclusions

Amb la incorporació del català a l'escola l'any 1978 s'inicia una profunda transformació en el nostre sistema educatiu: d'una escola unilingüe en castellà s'ha passat a una escola bilingüe en què el català s'ha instal·lat com llengua predominant d'ensenyament.

La transformació del sistema s'ha fet de manera molt ràpida però progressiva. L'administració ha elaborat diferents normatives, que cada vegada han donat més importància al català en el currículum, i ha proporcionat els recursos necessaris per a la formació lingüística i cultural del professorat en català. Aquesta voluntat decidida ha trobat la mateixa resposta en la comunitat educativa (famílies i mestres).

Fins a l'any 1993 les diferents disposicions legals han deixat la iniciativa als Consells escolars perquè, a més de complir amb els mínims establerts per la legislació, definissin el seu propi projecte lingüístic. L'administració ha procurat el mitjàns humans mínims però necessaris i ha dissenyat programes de formació tècnico-pedagògica perquè cada centre pogués portar-lo endavant.

A partir de 1994, i amb diferents resolucions, la política educativa apunta a un model únic en el qual el català és la llengua predominant, i al castellà se li reserva l'espai d'assignatura. Es discuteix la conveniència d'aquestes resolucions perquè sense elles el procés ja seguia una direcció inequívoca a favor del català, perquè el model

únic tampoc no s'ha aconseguit i perquè, tal vegada, aquest s'ha generalitzat a centres que encara no disposen de les condicions adequades.

Els resultats de la revolució pedagògica que s'ha operat en aquests 22 anys han desenvolupat la competència bilingüe en tota la població escolar i ja no serà possible a Catalunya una població autòctona no competent en català, com ho demostren les dades demolingüístiques.

Les dades sobre ús del català en la docència (curs 1995-96) indiquen que ja en els nivells de l'Educació Infantil i Primària disposem d'un model d'escola gairebé estabilitzat i definitiu en el qual el català és la llengua predominant. A la Secundària el model d'escola és més variat, però en més de la meitat dels centres el català té més pes que el castellà en el currículum.

Hem presentat un conjunt d'índexs emprats en la valoració de programes socials, per tal de determinar el grau de qualitat de l'experiència a l'Educació Infantil i Primària. La valoració que es fa dels primers 16 anys (el període del qual disposem d'índexs) és satisfactòria en el sentit que els models pels quals ha optat la comunitat escolar són els millors de tots els possibles.

El model d'immersió per als castellanoparlants s'ha mostrat més eficaç que qualsevol altre per a desenvolupar la competència en català sense cap cost per al domini del castellà i de l'assimilació dels altres continguts acadèmics.

Per als catalanoparlants, i donada la presència ambiental del castellà en el medi, un model predominant en la seva llengua també ha desenvolupat la competència en les dues llengües.

Per la falta d'informació sobre els últims sis anys i perquè les condicions socials i educatives han variat, proposem que es posi en marxa una avaluació independent sobre el coneixement de les dues llengües dels escolars i els factors que el determinen. Una valuació que, si és el cas, permeti fixar les mesures correctores necessàries, d'acord amb els objectius que estableix la Llei de Normalització Lingüística.

I si la majoria d'esforços de la política educativa s'han dirigit fins ara a l'extensió de l'ensenyament del català, a partir d'aquest moment aquesta política s'ha d'encaminar a dotar de la màxima qualitat l'educació lingüística dels escolars de tots els nivells educatius. Una política que ha de considerar també altres dos nous reptes: l'ensenyament d'una tercera llengua de dimensió internacional i la integració lingüística i cultural dels cada vegada més nombrosos immigrants extracomunitaris.

Aquests reptes només seran abastables si es desenvolupa una adequada política de formació del professorat, si es proporcionen als centres els recursos humans i tècnics necessaris i si s'estimula la recerca educativa. L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, seguint una tradició encetada i mantinguda pel Dr Siguan durant aquests 25 anys, hauria de dir molt sobre totes aquestes qüestions.

Referències bibliogràfiques

Alsina, A., Arnau, J., Bel, A., Garolera, N., Grijalvo, S., Perera, J. i Vila, A. (1983).

Quatre anys de català a l'escola. Barcelona: Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament.

Arenas, J. (1998). «La immersió lingüística: un factor educatiu de cohesió social». A J.

- Arnau i J.M. Artigal (eds.) (1998). *Els programes d'immersió: una perspectiva europea*. (pàg. 371-380). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Arnau, J. (1985). «Catalunya: influencia del contexto sociolingüístico y del modelo de escuela en el dominio y uso de las lenguas», *Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (pàg. 369-382). Granada: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada.
- Arnau, J. (1994). «Teacher-Pupil Communication when commencing Catalan Immersion Programs». A Ch. Laurén (ed.) *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. Proceedings of the University of Vaasa, 185, 27, 47-76.
- Arnau, J. (1999). «Aproximaciones pedagógicas a la enseñanza de una segunda lengua a través de las matemáticas en la inmersión temprana», *Infancia y Aprendizaje*, 86, 41-56.
- Arnau, J., Bel, A., Serra, J.M. i Vila, I. (1994). «A comparative study of the knowledge of Catalan and Spanish among 8th-grade schoolchildren in Catalonia». A Ch. Laurén (ed.) *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. Proceedings of the University of Vaasa, 185, 27, 107-127.
- Arnau, J. i Bel, A. (1995). «How different contexts promote the use of language in a Catalan Immersion Program: Instructional Implications». A M. Buss i Ch. Laurén (eds.) *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe* (pàg. 107-140). Proceedings of the University of Vaasa, 192.
- Arnau, J. i Artigal, J. M. (coord.) (1998). *Els programes d'immersió: una perspectiva europea*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Artigal, J.M. (coord.) (1995). *Els programes d'immersió als territoris de parla catalana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Artigal, J.M. (1999). «La construcció de activitats significatives en L3 en la etapa infantil», *Infancia y Aprendizaje*, 86, 27-39.
- Baiges, B., Garcia, J.V. i Quijo, M. (1998). «Investigació educativa: la normalització lingüística a l'educació especial». A J. Arnau i J.M. Artigal (eds.) *Els Programes d'Immersion: una Perspectiva Europea* (pàg. 270-276). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Boixaderas, R., Canal, I. i Fernández, E. (1992). «Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el Programa d'Immersion Lingüística i els que no l'han seguit», *Ponències, Comunicacions i Conclusions. II Simposi sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants* (pàg. 165-182). Vic: EUMO Editorial.
- Carbonell, F. (1997). *Immigrants estrangers a l'escola*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular, Editorial Altafulla.
- Cenoz, J. (1993). «El aprendizaje de la tercera lengua». A *Primeras Jornadas de Educación Plurilingüe* (pàg. 139-157). Bilbao: Fundación Gaztelueta.
- Cohen, R. (1992). «Apprendre le plus jeune possible». A M. Garabédian (coord.) *Enseignements /Apprentissages precoces des Langues. Le Français dans le Monde*. Paris: Hachette.
- Comet, C. (1989). *Diferències individuals en el procés de composició de textos en L1 i L2*. Projecte de tesi doctoral. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació (Universitat de Barcelona).
- Cummins, J. (1979). «Linguistic Interdependence and The Educational Development of Bilingual Children», *Review of Educational Research* 49, 2, 222-251.

- Departament d'Ensenyament (1993). *Dades sobre l'ús de la llengua en la docència a l'Educació Infantil i Primària. Curs 1992/93*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (1996). *Dades sobre l'ús de la llengua en la docència a l'Educació Infantil, Primària i Secundària. Curs 1995/96*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Escola Valenciana (1995). *1er. Congrés de l'Escola Valenciana*. València: Federació Escola Valenciana.
- Escola Valenciana (1998). *II Congrés de l'Escola Valenciana*. València: Federació Escola Valenciana.
- Forns, M. i Gómez, J. (1994). «The Cognitive, Linguistic and Adaptive Development and Academic Achievement of Preschool Children within Catalan Immersion Programme». A Ch. Laurén (ed.) *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. Proceedings of the University of Vaasa, 185, 27, 94-106.
- Fruhauf, F., Coyle, D. i Ingebort, C. (eds.) (1996). *Content in a Foreign language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*. Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Fundació Jaume Bofill (1999). *Educació i immigració extracomunitària*. Barcelona (esborrany de treball).
- Gil, R. i altres (1998). «Valoració del programa d'immersió al CIP Joan Marquès i Casals». A J. Arnau i J.M. Artigal (eds.) (pàg. 277-286), *Els Programes d'Immersiò: una Perspectiva Europea* (pàg. 371-380). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- ICE Universitat de Barcelona (1975). *Bilingüïsmo y Educaciòn en Catalunya*. Barcelona: Editorial Teide.
- Keith Johnson, R. (ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laplanche, B. (1996). «Stratégies pédagogiques et représentation de la langue dans l'enseignement des sciences en immersion française», *The Canadian Modern Language Review*, 52, 3, 440-463.
- Laurén, Ch. «The more, the easier-Immersion for multilingualism». A J. Arnau i J. M. Artigal (eds.), *Els programes d'immersiò: una perspectiva europea*. (pàg. 33-42) Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Lladó, J. i Llobera, M. (1999). *Reflexions i propostes per al tractament de les llengües en els centres d'ensenyament*. Mallorca: COFUC / Editorial Moll.
- Loewe, A. S. (1998). «L'enseignement de la musique et de la langue seconde, pistes d'intégration et conséquences pour les apprentissages», *The Canadian Modern Language Review*, 54, 2, 218-238.
- Medina, M.E. (1996). «Evaluación de la calidad asistencial en Servicios Sociales», *Intervención Psicosocial*, vol. 14, 23-42.
- Mena, C., Serra, J.M. i Vila, I. (1994). «Catalanització escolar, tipologia lingüística de l'aula i ús de la llengua catalana». *Comunicació presentada al XIX Seminari sobre LLengües i Educació*. Sitges: ICE, Universitat de Barcelona (document no publicat).
- Met, M. (1999). «Impulsando el desarrollo de la segunda lengua mediante la enseñanza de contenidos», *Infancia y Aprendizaje*, 86, 13-26.
- Montón, M. i Solerdecoll, M. (1999) *Experiències socioeducatives amb adolescents nouvinguts*. Barcelona: FUS, Grup de Fundacions.

- Pujol, A. (1999). *Organització de l'Aula de Llengües per espais de treball autònom. Primer cicle de l'Educació Secundària Obligatòria. Llengua Catalana*. Barcelona: Departament d'Ensenyament (document no publicat).
- Ribera, P. (1997). "Un cuarto de siglo de enseñanza plurilingüe: Aula, escuela europea de Barcelona". A *Planificación y organización de la escuela plurilingüe*. Vitoria/Gasteiz: Eusko Ikaskuntza.
- Ribes, D. (1993). *Els programes d'Immersiò al català: avaluació d'alguns aspectes del rendiment escolar*. Tesi doctoral (no publicada). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sainz, M. i Bilbatua, M. (1999). "Proyectos, géneros textuales y modos de intervención en cada ciclo de educación primaria. Una experiencia en modelos de inmersión", *Infancia y Aprendizaje*, 86, 57-71.
- Scheerens, J. i Bosker, R. (eds.) (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Servei d'Ensenyament del Català (1993). *Pla d'Acció del Servei d'Ensenyament del català*. Barcelona: Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament).
- Servei d'Ensenyament del Català (1998). *Vint anys*. Barcelona: Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament).
- Serra, J.M. (1997). *Immersiò lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: ICE/Horsori
- Strubell, M. (1999). "Dades demolingüístiques". A J. Sánchez (coord.), *Informe per a la Catalunya del 2000. Societat, economia, política, cultura*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- Unamuno, V. (1998). «Quién és qui a l'escola?: las representaciones sociales y la interacción bilingüe en el marco de la inmersión lingüística para poblaciones marginadas». A J. Arnau i J.M. Artigal (eds.) *Els Programes d'Immersiò: una Perspectiva Europea* (pàg. 391-404). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Vila, I. (1993). *La normalització lingüística a l'ensenyament no universitari de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament
- Vila, F. X. (1998). «El model de conjunció en català: impacte sobre les normes d'ús lingüístic». A J. Arnau i J.M. Artigal (eds.) *Els Programes d'Immersiò: una Perspectiva Europea* (pàg. 381-390). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Wode, H. (1998). "A European perspective on immersion teaching: The German scenario. A J. Arnau i J. Artigal (eds.), *Immersion programmes: A European perspective* (pàg. 43-65). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona

Segona Part.

Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat

3.

Polítiques educatives
d'atenció a la diversitat
lingüística i cultural

Plurilingüisme i immigració a diverses parts de la Unió Europea

Carles Martí i Manzana

El 1999 de l'any

3. Polítiques educatives d'atenció a la diversitat lingüística i cultural

El plurilingüisme que s'ha desenvolupat a les parts de la Unió Europea que presenten una gran diversitat lingüística i cultural ha estat el resultat de la migració de persones d'altres parts de la Unió Europea i de la immigració de persones d'altres parts del món. Les polítiques educatives d'atenció a la diversitat lingüística i cultural són les alternatives més comunes per abordar aquest fenomen.

A partir de la identificació i validació dels recursos lingüístics i culturals dels immigrants, les polítiques educatives d'atenció a la diversitat lingüística i cultural han desenvolupat diferents models a l'hora de garantir l'aprenentatge i l'evolució de les llengües dels immigrants. Les polítiques educatives d'atenció a la diversitat lingüística i cultural són les alternatives més comunes per abordar aquest fenomen. Les polítiques educatives d'atenció a la diversitat lingüística i cultural són les alternatives més comunes per abordar aquest fenomen.

Malgrat l'existència de diferents models, les polítiques educatives d'atenció a la diversitat lingüística i cultural són les alternatives més comunes per abordar aquest fenomen. Les polítiques educatives d'atenció a la diversitat lingüística i cultural són les alternatives més comunes per abordar aquest fenomen. Les polítiques educatives d'atenció a la diversitat lingüística i cultural són les alternatives més comunes per abordar aquest fenomen.

Les polítiques educatives d'atenció a la diversitat lingüística i cultural són les alternatives més comunes per abordar aquest fenomen. Les polítiques educatives d'atenció a la diversitat lingüística i cultural són les alternatives més comunes per abordar aquest fenomen. Les polítiques educatives d'atenció a la diversitat lingüística i cultural són les alternatives més comunes per abordar aquest fenomen.

Plurilingüisme i immigració a quatre països de la Unió Europea

Carme Martín Manzano

1. Introducció¹

Analitzar quines polítiques referides a la immigració i a l'escola s'han seguit i se segueixen en països que fa molts anys que reben immigrants extracomunitaris pot resultar interessant per a nosaltres. No podem pretendre copiar ni tan sols adaptar els models que se segueixen en altres Estats, però sí que aquesta anàlisi ens pot oferir llum per veure quines són les alternatives més positives i evitar caure en errors.

A partir de la documentació i bibliografia consultada hem seleccionat quatre països que ofereixen diferents models a l'hora de contemplar les polítiques d'immigració i l'escolarització dels fills dels immigrants. En tots aquests documents hem constatat que quan es projecten i es realitzen polítiques d'immigració, aquestes van dirigides als immigrants que estan a un nivell socioeconòmic baix. També cal remarcar que el fenomen és de tal complexitat que no hi ha unanimitat respecte de quin és el millor model a seguir i de quin és el model desitjable.

Al Quadre 1 exposem les dades on es pot observar la població immigrada a la UE. Podem veure com el país que rep més immigració és Luxemburg, no obstant aquesta immigració majoritàriament pertany a països de la UE i és d'alt poder econòmic. Els països amb l'índex més alt d'immigració són: Bèlgica, Alemanya, Àustria, França i Suècia. Espanya, Finlàndia i Portugal són els països amb l'índex més baix. Cal saber, però que aquestes dades són oficials i que no s'hi compten els immigrants «il·legals» o que no tenen documentació.

Les darreres dades publicades sobre immigració a la Unió Europea (Quadre 2) aclareixen que l'evolució de la immigració prové de països de fora de la UE. En molts països, aquesta immigració gairebé triplica les quantitats de la intereuropea. En els casos dels països que seran objecte del nostre d'estudi sobresurt el cas de Suècia. Curiosament en aquest quadre no hi consten les dades de França, segurament que en el moment de fer l'estudi no estaven recollides.

Quadre 1. Població estrangera als països de la UE. Gener 1995
(en milers)

	Població total	Estrangers	%
Bèlgica	10131	923	9,11
Dinamarca	5216	197	3,78
Alemanya	81539	6991	8,57
Grècia	10443	153	1,47
Espanya	39170	461	1,18
França	56652	3597	6,35
Irlanda	3598	96	2,67
Itàlia	57269	684	1,19
Luxemburg	407	133	32,68
Països Baixos	15424	757	4,91
Àustria	8040	721	8,97
Portugal	9912	157	1,58
Finlàndia	5099	62	1,22
Suècia	8816	537	6,09
Gran Bretanya	57680	2096	3,63

Font: Eurostat, Annuaire'97.

Quadre 2. Població estrangera als països de la UE segons el lloc de procedència
(en percentatges)

	UE	No UE
Bèlgica	48,3	51,7
Dinamarca	32,5	67,5
Alemanya	19,3	80,7
Grècia	23,7	76,3
Espanya	31,2	68,8
França
Irlanda	71,6	28,4
Itàlia	12,8	87,2
Luxemburg
Països Baixos	23,1	76,9
Àustria

Portugal	43,5	56,5
Finlàndia	13,7	86,3
Suècia	9,3	90,7
Gran Bretanya	22,2	77,8

Font: Eurostat, Statistiques sur la Migration, 1996. Publicat a: Étude sur l'éducation: enseignement des immigrés dans l'Union européenne

Analitzant les polítiques respecte a immigració i ensenyament, veiem que han anat variant al llarg del temps. El cas d'Alemanya ha estat un exemple paradigmàtic. En el moment de la immigració massiva, la República Federal Alemanya va firmar convenis amb els països d'origen per tal que els fills d'immigrants poguessin rebre llengua i cultura del país d'origen. Llavors es pensava que, un cop superada la necessitat de mà d'obra, aquesta tornaria als països d'origen. La història ha demostrat que aquestes perspectives no es complien i que les segones generacions d'immigrants es quedaven al país d'acollida.

El que es pot comprovar és que des de la primera directiva el 1977 firmada per l'Aleshores Comunitat Econòmica, els Estats, uns més que altres, han fet esforços en el sentit de propiciar la millor manera d'incorporar els immigrants als Sistemes Educatius.

1.1. Directives comunitàries sobre immigració

A continuació exposem les directives o consells més importants que s'han donat a Europa (Comunitat Europea i Unió Europea) sobre el tema que estudiem:

Recomanació 285 aprovada per l'Assemblea consultiva del Consell d'Europa 28 abril 1961, en la que es recomana que a les persones que pertanyen a una minoria no se'ls haurà de denegar, en la mesura que sigui compatible amb l'ordre públic, fruir de la seva pròpia cultura, utilitzar el seu idioma, crear les seves pròpies escoles i rebre ensenyament en l'idioma de la seva elecció o professar i practicar la seva pròpia religió.

Recomanació del Consell de Ministres d'Educació del Consell d'Europa, aprovada el 9 de febrer de 1976, en què es diu que en col·laboració amb el país d'origen, s'haurà de procurar que els infants immigrants rebin ensenyament en la seva llengua i cultura materna.

Directiva del Consell d'Europa del 25 de juliol l'any 1977, en la que es recomana als estats membres de la llavors Comunitat Europea que es prenguin mesures necessàries per promoure l'ensenyament de la llengua materna i la cultura del país d'origen per a tots aquells fills d'immigrants que estan en edat escolar. Així com preparar els professors que han d'atendre aquests infants.

Convenció del Consell d'Europa sobre les llengües regionals i minoritàries a Estrasburg el 5 de novembre de 1992, que té com a objectiu protegir les llengües

regionals i històriques de dins de la UE. La convenció proposa que es garanteixi la supervivència d'aquestes llengües i que es garanteixi el seu ús en l'ensenyament i els serveis públics. Bàsicament parla de llengües minoritàries de la UE, però també fa referència a les llengües dels immigrants.

“Informe sobre la educació de los hijos de migrantes en la Unión Europea” de la Comissió de les Comunitats Europees 25.03.94. En aquest informe es fa un repàs de la qüestió, però es parla sense arribar a aprofundir en concret ja que només fa una anàlisi general de les tendències que s'observen en els països membres de la UE. Per exemple constata que els centres que escolaritzen alumnes de molta diversitat lingüística i cultural són abandonats paulatinament per la població autòctona. L'informe parla de la necessitat d'aconseguir alts graus de qualificació, per tal que la UE sigui punta de llança en l'economia mundial i això s'aconsegueix a través d'invertir en escolarització. Constata, a més, que l'aplicació de la directiva de l'any 1977 és molt desigual en tots els membres de la UE, que el contacte entre alumnes de diferents cultures i valors fa aparèixer prejudicis, temors i hostilitats, i que l'educació té un gran repte i ha de contribuir a superar aquests enfrontaments.

Declaració universal dels drets lingüístics. Realitzada a Barcelona del 6 al 9 de juny de 1996 que pretén corregir els desequilibris lingüístics de manera que assegurï el respecte i el ple desplegament de totes les llengües i que estableixi els principis d'una pau lingüística justa i equitativa, com a factor cabdal de la convivència social.

1.2. Nombre d'immigrants a la Unió Europea

Existeix una gran dificultat en saber el nombre exacte d'immigrants que hi ha a la Unió Europea i resulta bastant difícil per diverses raons:

1. Només estan comptabilitzats els que estan regularitzats i tothom sap que hi ha gran nombre de «sense papers» o «il·legals».
2. A partir de quin paràmetre considerem que són immigrants: 1a generació, 2na generació? (Es dóna la circumstància que no sempre tenen la nacionalitat del país que els ha acollit). La seva nacionalitat és la del pare i mare immigrant? O també considerem immigrant aquella persona que és el que és fill de pare o de mare immigrant.
3. Per al nostre estudi ens interessa també, el cas de molts immigrants que aconsegueixen la nacionalitat del país que els rep, però que no per això deixen de tenir com a llengua materna la del seu país d'origen.

En el que tots els Estats Europeus estan d'acord és que els fills dels immigrants, sigui quina sigui la situació dels pares, tenen el dret i el deure d'assistir a l'escola en els nivells obligatoris.

Es constata que a nivell popular, en general a tota la Unió Europea, es té poc coneixement sobre la cultura i la llengua d'aquests grups minoritaris. També és clar

que els països que fa anys que reben immigrants ho viuen com una qüestió més normalitzada, mentre que en països en què aquest fenomen és nou hi ha reticències i pors. Aquest seria el cas de l'Estat Espanyol o el de Catalunya. A Catalunya ens trobem, a més a més amb una llengua i cultura que ha estat minoritzada durant molts anys. Aquest fet fa més complexa la integració dels nousvinguts.

2. Dades sobre plurilingüisme i immigració a quatre països de la UE: Països Baixos, França, Suècia i País de Gal·les

A l'Apèndix detallem les dades sobre immigració dels quatre països de la Unió Europea objecte del present estudi: Països Baixos, França, Suècia i País de Gal·les. En tots quatre casos, ens fixem primer en la procedència de la població immigrada; en segon lloc, en les polítiques relatives a les minories pel que fa a immigració i llengua; i en tercer lloc, en el tractament del plurilingüisme. Les consideracions que fem en el paràgraf següent i les conclusions generals de la comunicació es basen en aquestes dades. Com hem indicat a la introducció les fonts d'informació són diverses i en poques ocasions provenen de fonts oficials.

3. Alguns aspectes generals referits als quatre països analitzats

3.1. Relació entre llengua i immigració

A partir dels documents del programa Eurydice es pot fer la síntesi següent sobre la relació entre llengua i immigració referida als quatre països analitzats:

Quadre 3. Relació entre llengua i immigració

	Holanda	França	Suècia	País de Gal·les
Llengua país acull	El mateix que per als escolars autòctons	El mateix que per als escolars autòctons	Poden tenir ensenyament en la seva llengua materna i aprendre suec com a 2na llengua	El mateix que del per als escolars autòctons
Llengua materna dels immigrants	Els centres poden desenvolupar disposicions especials per aquells alumnes que no s'hagin format dins de la cultura neerlandesa.	Depèn del percentatge d'immigrants de les escoles i dels convenis amb els països d'origen.	Els alumnes poden estudiar en la seva llengua materna.	
Cultura del País d'origen				Els alumnes reben ensenyament religiós.

Font: elaboració pròpia a partir de les dades del programa Eurydice.

3.2. Seguiment de les directives de la Comunitat

La Directiva de la Comunitat de 77/486/CEE ha estat sempre el punt de referència dels governs de la UE. Pocs països, però, han adoptat les mesures que la Comunitat Europea, primer, i la Unió Europea, més tard, han anat proposant, com es veu en el Quadre 4 en què es posa de manifest que alguns dels països que analitzem han deixat de banda mesures contemplades en les directives esmentades. La mateixa Unió Europea ha anat emetent informes sobre l'escolarització dels fills dels immigrants. Però de fet no n'existeix cap que analitzi aquest aspecte de l'educació amb profunditat. El darrer informe es va publicar el 25.3.1994. En ell es demana col·laboració entre tots els estats membres per millorar la qualitat de l'educació dels fills dels immigrants. S'ha comprovat que és molt difícil aconseguir unes estratègies de conjunt. En l'informe s'explica que això és, perquè cada estat es preserva i reserva tot el que es refereix al Sistema Educatiu.

Quadre 4. Seguiment de la Directiva de la Comunitat de 77/486/CEE, respecte a la llengua i cultura del país d'origen i respecte a la formació dels professors

Països Baixos	Ensenyament d'acollida molt organitzat. Ensenyament de les llengües i cultures d'origen vàlid a Primària, amb retard a Secundària. Respecte a la formació dels professors, satisfactòria formació inicial i bon dispositiu de formació contínua i de formació dels professors estrangers.
França	Tenen les mateixes mesures d'acollida que el 1982. Progrés de l'ensenyament específic del francès als alumnes no francòfons, però molt disperses per ser inscrites en les estructures d'acollida. Poc progrés en l'ensenyament de la llengua i la cultura d'origen. Acords bilaterals amb els països d'origen, encara que insuficients. Mesures correctes respecte a la formació inicial del professorat. Progressos en la cooperació amb les ambaixades respecte a la formació contínua dels professors estrangers.
Suècia	Bons dispositius per organitzar l'acollida dels alumnes nous. Dispositius correctes de l'organització de l'ensenyament de la llengua materna a tots els nivells. Formació inicial satisfactòria. Professors de segona generació d'immigració per garantir el coneixement de la llengua i cultura materna i de la llengua i cultura sueca.
País de Gal·les	Dispositius d'acollida satisfactoris a Primària, però no a l'ensenyament Secundari. Pocs dispositius locals per l'ensenyament de les llengües i cultures d'origen. Dispositius de formació inicial del professorat i contínua satisfactòria. Absència de dispositius per assegurar la formació conjunta d'ensenyants britànics i els que estan sota l'estatus consular.

Font: (Excepte la informació de Suècia que és pròpia) Commission Européenne, Rapport sur l'application dans les États membres de la Directiva de la Comunitat de 77/486/CEE. Gener de 1989.

Des de 1989 la UE impulsa activitats per promoure i afavorir l'educació dels fills dels immigrants però no se n'han obtingut resultats conjunts. Actualment té en funcionament el Programa *Comenius 2.1*. Aquest programa pretén estimular a professors i institucions a investigar i aprofundir en el tema de l'educació dels fills dels immigrants i estableix que les activitats les facin tres institucions o, professors de tres països conjuntament.

També es realitzen els programes *Arion* que consisteixen en visites que realitzen tècnics d'ensenyament de la UE a altres països de la Unió. De manera que es produeix un intercanvi d'informació entre els tècnics. Les visites es fan a centres educatius o organismes relacionats amb l'ensenyament en general o per analitzar algun aspecte més concret com el d'ensenyament i immigració.

3.3. Respecte a les modalitats d'ensenyament de la llengua i cultura del país que acull

Després de l'anàlisi de la documentació consultada constatem que en l'ensenyament de la llengua del país d'acollida, els Estats han esmerçat energies, i pressupostos. Això és així, evidentment, perquè han considerat que el domini de la llengua d'aprenentatge és la primera condició per a l'èxit escolar i la integració. El cas més significatiu és el de Suècia ja que el coneixement del suec s'estén a totes les persones que arriben com a immigrants o refugiats a Suècia. Tot adult que arriba al país està obligat a fer 500 hores de classe de suec, que organitzen de forma gratuïta els ajuntaments, per tal que els nous vinguts tinguin la possibilitat de conèixer i poder expressar els seus drets i deures dins la societat que els acull.

Es produeixen les següents modalitats d'ensenyament de les llengües dels països d'acollida:

Immersion lingüística.

Aquesta modalitat s'aplica a infants que assisteixen a una classe que correspon a la seva edat. Normalment, com a mínim un cop al dia, individualment o en petit grup se'ls fa un ensenyament intensiu de la llengua d'acollida.

Classes d'acollida mixtes.

Per a infants que són de diferent procedència i que assisteixen durant un o dos anys. Reben ensenyament intensiu de la llengua del país d'acollida.

Classes d'acollida nacionals.

Per a infants d'una mateixa nacionalitat que s'estan entre 1 i 2 anys en una classe especial. Hi reben un ensenyament intensiu de la llengua d'acollida i un ensenyament general en la seva llengua, destinat a facilitar el seu pas a una classe normal.

Classes bilingües.

Infants d'una mateixa nacionalitat que segueixen entre 4 i 6 anys un ensenyament en part en la seva llengua materna, en part en la llengua del país d'acollida.

Classes de reforç lingüístic.

Per a infants que s'integren a la classe normal però que reben unes classes de reforç amb la finalitat de millorar el coneixement de la llengua d'acollida.

La UE no ha fet avaluacions ni anàlisis generals que puguin aclarir quina metodologia pot resultar més positiva per a cada situació i condició.

Sí que està molt estudiat des de diferents investigacions arreu del món especialment americanes que els programes d'immersió lingüística procuren beneficis als aprenents de llengües sobretot en etapes primerenques.

3.4. Respecte a les modalitats d'ensenyament de la llengua i cultura del país d'origen

Després de l'anàlisi de la documentació consultada podem afirmar que es produeixen les següents modalitats d'ensenyament de les llengües maternes:

Ensenyament integrat.

Dins l'escolaritat obligatòria i l'horari normal i coordinat amb l'escolaritat global. Aquest tipus d'ensenyament es produeix en determinats llocs de Suècia i Holanda.

Ensenyament extraescolar dins l'escola.

En el mateix espai on es reben els ensenyaments obligatoris. Normalment es fa després de l'horari escolar.

Ensenyament de llengua materna com a llengua estrangera.

En molts casos s'ofereix a Secundària quan hi ha matèries optatives.

Ensenyament extraescolar i fora de l'escola.

Aquest ensenyament el fan o bé institucions relacionades amb les comunitats d'immigrants o bé entitats sense afany de lucre. Normalment es produeix en espais que no tenen res a veure amb l'àmbit escolar.

Cada una de les possibilitats d'ensenyament de les llengües maternes, esmentades anteriorment, ofereix uns avantatges i uns inconvenients. En cada situació cal veure quina és més convenient o factible. Totes tenen, però, un gran valor positiu que és potenciar l'afirmació de la identitat lingüística i cultural del propi alumne.

Un dels problemes que poden sorgir és la manca de professorat i de formació per impartir aquestes llengües maternes. Encara que es disposi de pressupostos elevats com seria el cas de Suècia, és molt complex trobar professors que puguin impartir les 100 llengües maternes que es parlen en aquell país. A Suècia molts d'aquests professors són immigrants de segona generació que coneixen la llengua i cultura d'origen i la llengua i cultura sueca.

Si la llengua materna s'imparteix dins de l'horari escolar es planteja el problema de la coordinació de continguts i metodologies que s'han de procurar coordinar amb els mestres que imparteixen les altres llengües del currículum.

Si l'ensenyament es produeix en un espai diferent al de l'escola, relacionat amb els grups de parlants, normalment, no l'imparteixen persones preparades pedagògicament, malgrat que tinguin un bon domini de la llengua.

Se'ns plantejarien altres qüestions derivades per exemple la coexistència de diverses llengües en un mateix país d'origen. Quina llengua s'ha d'ensenyar en aquest cas? la dominant? a cadascú la seva? I si aquesta llengua encara no està normativitzada o és bàsicament oral? Aquest seria el cas dels magrebins que parlen marroquí o berber.

També cal pensar en les situacions que es viuen en països que tenen una situació lingüística com la de Catalunya o el País de Gal·les. Amb una llengua pròpia que s'ha de protegir, perquè està en una situació minoritzada i que els immigrants i els autòctons han de tenir el dret i el deure de conèixer.

3.5. Respecte a la formació dels professors

Dels països estudiats s'imparteix una formació intercultural en la formació inicial, que se segueix en la formació contínua, a Holanda i Suècia. Hi ha també experiències a França a través de la formació continuada que fa el CEFISEM.

La formació inicial dels professors hauria de contemplar aspectes com els següents:

- Una part del currículum hauria de tractar el tema de la interculturalitat i el plurilingüisme.
- Coneixement d'aspectes lingüístics i culturals dels països d'origen.
- Coneixements de dinàmica de grups per integrar i fer participar tant els nousvinguts com els autòctons.
- S'hauria d'impartir formació de procediments de treball sobre la interculturalitat.
- Els ensenyants haurien de conèixer el material disponible i haurien de participar en la selecció i elaboració de material.
- Els ensenyants en actiu haurien de rebre formació continuada i participar en la difusió i seguiment de les experiències positives realitzades en altres centres i per altres professors.

4. Conclusions generals

- No existeix un model únic ni vàlid per a totes les situacions, crec, però, que el model suec d'educació intercultural i també l'holandès són models més positius que altres, especialment el suec, perquè són respectuosos amb les persones. Segurament que el cost econòmic és molt elevat, però com diu Ann Christin Larsson en el llibre *Immigració, integració i llengua* (1997: 47): «El sistema educatiu a Suècia, té un cost elevat, però els guanys socials també són elevats en

el sentit que ha fet una aposta per la interculturalitat i el bilingüisme i contra el racisme i la xenofòbia»

- Cal una posició política, per ètica i justícia social, que reivindiqui la necessitat que els països d'origen de la immigració tinguin autonomia social i econòmica, per tal que les persones no hagin d'immigrar ni per motius econòmics ni polítics. L'actitud política reivindicativa ha d'anar dirigida tant als governs dels països desenvolupats com als mandataris dels països dels immigrants.
- Que un cop els immigrants siguin als països d'acollida s'elabori i es porti a la pràctica una política de consens i anticipada, davant de les qüestions que es plantegen amb la integració dels immigrants i amb la seva escolarització. És molt més positiu planificar anticipadament que resoldre els problemes quan ja han sorgit els conflictes. Aquesta planificació necessita, a més de declaracions de bones intencions, cosa que tots els països fan, recursos humans i materials, cosa que pocs països fan o que hi destinen recursos insuficients.
- És cada vegada més clar que les societats anomenades del 1r món continuaran rebent immigració. Aquesta immigració es quedarà als països d'acollida i la societat no pot malversar aquesta **riquesa humana**, entre altres qüestions, perquè es podria provocar una fractura social. Hi ha països com Suècia i Holanda que tenen uns models d'acollida de la immigració, que sense ser perfectes, tenen parts positives i que poden ajudar-nos. Aquests països ofereixen als immigrants la cultura i la llengua del país, però també possibiliten que els immigrants conservin la seva llengua i cultura formant ciutadans bilingües i biculturals conscients dels seus drets i els seus deures.
- Encara són un percentatge massa petit els alumnes fills d'immigrants que accedeixen al sistema educatiu postobligatori. Aquest fet necessita mesures rectificadores. En conseqüència els governs i els representants de les minories han de treballar plegats per solucionar aquest problema si volem tenir una societat més cohesionada.
- La importància que han de tenir els ajuntaments com a agents de la integració dels immigrants és cabdal. El nostre país no té experiència d'autonomia municipal en molts aspectes, però la tendència hauria de ser que els ajuntaments poguessin ser l'element coordinador de les polítiques sobre la immigració, integrant tots els agents socials que intervenen en l'educació.
- Respecte a l'educació s'ha d'incidir en el component pluricultural per a tota la població, començant per la població escolar autòctona i seguint per la població immigrada. Aquest component ha d'estar integrat al currículum real i viscut. No serveix de res convertir el tema en un contingut teòric més, sinó que ha d'estar basat en el respecte mutu de tots els que intervenen en l'acte educatiu.
- Els immigrants tenen dret a conservar els seus orígens i la seva identitat. La llengua forma part important d'aquesta identitat i la preservació d'aquesta L1 produeix beneficis en els posteriors aprenentatges. Com ho avalen diversos estudis

citats pel professor Guasch (2001). La manera d'ensenyar la llengua juga un paper important.

- S'hauria de disposar de mediadors socials i lingüístics que fessin de pont entre els alumnes immigrants, les seves famílies i els centres educatius. Aquestes figures no haurien de ser permanents, sinó que per tal de no crear guetos, haurien d'anar desapareixent a mesura que els immigrants s'anessin integrant. En aquest sentit caldria remarcar molt més les igualtats que no pas les diferències.
- Els immigrants han de tenir una bona formació en la cultura i la llengua del país que els acull, en el nostre cas la llengua i cultura catalana. A través de l'anàlisi de dades sociolingüístiques creiem s'haurien d'articular estratègies per tal que el català no quedés com a llengua testimonial. El tema és complex però enriquidor i s'hi han d'esmerçar recursos humans, materials i una bona dosi d'interès polític i imaginació.

Notes

1. Aquesta comunicació és una petita part d'un treball realitzat gràcies a una llicència d'estudis del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Bibliografia

- Bekemans, Léonce (1998). *Étude sur l'Éducation: L'Enseignement des immigrants dans l'Union Européenne*. Bruxelles: Parlement Européen
- Candel, F. ; Cuenca, J. M. (2001). *Els altres catalans del segle XXI*. Barcelona: Planeta
- Cifuentes, José (2000). *El sistema educativo en Inglaterra y Gales*. Text de la Conferència donada a Institut Català de la Mediterrànea Barcelona.
- Essomba, M. A. (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó
- EURYDICE i CEDEFOP (1999). *Estructuras de los Sistemas Educativos y de Formación Inicial en la Unión Europea*. Bruxelles: Estados Miembros de la Unión Europea
- Extra, Guus. *Langues communautaires et education: perspectives europeennes*. Un etude de cas: Les Pays-Bas.
- Guash, Oriol (2001). *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó
- Houben, Maccallum, Questin (2001). *Intercultural Education education for imigrant children and international education in Swedish schools*. Arion study
- Lazaridis, Marie (1999). *Élèves issus de l'immigration dans le systeme scolaire Français*. Text de la Conferència donada a Institut Català de la Mediterrànea Barcelona.
- Lundberg, Per (2000). *Intercultural Education Policy in Sweden*. Text de la Conferència donada a Institut Català de la Mediterrànea Barcelona.
- Phalet, Karen (2000). *Interculturalism and education in the Netherlands*. Text de la conferència donada a Institut Català de la Mediterrània (Barcelona)
- Siguan, Miquel (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós
- Taylor, Charles (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Mèxico DF: Fondo de Cultura Económica

APÈNDIX

1. Països Baixos

Els Països Baixos es governen mitjançant una monarquia constitucional amb un sistema parlamentari. Hi ha llibertat de creença religiosa, encara que un 35 % declara no practicar cap religió. La natalitat ha baixat des dels anys 60 en un 25 %. Aquest factor sumat a la necessitat de mà d'obra fa que hi hagi un nivell d'immigració del 5% sobre el total de la població.

1.1. Procedència de la població immigrada

La immigració majoritària prové de tres diferents grups:

1. Els originaris de les antigues colònies: Moluquenys, Surinamesos i Antillants.
2. Treballadors estrangers procedents de: Portugal, Espanya, Itàlia, Grècia, ex-Iugoslàvia, Turquia, Tunísia i Marroc.
3. Refugiats polítics.

La població total el 1997 era de 15.5 milions de persones, dels quals 1.473.000 o el que és el mateix el 9,4 % són persones que pertanyen a les minories ètniques. El 4% d'aquestes minories són musulmans. La majoria d'aquestes minories ètniques viuen en grans ciutats i en barris on diferents ètnies viuen juntes. Hi ha una alta concentració en barris concrets d'aquests immigrants. En aquests barris hi ha hagut fortes inversions en infraestructures i estan força ben conservats. També hi ha una alta concentració d'alumnes immigrants a les escoles. En capitals com Amsterdam, Utrecht, Rotterdam i altres arriben a ser del 50%.

1.2. Polítiques relatives a les minories. Immigració i llengua

Als Països Baixos la política envers a les minories segueix el model anglosaxó i pretén preservar la cultura i oferir igualtat d'oportunitats a les minories respecte als autòctons. Des de 1983 la política governamental respecte als grups que formen minories ètniques ha estat marcada per tres grans trets:

1. En els documents el terme «Minories ètniques» no ha estat definit. Només hi ha llistes exhaustives de les procedències d'aquestes minories. I només s'hi consideren aquelles que són objectiu d'ajuda. Per exemple la comunitat xinesa que té un cert estatus econòmic no s'hi reflecteix.
2. Les variacions etnolingüístiques, són generalment concebudes des de l'angle de les carències i dels problemes. Per això les diferències etnoculturals són considerades carències i tota la política està enfocada a remeiar-les.
3. La política a favor de les minories ètniques és concebuda com a temporal perquè la hipòtesi implícita és que, un cop passada la primera i la segona generació, les diferències desapareixeran. No hi ha, per tant, una visió dels Països Baixos com a societat pluricultural i multilingüe.

Segons Karen Phalet (2000) molts estudis demostren que, malgrat les polítiques educatives, pertànyer a minories ètniques o a una classe social baixa impedeixen l'èxit escolar o l'afavoreix en menor grau que els que poden tenir els companys holandesos. Els factors que incideixen en aquest insuficient èxit escolar són: El baix nivell d'escolarització dels pares, la diferent participació en els ensenyaments enfocats a treballar o a continuar estudiant, haver deixat l'escolaritat abans d'obtenir el diploma, a la percepció dels ensenyants que creuen que aquests alumnes tenen menys motivació per a l'estudi, a la poca atenció que es dedica als diferents estils d'aprenentatge que tenen aquestes minories.

Cap als anys 90 els dos components de les polítiques educatives: polítiques educatives prioritàries i polítiques interculturals, foren revisades. L'informe de «Commission van Kemenade» afirmava que només la classe social, i no l'origen, era un factor de desavantatge.

Aquesta última dècada s'ha seguit un procés de descentralització i són els ajuntaments que en general s'encarreguen de les polítiques educatives. Aquestes polítiques encoratgen les escoles a cooperar amb les institucions culturals municipals i associacions de veïns.

1.3. Tractament del plurilingüisme

L'ensenyament de la llengua parlada a casa, als infants pertanyents a minories ètniques és, històricament parlant, un cas únic a Holanda. Es va introduir l'any 1974 per a gran nombre d'alumnes, encara que no hi havia programes previs ni una base jurídica i legal. Als inicis dels anys 70 es van arbitrar polítiques educatives fonamentades sobre les carències socioeconòmiques de les minories ètniques, enfocades a l'aprenentatge de la segona llengua més que a les diferències etnoculturals.

El 1978 es va iniciar la política de compensació per motius d'origen i es va dotar els centres amb més personal i material. Els centres educatius estaven relacionats amb departaments Benestar Social.

El 1982 es crea un programa de prioritats educatives tendents a unes zones d'especial problemàtica.

El 1985 es dicta una llei de Primària en la qual es diu: «Les autoritats han de proporcionar als alumnes d'origen no holandès una introducció a la llengua i la cultura del país d'origen incorporant-la al treball escolar.

El 1987 es van realitzar avaluacions dels programes a tot l'Estat. Es va constatar que, malgrat els esforços, el nombre d'alumnes que accedien a l'ensenyament post-obligatori era baix.

Com a conseqüència es van dedicar partides pressupostàries a resoldre els problemes detectats. Les escoles que tenien un percentatge de nens pertanyents a les minories immigrants disposaven d'un pressupost extra que dedicaven a coordinar-se amb el govern municipal i a llogar personal d'ensenyament suplementari. La majoria de les accions d'aquest personal anaven encaminades a fer petits grups de treball amb els alumnes. De tota manera, l'avaluació realitzada el 1996 ha posat en qüestió l'efectivitat global d'aquestes pràctiques.

Al costat de les polítiques educatives hi ha les polítiques interculturals que proposen l'entesa intercultural i que van dirigides a les escoles multiculturals

implícitament i explícita. Aquesta segona política ha donat lloc a diferents pràctiques:

- La possibilitat d'ensenyar la llengua materna dins de l'horari escolar.
- La possibilitat de donar informació i ensenyament sobre els països d'origen d'aquests alumnes immigrants.
- El treball d'actituds de tolerància i habilitats pluriculturals

El 1992 Calo citat a Extra (1999) fa una recomanació per tal de no tenir en compte ni el nivell socioeconòmic ni el criteri de la generació i a autoritzar l'ensenyament de les llengües no autòctones a tots els nens que parlen una altra llengua a casa i que aquesta llengua l'aprenuin paral·lelament a l'holandès o en lloc de l'holandès. L'aprenentatge de la llengua materna és un dret i és una obligació escolar ensenyar-la.

L'ensenyament de la llengua materna ha de contribuir a reduir la distància entre el medi escolar i el familiar, així com promoure l'ensenyament de la segona llengua i l'èxit escolar. Aarts i altres (1993, citat a Extra, 1999) han explicat els efectes positius de l'ensenyament del turc en nens que assisteixen a l'escola Primària als Països Baixos.

Es pot constatar a través de les estadístiques que el Ministeri d'Educació pública, que hi ha una àmplia participació en l'aprenentatge de les llengües maternes.

El 1996 el govern va crear una comissió per avaluar les pràctiques interculturals a Primària i Secundària. Es va veure que aquestes pràctiques es limitaven a les escoles amb un alt percentatge de nens immigrants. I sovint aquestes pràctiques eren delegades a persones externes. Els mestres en el dia a dia de l'aula no recollien el fet pluricultural. Karen Phalet (2000) proposa l'existència en l'estaf de professorat una representació proporcional de professors de les ètnies que hi ha a l'escola.

2. França

Les polítiques d'aquest Estat estan fonamentades en el centralisme i la uniformitat seguint el lema de la Revolució Francesa: Llibertat, Igualtat, Fraternalitat. Són molt recents els inicis de reconeixement d'autonomies com Còrsega o de l'existència llengües minoritàries en aquest Estat. El fons ideològic és que admetre diferències representaria negar la igualtat entre els francesos.

Les polítiques referides als immigrants han estat d'obertura, però també de no potenciar els trets d'identitat i culturals propis. En aquest sentit cal recordar les polèmiques sorgides a les escoles en què es prohibia l'ús del shador perquè l'escola francesa és laica per definició i qualsevol indicatiu que contradigui aquesta idea no és acceptat.

2.1. Procedència de la població immigrada

A França es fa diferència entre estranger i immigrant. El terme estranger fa referència a una persona que no té nacionalitat francesa i el d'immigrant fa referència a l'estat de la persona després de la immigració i queda definida únicament per l'estatus que li assigna el país d'instal·lació; per exemple un 31% dels immigrants tenen nacionalitat francesa. El cens de 1990 indica que hi havia a França 3,5

milions d'estrangers i 4,19 milions d'immigrant. Si es té en compte també el nombre de parelles mixtes i els infants nascuts a França arribaríem a la xifra de 6,1 milions que representa un 14% de la població total. Els immigrants pertanyen a 90 nacionalitats, però dues regions són l'origen principal d'aquesta immigració: Magrib amb els 38% i Europa del Sud amb el 31,1%, d'altres són turcs o bé procedents de l'Àfrica negra, de Cambotja, de Laos i, recentment, del Vietnam. La immigració que provenia dels països d'Europa del Sud és una població que ha anat envellint i ha quedat estancada mentre que les onades d'immigració posterior són joves i formen famílies nombroses.

La qüestió és que la immigració està desigualment repartida per la geografia francesa. Així a la zona de l'Ile-de-France un 38% dels joves escolaritzats pertanyen a famílies d'immigrants. El mateix succeeix a París on la xifra és del 33%. Pel que fa a la situació social dels joves entre 15 i 22 anys comparada amb la dels joves francesos de la mateixa edat destaquen dues característiques: a) surten abans del sistema educatiu i, b) el nivell d'atur és molt més alt.

2.2. Polítiques relatives a les minories. Immigració i llengua

L'any 1975 es creà el CEFISEM (Centre de Formació i Informació per a l'Escolarització dels Infants Immigrants) com a resposta a l'escolarització dels infants fills d'immigrants arribats a França i no francòfons. Aquests centres estan distribuïts per tot França, especialment a les zones on hi ha més immigració.

En els seus inicis totes les mesures foren preses pensant en un retorn dels immigrants als seus països d'origen. Per això a més d'afavorir l'aprenentatge de la llengua francesa, es mantenien els lligams amb la cultura d'origen per ajudar els infants en cas de retorn, per ajudar a una millor comunicació amb la família i per salvaguardar la identitat dels infants.

En aquest sentit se signaren acords bilaterals amb 8 països i s'instauraren a les escoles els ELCO (Programes per a l'Ensenyament de les Llengües i Cultures d'Origen). L'ensenyament el donen mestres nomenats i pagats pels països d'origen i es realitza en els locals de l'escola; l'assistència és voluntària. S'organitza dins o fora de l'horari escolar en el primer grau i fora de l'horari escolar en el segon grau. S'ha vist que hi ha una disminució constat d'assistència a les classes; mentre que el curs 1984-85 l'assistència a aquests cursos fou de 137.532, el curs 97-98 fou només de 87.313.

El problema crucial dels ELCO és el seu funcionament i els mateixos continguts i la seva coherència en relació amb el sistema educatiu francès. També es posa en qüestió i es veu necessària la coordinació entre l'ensenyament de les llengües a les escoles públiques i el que s'ensenyava als ELCO.

Durant els anys 80 es desenvolupen activitats interculturals que van abocar en una percepció exòtica de les cultures dels immigrants i en un risc de folklorització. Aquestes pràctiques pedagògiques van ser denominades «Pedagogia del cuscus». La seva valoració no va resultar positiva.

El debat actual s'orienta a plantejar les pràctiques pluriculturals dirigides a tots els alumnes, estrangers o no. L'aproximació intercultural dels anys 80 s'ha vist, doncs, progressivament suplantada per la qüestió social i per la lluita contra l'exclusió amb la presa de consciència de l'entorn cultural i social en el qual s'inscriu l'escola.

El 1981 es van crear els ZEP (Zones d'Educació Prioritària). L'objectiu era lluitar contra el fracàs mitjançant la implantació de classes compensatòries tot assignant-hi més recursos tant financers com humans. Actualment s'ha intentat relançar aquesta iniciativa però la segregació és un fet, i la població dels guetos s'ha empobrit tant que hi ha seriosos problemes per tirar-los endavant degut a que el nombre de ZEP ha augmentat, però no així el pressupost. La creació d'aquests ZEP s'ha estès a tots els alumnes amb dificultats i el criteri del nombre d'alumnes estrangers ha estat progressivament abandonat.

En aquest context els CEFISEM estan estretament associades a les accions portades a terme dins els ZEP. La primera tasca dels CEFISEM és recolzar els mestres que tenen alumnes nouvinguts i recolzar les estructures que permetin als alumnes adquirir de la manera més ràpida possible competència en Llengua Francesa. La gran dificultat d'aquestes classes resideix en la gran heterogeneïtat dels alumnes. Una altra tasca important que fan els CEFISEM és avaluar en la llengua materna les immigrats, així es té un coneixement més objectiu del nivell de l'alumne.

2.3. Tractament del plurilingüisme

Des de 1989 es fan classes de llengua materna a les escoles que tenen més d'un 20% d'alumnes immigrants. Segons el nombre d'immigrants es fa un currículum o un altre. A França hi ha un currículum centralitzat i únic, però l'ensenyament als immigrants es fa amb una certa autonomia, ja que s'estableixen convenis amb els països d'origen. Això provoca disfuncions de continguts i metodologia i no es controla la qualitat ni s'avaluen els coneixements i procediments.

Aquesta informació no la dona el ministeri sinó diverses associacions, perquè, se sap que si la família desenvolupa estratègies d'educació per als seus fills no tenen tant fracàs escolar.

Els teòrics de l'educació reivindiquen la posada en pràctica d'una veritable pedagogia intercultural. Cal una anàlisi aprofundida de les funcions dels ZEP ja que els darrers estudis confirmem que un alumne fill d'obrer d'un ZEP aconsegueix menys èxit escolar que un alumne fill d'obrer de fora d'un ZEP.

3. Suècia

Suècia és una societat multicultural que acull immigració des del segle XIX. Després de la segona Guerra Mundial aquesta immigració va augmentar. Durant els anys 60 la política d'immigració que tendia a l'assimilació dels immigrants a la cultura sueca fou qüestionada. A partir d'aquests anys la política envers les minories es va centrar en la igualtat entre suecs i immigrants, llibertat en l'elecció cultural, cooperació i solidaritat. El 98.5 % són escoles públiques; només 1,5 % dels centres són centres privats.

3.1. Procedència de la població immigrada

A Suècia segons dades de 1996 la majoria dels immigrants procedien de

Finlàndia, Ex-Iugoslàvia, Iran, Bòsnia, Noruega, Dinamarca, Polònia, Alemanya, Turquia, Iraq, Xile i Líban

Aproximadament un 12% d'alumnes de l'escola obligatòria són immigrants. El quadre V mostra l'evolució d'aquesta població, que no té el suec com a llengua materna, en relació amb el total de la població escolaritzada en els nivells obligatoris. Entre els pares d'aquests alumnes immigrants n'hi ha que tenen permís de residència i també alguns que són refugiats que han fugit del seu país per motius de persecució de raça, nacionalitat, religió creences o idees polítiques.

3.2. Polítiques relatives a les minories. Immigració i llengua

El 1985 el Parlament Suec va resoldre que l'educació hauria d'adoptar una aproximació intercultural. Els professors tenien un paper molt important en la promoció de l'entesa internacional i de la tolerància cap a altres pobles. Molts alumnes o bé personalment, o bé, a través d'amics tenen lligams amb altres cultures. Els alumnes que tenen seguretat en la seva pròpia cultura, poden compartir coneixements i tenir menys dificultats en acceptar les altres cultures.

Immigrants i refugiats tenen el dret a l'educació com els seus companys suecs. També tenen dret a rebre ensenyament de la seva primera llengua com assignatura i tenen dret a rebre materials en la seva primera llengua. A més de desenvolupar les competències en la seva primera llengua, l'ensenyament pretén ajudar els alumnes a guanyar una forta i positiva percepció d'ells mateixos i promocionar el seu desenvolupament com a persones bilingües i amb una doble identitat en llengua i cultura. Amés de llengua s'intenta donar coneixement dels països d'origen.

Els municipis són els responsables de proporcionar ensenyament de la 1a llengua a tots els alumnes que en la seva vida diària parlin una llengua que no sigui el suec.

3.3. Tractament del plurilingüisme

L'ensenyament de la 1a llengua pot ser organitzat de maneres molt variades, perquè depèn del municipi. Pot ser impartit dins de l'horari escolar com el suec o l'anglès o bé fora de l'horari escolar. Més de 100 diferents primeres llengües són presents a les escoles sueques. La participació en les classes de 1a. llengua és voluntària, però es constata que són nombrosos els immigrants que hi participen.

Els joves que quan arriben a Suècia no tenen un nivell adequat de coneixement de la llengua, poden optar per un programa individual que es pot estendre a altres matèries. Aquesta és una transició per a participar més tard en altres trams d'educació formal. Quan arriben immigrants de més de 16 anys els ajuntaments organitzen cursos de suec i cultura sueca. L'objectiu és proporcionar als nouvinguts prou coneixements per tal que exerceixin els seus drets i compleixin les seves obligacions a Suècia.

La gran majoria dels alumnes immigrants continuen els estudis a secundària igual que els seus companys suecs. Poden continuar estudiant suec com a segona llengua i arriben al mateix nivell per accedir a la universitat.

4. País de Gal·les

La Gran Bretanya rep gran quantitat d'immigrants procedents de les antigues colònies a Àsia, Àfrica o el Carib que, pel fet de pertànyer a la Commonwealth, tenen la ciutadania anglesa o el dret d'establir-se a la metròpoli.

D'acord amb el cens de 1991 a Gran Bretanya hi havia més de 3 milions d'immigrants, la qual cosa suposava un 5,5% de la població total. La població immigrada, però, està molt desigualment distribuïda per motius socioeconòmics i de feina.

L'educació i els altres serveis públics estan regulats per un marc de normes legals explicitades en l'Acta de Relacions Raciales de 1976. A la Gran Bretanya se segueix la política de respectar les diferències culturals mentre no es posi en perill la seguretat. Hi ha una forta descentralització i, en general, les comunitats d'immigrants tenen representants que fan de mediadors entre aquestes i les autoritats municipals. La complexitat d'aquestes relacions, perquè són moltes les diferents cultures que conviuen i les problemàtiques provocades per la concentració d'immigrants en zones i barris concrets, provoca sovint problemes que últimament s'han vist reflectits a la premsa.

Analitzem més concretament el País de Gal·les perquè a la Gran Bretanya no hi ha solament un sistema educatiu sinó que els governs de les regions tenen independència a l'hora d'organitzar el seu propi Sistema Educatiu. Hi ha grans diferències entre unes regions i altres. Un dels aspectes que ens ha portat a triar aquest país és que la societat és bilingües i a l'escola a més de l'anglès s'ensenya també el gal·lès com a llengua pròpia.

4.1. Procedència de la població immigrada

Segons les dades consultades al país de Gal·les i Anglaterra la majoria d'immigrants procedeixen de les antigues colònies: Índia, Pakistan i també dels Països àrabs com Iemen. També de la Xina, encara que aquest darrer grup fa molt temps que hi està establert i no tenen problemes lingüístics, sí que els tenen en el terreny educatiu i laboral donat que l'èxit escolar està entre els més baixos i el nivell de desocupació laboral entre els més alts.

El 6% de la població és immigrada. Aproximadament el 85 % d'aquesta població és musulmana. La majoria d'aquesta població és immigrant de segona generació que no parlen anglès, però tenen el Regne Unit com a país d'origen.

4.2. Polítiques relatives a les minories. Immigració i llengua

Les polítiques dels anys 60 i 70 tendien a l'acceptació gradual del pluralisme cultural. Així el 1960 el partit Laborista va oferir un model d'integració que anava més enllà d'un simple procés d'assimilació i oferia igualtat d'oportunitats juntament amb la diversitat cultural dins d'un clima de tolerància mútua.

El 1976 el partit Laborista va crear la Comissió per a la Igualtat Racial. No obstant i encara que aquesta legislació va adquirir importància el 1968 el partit Conservador va expressar la seva preocupació davant del creixement de la població

immigrada. Segons un sondeig de l'opinió pública, el 75% de la població compartia aquesta preocupació. Dins d'aquest context s'expliquen els esforços de les autoritats per desenvolupar iniciatives i projectes dirigits a prevenir la discriminació racial. Al mateix temps el govern va ser esperonat per la resposta organitzada per les minories ètniques sobre les pròpies necessitats.

4.3. Tractament del plurilingüisme

A la secció n. 11 de l'Acta de les Relacions Racionals s'especificuen els serveis que han de rebre les minores ètniques a Gran Bretanya. Aquests serveis consisteixen en el subministrament de professors per a l'ensenyament de l'anglès com a segona llengua amb l'objectiu de millorar la competència lingüística i d'altra banda proporcionar professors capacitats per ajudar els alumnes en horari extraescolar en les mateixes escoles per augmentar el rendiment escolar de les minories ètniques.

El Currículum Nacional reconeix les diferents cultures i això queda explicat especialment en l'ensenyament de la religió que té un caràcter de múltiple fe, amb espai per tal que alumnes i pares manifestin les seves creences. El Currículum permet també, extra curricularment, l'educació multicultural a la Gran Bretanya. Les minories ètniques poden practicar els seus ritus socials i culturals dins d'un context de mutu respecte i tolerància. Per exemple algunes musulmanes porten mocadors negres i a les escoles se celebren actes religiosos significatius per a minories ètniques. La direcció de l'escola té potestat per decidir sobre aquestes qüestions. A les escoles hi ha un percentatge de professors pertanyents a les minories ètniques.

¿Cómo normalizar y respetar las diferencias?

Esther Alcalá Recuerda

Universidad Autónoma de Madrid

1. Objetivos

Este estudio se centra en el análisis (a partir de los discursos y de las prácticas) del funcionamiento de la institución educativa en la Comunidad de Madrid con respecto a la situación de diversidad lingüística y cultural que acoge en sus aulas; así se trata de:

- analizar los discursos producidos por la *legislación* en materia educativa y desde las distintas administraciones e instituciones educativas, para comprender si en esta situación de cambio existen contradicciones que de hecho se están produciendo entre discurso y realidad y dentro del propio discurso a la hora de gestionar la *diversidad cultural y lingüística*,
- estudiar los *conflictos* y *contradicciones* que emergen de la nueva situación y de la aplicación de los modelos educativos que propone la legislación: si responden a la *teoría del déficit* o a la *teoría de la diferencia*,
- valorar de qué manera los modelos de *asimilación* y *segregación*, que parecen los más empleados en el ámbito educativo de la Comunidad de Madrid, afectan a las lenguas (planificación y uso).

2. Marco teórico

El marco teórico interdisciplinar en el que se encuadra este estudio es el que aporta la disciplina de la *Sociolingüística Cualitativa*, haciendo hincapié en el nivel macro, donde se estudian las *Políticas Lingüísticas* (o Glotopolítica) que se regulan y aplican en la educación, en un lugar determinado (ya sea región, país o institución), disciplina que ha desarrollado en la actualidad una corriente muy interesante. Para el acerca-

miento, desde una perspectiva cualitativa, al contexto escogido (centros educativos de educación primaria y secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid), la observación-participante se ha realizado empleando conceptos, procedimientos y técnicas propias de la *Etnografía de la Comunicación y del Habla*. En cuanto al análisis discursivo de los textos legislativos y de las entrevistas semiabiertas realizadas a los agentes de la comunidad escolar seleccionada, he utilizado la metodología del *Análisis del Discurso*, desde su enfoque *Crítico*, desarrollado por Martín Rojo.

A este enfoque que recoge los conceptos, procedimientos, estrategias y métodos de investigación de varias disciplinas le llamaremos *Etnografía Sociolingüística Crítica*, partiendo de la definición que propuso Monica Heller para Etnografía Sociolingüística: "a close look at language practices in a specific setting" (Heller 1999:14-20) y añadiendo un enfoque crítico aportado por la metodología de análisis de Luisa Martín Rojo.

3. Contexto e hipótesis

A pesar de la realidad de convivencia, según lo observado en las escuelas, la diversidad cultural y lingüística no parece considerarse lo normal, sino que las sociedades (y según algunos autores, hasta las propias lenguas o, mejor, las políticas lingüísticas o el *laissez faire* de estas) tienden a homogeneizar a la población con respecto a unos intereses de reproducción y mantenimiento de una cultura y orden social determinados, y si no se asimilan a la lengua y formas de vida dominantes, entonces no se reconocen sus valores diferentes y se excluyen, se segregan; en definitiva, dejan de ser "normales".

El desconocimiento de ciertas pautas y destrezas sociales y comunicativas en una sociedad tanto como la falta de manejo de la lengua autóctona crean, en un primer momento, malentendidos que entorpecen la comunicación entre grupos culturales distintos y, más profundamente, actúan como cierres sociales impidiendo a los individuos y colectivos con otras variedades lingüísticas de origen mejorar sus condiciones de vida y participar en la regulación social de las normas de la comunidad; hecho que se visualiza de forma más clara en la escuela. A este proceso de discriminación lingüística —que conlleva una posterior discriminación social y se alimenta de ella a su vez— se le denomina dentro del marco de la Sociolingüística el *círculo de la pobreza*.

El ámbito de *la escuela* es esencial para enseñar a los alumnos que aún no han adquirido o accedido a este conocimiento gramatical y sociolingüístico que regula el habla, las estrategias comunicativas y los procesos de interpretación y comprensión, entre otras cosas. Una vez superado este desajuste sociocultural, los alumnos de origen extranjero podrían en un futuro llegar a insertarse en el mundo sociolaboral. Pero, ¿qué ocurrirá con sus culturas y lenguas de origen si no les son de utilidad para tener éxito académico, social o económico? ¿O qué ocurrirá si nos limitamos a reforzar sus lenguas de origen —sin a menudo saber cuál o cuáles— contemplando la ingenua posibilidad de que así se podrán desenvolver cuando vuelvan a sus países? Estos modelos de incorporación de minorías, el *asimilador* y el *segregador*, son los que podríamos clasificar de más extremos y que llevan a una situación cultural y lingüística de *sumersión* sin ningún apoyo instrumental en su lengua de origen, en el primer caso, o de *refuerzo de la lengua y cultura de origen*, sin favorecer el acceso a la lengua mayoritaria ni al resto de los

recursos que puede ofrecer una sociedad monolingüe (como lo es la Comunidad de Madrid) a su población, en el segundo.

Una de nuestras hipótesis, como veremos después, considera que en la legislación educativa de la Comunidad de Madrid acerca de la diversidad cultural existe una ausencia evidente de la cuestión lingüística. Desde un punto de vista sociolingüístico de valoración del multilingüismo y de las diferencias lingüísticas, propongo trazar la siguiente tabla:

Uso de lenguas de origen

		SOCIAL/PÚBLICO	INDIVIDUAL/PRIVADO
¿Se valora socialmente el multilingüismo?	SÍ	Bilingüismo pleno (enriquecido)	Bilingüismo de pérdida, falta de autoestima lingüística
	NO	Segregación lingüística, creación de guetos	Pérdida de la lengua de origen, gradualmente

Tabla de elaboración propia.

En ella se observa, por un lado, el ámbito de uso de la lengua minoritaria que está en peligro (si es público o privado, social o individual), y por otro si el multilingüismo o la coexistencia e interacción de varias lenguas en la sociedad se valora por la sociedad dominante y mayoritaria o no. Esta tabla entrecruza, pues, los niveles individuales (del uso particular que el hablante haga de la lengua de origen), relacionales (de si se emplea en el ámbito privado o público y si se valora por los miembros de la sociedad de acogida) y sociales (de si las políticas que regulan el multilingüismo para que sus ciudadanos puedan manejar varias lenguas se valoran o no).

Durante la observación que pudimos realizar en los centros, comprobamos que la pérdida de la lengua de origen gradual era el proceso más común entre los hijos de inmigrantes escolarizados. Si el multilingüismo no se valora, se considera una “gangrena” que colapsa el funcionamiento de la sociedad y, además, no se permite el uso público, sino que los hablantes bien perciben esa infravaloración de su lengua y la dejan de usar, rechazando incluso aprenderla o hablarla en su ámbito familiar, bien se introducen en un sistema de sumersión lingüística en la que tienen que sobrevivir “nadando” únicamente en la lengua mayoritaria, entonces será definitiva la pérdida de la lengua de origen en las futuras generaciones. Así, en la primera generación, se irá perdiendo la capacidad productiva, en la siguiente la receptiva o de comprensión y en la cuarta ya no se conocerá en absoluto. Este proceso de pérdida lingüística suele ir aparejado a un proceso de asimilación cultural, que a menudo se ve precedido por un procedimiento de segregación del diferente que únicamente tiene el fin de homogeneizar o normalizar (grupos de apoyo fuera del aula) y que a veces logra desviar a los alumnos a una dinámica de exclusión y rechazo.

Lo que está claro es que en el ámbito educativo se juntan las cuestiones de incorporación social y etnolingüística, y que si no se tienen unas políticas definidas y claras sobre el tema, la improvisación en las prácticas va a llevar de todas formas a una o varias de las situaciones definidas: asimilación y bilingüismo de pérdida de la lengua de origen, mantenimiento de esta lengua y segregación, integración y bilingüismo

pleno o marginación y no aprendizaje de la lengua de acogida.

La única medida educativa con respecto a la diversidad etnocultural de las aulas que se ha llevado a cabo en la Comunidad de Madrid ha sido la del programa de Compensación Educativa. Este programa defiende dos modelos: por una parte, en el plano superficial, tiene un discurso en pro de la multiculturalidad y el respeto a las diferencias; sin embargo, el desarrollo de sus aplicaciones en otros textos más concretos y nuestra observación en varios centros de enseñanza que aplicaban esta normativa nos muestran un claro acercamiento de esta política al modelo asimilador (ya que sus medidas son específicas para los diferentes y no generales) o segregador (porque, con el fin de “normalizar”, se separa a los diferentes del resto de los alumnos que se consideran “normales”). Esta inconsistencia se muestra en el análisis. Por tanto, podríamos decir que, según su propia denominación y los principios que contiene, el programa de Educación Compensatoria parece partir de la *teoría del déficit*, es decir, que considera que hay estudiantes que se incorporan a la escuela que carecen de conocimientos no solo lingüísticos sino también académicos, socioculturales, etc. Para estos, es necesario que la institución desarrolle una serie de adaptaciones específicas. Me refiero a la teoría pedagógica del déficit, frente a la *teoría de la diferencia*, que aboga por tener en consideración que los nuevos alumnos no es que carezcan de estos conocimientos; sino que en su lengua, en su bagaje cultural, en sus experiencias previas y en su cosmovisión del mundo han adquirido *otros* conocimientos, que no se reconocen ni valoran en la nueva sociedad que les acoge, seguramente por desconocimiento.

Si observamos el nivel discursivo en su lado más superficial, podemos observar cómo existe un intento de reflejar la teoría de la diferencia en los textos legislativos; no obstante, ni los conceptos ni los procedimientos de esta teoría parecen haberse asumido bien por parte de las administraciones que desarrollan esta normativa, ya que en un análisis más profundo del mismo fragmento surgen inconsistencias internas, que luego derivan en el otro plano de la aplicación en las prácticas educativas, donde surgen, de nuevo, las contradicciones. Algunos fragmentos de los textos analizados parecen mostrar esta contradicción, por ejemplo:

1.

Normalización

El Plan se desarrollará desde el principio de *normalización y atención a la diversidad*. Es decir, la atención educativa a los alumnos con necesidades de compensación se realizará en el marco de las instituciones y servicios existentes para el conjunto de la población, procurando su adecuación a las características de este alumnado y su correspondiente ampliación, mediante la puesta en marcha de **programas específicos**. Teniendo en cuenta que, en la actualidad y en la Comunidad de Madrid, *la diversidad es la norma*, el sistema educativo ordinario deberá ofrecer las respuestas oportunas para atender esa **diversidad de alumnado que requiere adaptaciones específicas**”.

En este texto del Plan Regional de Compensación Educativa, donde se desarrolla uno de los principios en los que el plan se quiere basar, se observa a primera vista cierta contradicción, que no se comprende hasta llegar a un análisis más profundo: se afirma que “la diversidad es la norma” (teoría de la diferencia), y sin embargo se crean

programas específicos para que los diferentes que generan esta diversidad se adapten a lo que se entiende por “normal” (lo homogéneo: teoría del déficit). Esta dinámica de la contradicción discursiva interna se lleva a cabo a lo largo de este texto legislativo, pero también entre varias normativas de diferente ámbito territorial (ver análisis) y se agrava cuando pasa a la realidad de la práctica en los centros educativos estudiados de la Comunidad de Madrid (ver ejemplo número 7 en el análisis).

En esta región, la cuestión de la diversidad en las aulas ha levantado inquietudes principalmente culturales (*quasi* folklóricas) que hacen surgir conflictos sociales de corte culturalista, y, sin embargo, al ser ésta una zona históricamente monolingüe, las preocupaciones lingüísticas: de educación bilingüe o multilingüe, de enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras o de refuerzo de lenguas maternas, etc, no parecen ocupar un lugar muy privilegiado en las directrices legislativas. No obstante, desde otras normativas supranacionales (particularmente las referentes a minorías lingüísticas y culturales de la ONU y el informe sobre educación mundial de la UNESCO, ver ejemplo 4 del análisis), las cuestiones lingüísticas relacionadas con la educación de minorías étnicas poseen una importancia capital tanto para la comprensión, como para el éxito o fracaso en la instrucción escolar. De nuevo nos encontramos ante una inconsistencia legislativa que conforma desajustes en las prácticas educativas.

Partimos de dos hipótesis principales. La primera es que existen una serie de *contradicciones o desajustes* entre las normas que regulan la acción educativa en contextos de diversidad cultural y lingüística y su aplicación en los centros de enseñanza. Este desajuste proviene de la proyección de los conflictos que surgen a nivel macro y microsocioal. Las directrices legislativas de las diferentes administraciones (nacionales, autonómicas y europeas) y el contexto económico local de la realidad de los centros (medios, recursos y profesorado disponibles) hacen que el centro educativo se convierta en el espacio común donde surgen los diferentes *conflictos* en relación con la aplicación de la normativa, a los que hay que añadir la confluencia de distintas actitudes respecto a la diversidad cultural y lingüística de los distintos actores sociales en la comunidad escolar que a menudo sufren un desencuentro con las directrices impuestas por la administración.

Por otro lado, hemos observado que estamos ante una situación social de cambio, en cuya legislación podemos encontrar una *ausencia* visible de la *dimensión lingüística*. Cuando hablamos de alumnos pertenecientes a distintas minorías lingüísticas, cuyas lenguas no se están tomando en consideración en las diferentes normativas regionales o nacionales ni existe un programa que persigue el bilingüismo de ganancia, fácilmente se pueden predecir las consecuencias de pérdida de la lengua de origen en próximas generaciones y la no consecución de un bilingüismo pleno por parte de estos alumnos, ni la búsqueda de un bilingüismo inicial entre los autóctonos. Este hecho se ve agravado cuando, dentro del marco socioeconómico de la Europa actual (de multiculturalidad e intercambio emergente), la necesidad de bilingües plenos, que actúen como intermediarios o personas de enlace en relaciones sociales, políticas y comerciales, es obvia y no parece estar valorándose cuando se trata de ciudadanos y lenguas de los llamados “terceros países” (fuera de la Unión Europea); por tanto se desecha la utilidad de sus lenguas que es, paradójicamente, real.

4. Análisis

4.1. Lengua de instrucción *vs.* las lenguas de los nuevos alumnos

A lo largo del análisis hemos ido valorando ambas hipótesis simultáneamente: la de las contradicciones tanto intradiscursivas (dentro del propio discurso), como interdiscursivas (entre el discurso y la práctica) y la de la ausencia de la dimensión lingüística. He empezado analizando cómo son consideradas las lenguas de origen y la de acogida por la legislación de compensación educativa y en un marco supranacional (europeo e internacional) y cómo se refleja este hecho interdiscursivo en la realidad de los centros, sobre todo en las actitudes de los profesores. El corpus para este análisis son fragmentos de lo que compone nuestro marco legislativo de referencia (ver anexo) y conversaciones recogidas durante la observación de las prácticas en los centros.

Podemos comprobar la ausencia de la planificación lingüística en la escuela debido a que en un desarrollo a nivel nacional de las actuaciones de Compensación Educativa, como es la orden ministerial de 22 de julio de 1999 del BOE, la única referencia que se hace a las lenguas es cuando se refiere al aprendizaje, por parte de las minorías étnicas o culturales, de la “lengua vehicular”. Esta referencia aparece en varios apartados:

2.

(a) Destinatarios

... y, en el caso de alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la **lengua vehicular**.

(b) Compensación educativa interna

... Actividades de apoyo dirigidas a la adquisición y refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos y, en su caso, a la adquisición de competencias comunicativas en la **lengua vehicular** del proceso de enseñanza.

(c) Modelos organizativos

...3. Para desarrollar actividades específicas relacionadas con la adquisición de competencias comunicativas en la **lengua vehicular** del proceso de enseñanza, así como con la adquisición o refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos, en las etapas obligatorias se podrá establecer apoyo educativo en pequeño grupo fuera del aula de referencia, durante un máximo de ocho horas semanales.

Por otra parte, en el Plan Regional de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid se hace referencia también a las lenguas de origen, uniendo siempre este concepto al de “mantenimiento de la lengua y cultura de origen”, sin especificar cuáles son las lenguas de origen, qué métodos hay que seguir, si estas son también de utilidad, etc. De nuevo, el hecho de que la regulación específica (órdenes y resoluciones nacionales y autonómicas) no hagan más que una mención superficial a la lengua o lenguas de origen de los alumnos de origen extranjero, muestra una ausencia clara y un desvío hacia lo que podríamos llamar el interés asimilador. Éste, ya mostrado con el término “normalización”, se refuerza al hacer hincapié en la normativa en el aprendizaje de la

“lengua vehicular” (ejemplo 2) y obviar el conocimiento que algunos de estos alumnos tienen de otras lenguas y formas de comunicarse. La forma de designación en el apartado de los destinatarios de la orden ministerial lo deja claro: “el desconocimiento de la lengua vehicular”. La nominalización de este término no implica la supresión de los agentes de la acción de “desconocer”, puesto que están citados en la cláusula inmediatamente previa: “y, en el caso del alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular” Pero el empleo de este verbo sólo aporta una imagen carencial de este colectivo: que desconoce. Ni siquiera se entiende que están en un proceso de aprendizaje (aunque este plan parece que se lo va a ofrecer dentro del sistema educativo).

Mientras, la cuestión de la lengua de origen se trata en profundidad en otras legislaciones europeas del Consejo de Europa y del Parlamento Europeo (especificadas en el anexo), volviendo al doble plano intradiscursivo. No obstante, en todo este aparato legislativo europeo existe la contradicción de enfatizar y promover el mantenimiento y la difusión de las lenguas regionales minoritarias o de minorías autóctonas, pero aclarando que las lenguas pertenecientes a los inmigrantes y los llamados políticamente dialectos de las lenguas oficiales no se incluyen en esta defensa, ya que parece ser que aún existe una estrecha relación en la idea de asociar “un Estado-nación” con “un territorio” y con “una lengua” como podemos comprobar en el proyecto de la carta europea de las lenguas regionales o minoritarias del Consejo de Europa (1991):

3.

a) par l'expression “*langues régionales ou minoritaires*”, on entend les langues:

1) pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un État par des personnes –ressortissants de cet État- qui constituent un group numériquement inférieur au reste de la population de l'État, et

2) différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet État;

elle n'inclut pas les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'État ou les langues des migrants;

No obstante, continuando con el estudio de la intertextualidad, en las normativas de la UNESCO y de la ONU en materia de educación, las lenguas maternas y el estudio de las nuevas lenguas basándose en la materna son un tema fundamental:

4.

Que la **lengua materna es el mejor medio en el que enseñar a un niño** es algo axiomático. Psicológicamente, es el sistema de signos con significado que funciona de un modo automático en su mente a la hora de expresarse y de comprender. Sociológicamente, es un medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece. Educativamente, el niño aprende más rápido con su lengua materna que con un medio lingüístico no familiar. (UNESCO, 1953:11, sacado de Fasold, 1984-87).

Parece quedar claro que los estudios psicológicos, sociales y pedagógicos dan la razón a este método, que dista mucho de parecerse al que ofrece el plan regional de compensatoria, ya que este, sin duda, se basa en una concepción del mantenimiento de la lengua y cultura de origen que parte de una institución asimilacionista y de una

corriente superficial del multiculturalismo como trayecto hacia la homogeneización o como resultado negativo del intento de asimilar. Sólo el hecho de ofrecer una o varias lenguas de origen de algunos compañeros como segunda lengua en la escuela, podría incorporar un elemento de reciprocidad (incluido en los términos de integración e interculturalidad) que no parece expresarse cuando esta materia se ofrece muy escasamente de forma extraescolar únicamente a los alumnos de ese origen determinado.

En el plano concreto de la aplicación, la normativa de compensatoria refleja lo que podríamos llamar una ausencia de planificación lingüística en la escuela. Así, dicha ausencia y la imagen de que varias lenguas no pueden coexistir son transparentes en las opiniones de algunos profesores, que observan el bilingüismo como algo negativo, prácticamente imposible de conseguir:

5.

Profesora: Porque claro, al final, con esa, con estos críos que te vienen de fuera, tienen una *mezcolanza* que no se aclaran. Entre el suyo, el de aquí, más otra tercera lengua que les metemos... que al final, para mí que no saben ninguna.

Esta opinión nos ofrece varias claves: primero, la lengua se considera como un objeto, aparato o sistema que hay que “meter” físicamente en el individuo (o en sus cabezas). Segundo, parece evidente que los alumnos de origen extranjero se siguen considerando extraños, del *outgroup*, ya que “te vienen de fuera” y se emplea un posesivo que marca la clara diferencia entre el grupo de clase (incluido el profesor) y el alumno de origen extranjero: “el suyo” (refiriéndose a su idioma materno).

La idea de que dos lenguas están siempre en conflicto y de que no puede existir una persona multilingüe está, por tanto, arraigada en toda la sociedad occidental. Si observamos ciudades y escuelas de algunas ciudades africanas o asiáticas percibimos que esto no es así. Existe la posibilidad de que dos o varias lenguas coexistan en el sistema educativo y en el individuo que aprende en este sistema.

Por tanto, no es una opinión aislada la de considerar el aprendizaje de otra u otras lenguas como un problema. En el estudio de Baker (1998) se resumen lo que él consideraría las tres visiones más generales del concepto de aprender una segunda lengua. Estudiando las designaciones y atributos que se da a las nuevas *lenguas*, podemos encontrar diferentes imágenes, dependiendo del interés ideológico y político que subyace a esas designaciones. Se puede considerar como un problema (como en el testimonio de la profesora que acabamos de comentar), como un derecho, que parecería la imagen que la legislación internacional (ONU) percibe –puede leerse la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos– o, finalmente, como un bien económico; es decir, que se considere como un medio de crear nuevas relaciones comerciales y diplomáticas, que es la idea que aparece en la legislación europea cuando defiende el mantenimiento y el aprendizaje de las lenguas europeas para fomentar los intercambios políticos y comerciales entre los países de la UE.

Otra profesora parece tener clara esta concepción del aprendizaje de otras lenguas como bien:

6. Profesora: Entonces, unos, si hemos nacido en Madrid, pues tenemos la lengua castellana; pero el que haya nacido en África, pues **tendrá otra lengua**; si es en Marruecos, árabe; entonces sí que hay que aprender ciertas lenguas (...) **las lenguas maternas, sean de nacionales o de extranjeros.**

No solo reconoce la diversidad interna en el estado español (“las lenguas maternas, sean de nacionales o de extranjeros”), sino que reconoce que el aprender una lengua tiene que ver con el sistema más empleado en el lugar donde se nace y que se ha de fomentar el conocimiento y aprendizaje de otras lenguas.

El hecho de que la legislación nacional y autonómica refuerce la idea del aprendizaje del español, empaña la visión de las lenguas maternas y entra en otras contradicciones, como la del método de enseñanza que se ha de emplear para aprender la lengua de instrucción. La directora de uno de los centros parece no tenerlo muy claro:

7. Directora: El tutor también trabaja en el aula, porque solamente con una sesión o dos de compensatoria no sería suficiente; si hay alumnos con mucho desfase o con total imposibilidad de hablar castellano, lo que se hace es que **están con una profesora hasta que consigan ese nivel de castellano, pero es que, a mí la experiencia me dice que es que, con quien más aprenden el castellano son con los compañeros, o sea, que aprenden mucho más con los demás compañeros y oyéndolo que con una persona específica enseñándoselo**

Por tanto, existen no sólo contradicciones entre si se debe enseñar o no en la lengua materna de los alumnos procedentes de la inmigración (nivel legislativo supranacional), sino también entre si se debe enseñar la lengua meta –en este caso de instrucción– dentro del aula de referencia como inmersión o fuera porque es un trabajo específico y necesita apoyo instrumental y dedicación exclusiva (legislación nacional y aplicación). Esto no hace nada fácil desarrollar métodos específicos de aprendizaje de segundas lenguas ni crear otros procedimientos que favorezcan tanto el aprendizaje de la lengua meta (un plan de acogida donde se aprenda español exclusivamente durante un tiempo determinado) como el mantenimiento –o aprendizaje por parte del resto de los alumnos– de las lenguas de origen (ofreciendo estas lenguas como lenguas segundas dentro del currículo escolar y evaluándolas).

5. Conclusiones

La diversidad lingüística y cultural existe, por ello se intenta gestionar partiendo de un programa de Compensación Educativa, cuya designación y principios se ha demostrado parten de la teoría del déficit, a pesar de que se introduzcan términos y expresiones que quieran reflejar la teoría de la diferencia. Algunos de estos términos (integración, atención a la diversidad, interculturalidad) parecen no haberse asumido bien teóricamente y en la redacción de la normativa reflejan el empleo deficitario hacia la asimilación por parte de las minorías a la sociedad mayoritaria. Por otra parte, dedicando las medidas de aplicación únicamente a un sector del alumnado (el que

genera diversidad), mientras que la educación intercultural se dedicaría a toda la población escolar, permite que en la aplicación de la legislación se produzcan otra serie de desajustes, y se interpretan a menudo de forma que contradice algunos de los principios teóricos, pero, al tiempo, siguiendo al pie de la letra algunos procedimientos segregadores que también vienen legislados, por ejemplo para el aprendizaje de la lengua vehicular.

La dimensión lingüística está obviada en el marco regional y nacional legislativo. Si no existe una regulación ni una valoración de las lenguas de origen, no se promueve el equilibrio lingüístico ni la autoestima personal ni grupal. Si no se permite el aprendizaje de la lengua de acogida dominante en la región, la distancia, los malentendidos y la falta de comunicación entre personas y grupos sociales podrán aumentar. La posibilidad de promover un bilingüismo o multilingüismo de ganancia en toda la Comunidad de Madrid ni siquiera se toma en consideración, y se sigue teniendo la idea de “lengua de origen = identidad” frente a “lengua mayoritaria = utilidad”, con lo cual, la identidad acaba desapareciendo si no encuentra también su utilidad (May).

Aprender varias lenguas aparece como problema, aunque también como derecho de mantener la lengua materna, ¿pero cuál es la lengua materna o cuál de ellas en un individuo multilingüe?. No obstante, el aprender lenguas nunca se considera un bien cognitivo (puede ofrecer varias visiones del mundo y procedimientos para la acomodación a otras formas), social (da la posibilidad de comunicarse con más individuos de otras comunidades), político (para desarrollar mejores relaciones diplomáticas) o económico (por mejorar los intercambios comerciales). Se sigue pensando que es imposible la coexistencia de lenguas en un individuo, en un ámbito institucional (la escuela) o en una sociedad. Así no existen buenos materiales de enseñanza de lenguas, ni profesionales preparados, ni métodos apropiados para estas situaciones, y si se sigue teniendo esta visión, continuaremos con esta necesidad.

Es esencial observar cómo una ausencia de planificación lingüística en una región monolingüe o la falta de directrices claras hacia un modelo de sociedad determinada generan actitudes de desamparo, de caos y de desesperanza entre los profesionales que han de encargarse de la tarea educativa; lo que no facilita en absoluto la puesta en marcha de un modelo legislativo sobre educación que sea coherente entre sus principios y sus prácticas. El estudio de los discursos legislativos y de las conversaciones de los agentes de la actividad educativa, junto a la observación en los centros, nos ayudan a acercarnos a las posibles causas de estas actitudes y del problema social que generan las inconsistencias administrativas, problemas acuciantes como la falta de *integración* real en las escuelas madrileñas de los alumnos de origen extranjero, sobre todo de aquellos incluidos en el programa de Compensación Educativa.

Bibliografía

- Baker, Colin (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid Cátedra.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard.
- Duranti, Alessandro (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge (traducido

- por Pedro Tena).
- Heller, Monica (1999). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. Londres: Longman.
- Martín Rojo, Luisa et al. (2001). Informe de la investigación "Diversidad cultural y lingüística: una propuesta de estrategias y recursos para la educación", subvencionado por la Comunidad de Madrid (nº de referencia: 06/0122/2000).
- Martín Rojo, Luisa (2001). New Developments in Discourse Analysis: discourse as social practice, *Folia Lingüística XXXV/ 1-2*: 47-78, Berlín: Mouton de Gruyter.
- May, Stephen (2002). Rethinking Linguistic Human Rights: Answering questions of identity, essentialism and mobility. (Paper presented in the Linguistic Rights and Wrongs Colloquium at Sociolinguistics 14, Ghent, Belgium, april 2002).
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.

Anexo

Documentos para el análisis (marco legislativo)

- Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOE nº 179, miércoles 28 julio 1999).
- *Plan Regional de Compensación Educativa*. Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2000.
- *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. (BOE nº 238, 4 octubre 1990).
- *Resolución Durkhop* (de la UE). *Resolución A3-03999/92 sobre la diversidad cultural y los problemas de la educación escolar de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad Europea* (DOCE, 21 enero 1993).
- Comisión Europea. *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.
- Giordan, Henrie (ed.). 1991. *Les minorités en Europe. Droits linguistiques et droits de l'homme*. París: Ed. KIME. En particular: En el Anexo final existe una recopilación legislativa de cuyos textos son relevantes para este estudio los siguientes:

CONSEJO DE EUROPA:

- Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. *Recomendación 928 (1981) relativa a los problemas de educación y de cultura presentados por las lenguas minoritarias y los dialectos en Europa*.
- *Proyecto de Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias. (versión del 24 de Junio de 1991)*.
- Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. *Recomendación 1177 (1992) relativa a los derechos de las minorías*.

PARLAMENTO EUROPEO:

- *Resolución sobre una Carta comunitaria de lenguas y culturas regionales y sobre una carta de derechos de minorías étnicas (1981).*
- *Resolución sobre las lenguas y culturas de las minorías regionales y étnicas de la Comunidad Europea (1987).*

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS:

- *Pacto internacional relativo a los derechos civiles y políticos (abierto a la firma el 19 de diciembre de 1966).*
- *Convención relativa a los derechos del niño (26 de enero de 1990).*
- *Comisión de los Derechos del Hombre. Proyecto de Declaración de los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas (1992).*

4.

Models i resultats de l'educació plurilingüe al País Basc

El present article té com a objectiu analitzar els models educatius plurilingües que s'han desenvolupat al País Basc durant els últims anys i descriure el seu desenvolupament i característiques principals. El text està estructurat en tres parts: en primer lloc, es descriu el context lingüístic i social del País Basc; en segon lloc, es descriuen els models educatius plurilingües que s'han desenvolupat; i en tercer lloc, es descriuen els resultats dels models educatius plurilingües. El text està estructurat en tres parts: en primer lloc, es descriu el context lingüístic i social del País Basc; en segon lloc, es descriuen els models educatius plurilingües que s'han desenvolupat; i en tercer lloc, es descriuen els resultats dels models educatius plurilingües.

En primer lloc, es descriu el context lingüístic i social del País Basc. El País Basc és una llengua minoritària i ha patit un procés de recuperació lingüística durant els últims anys. Aquesta recuperació lingüística ha estat el resultat de diversos factors, entre els quals cal destacar el desenvolupament de la indústria turística, el creixement de la classe mitjana i el retorn dels bascos a les llengües autòctones.

Programa de procesos lingüísticos: un reto para la formación del profesorado en un sistema educativo bilingüe

Rosa Aliaga, Santos Izagirre, Teresa Ruiz

Servicios de Apoyo al Profesorado. Departamento de Educación de la Comunidad Autónoma Vasca

El sistema educativo vasco, depositario en los últimos veinte años de gran parte de los impulsos necesarios para extender y normalizar el uso de la Lengua Vasca, se ha convertido en apenas una generación en un Sistema Educativo Bilingüe, en el que una gran parte de su alumnado estudia en programas de inmersión lingüística que suponen un cambio de la lengua del hogar a la lengua de la escuela. Así mismo, se ha realizado una fuerte apuesta por lograr no sólo que los escolares alcancen un desarrollo de la competencia comunicativa semejante en ambas lenguas oficiales, sino también una buena competencia en al menos una lengua extranjera, para lo cual es imprescindible partir del enfoque comunicativo, según el cual la lengua además de un objeto de aprendizaje es el instrumento básico para elaborar, recopilar y organizar los conocimientos. La presencia en el ámbito escolar de tres lenguas que en mayor o menor medida son utilizadas como vehículos de la enseñanza, y su conocimiento por parte del alumnado, centra otra de las claves de las propuestas curriculares: la planificación del aprendizaje lingüístico desde un enfoque integrador, pues la programación integrada de las lenguas permite rentabilizar al máximo los recursos y facilita la transferencia de los aprendizajes lingüísticos.

Teniendo en cuenta las ideas citadas, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, ha puesto en marcha durante el curso 2001-2002 el Programa de Procesos Lingüísticos que integra dos subprogramas ya en funcionamiento y otro nuevo que llena un hueco sentido en la comunidad escolar: Normalización del

uso del Euskera, Introducción Temprana del Inglés, y Tratamiento integrado de las lenguas. Este programa se ha incorporado a la estructura de los 18 centros de innovación educativa (Berritzegune) repartidos por los tres territorios históricos de la C.A.V.: Se ha nombrado un Responsable de cada subprograma, y se han distribuido los asesores de programa y etapa, que tienen relación directa con el profesorado, para trabajar coordinadamente con los diferentes responsables. Además, se ha creado la figura de "Asesor de Área", y los tres asesores de las áreas lingüísticas de cada territorio (inglés, euskera y castellano), colaboran con los responsables y con los asesores. Vamos a intentar presentar brevemente cada uno de los programas citados.

1. Normalización del uso del euskera. Programa Ulibarri

La mayor parte de los centros escolares de la C.A.V. y las autoridades educativas, han realizado un importante esfuerzo en los últimos años para afianzar un sistema de enseñanza bilingüe, a partir de una estructura educativa básicamente monolingüe. Gran parte de estos esfuerzos, sobre todo en un primer momento, fueron dirigidos a la euskaldunización del profesorado para que desarrollara la competencia necesaria para impartir sus clases en euskera y se convirtiera en un modelo lingüístico óptimo para su alumnado. Una segunda línea de actuación se centró en la elaboración de materiales didácticos y en la adecuación y traducción de los existentes. En este momento, aunque la situación es susceptible de mejorar, podemos considerar que ambos retos han sido superados, y contamos con un profesorado y un alumnado mayoritariamente bilingüe.

Sin embargo, el conocimiento de la Lengua Vasca no ha traído consigo, como todos esperábamos, un uso normalizado de esta lengua; el uso del euskera en contextos no ligados directamente a las actividades de enseñanza-aprendizaje, se ha convertido así en uno de los retos que la escuela debe asumir, dentro de un proyecto compartido con otras instituciones y asumido por la propia Administración, que ya había previsto en la Ley de la Escuela Pública Vasca la necesidad de tomar medidas que garantizaran y posibilitaran la utilización del euskera en el ámbito escolar y extraescolar. Para ello, el Servicio de Euskera de la Dirección de Renovación Pedagógica desarrolló el programa NOLEGA, que ofrece a escuelas e institutos la posibilidad de participar en actividades muy variadas con el objetivo común de potenciar el uso del euskera en ámbitos diferentes al escolar (Expresión oral, Teatro Escolar, "Bertsolanketa", "Kantagintza", concursos literarios, proyecciones cinematográficas, intercambios con alumnos que hablen una variante diferente, charlas de escritores o de otros temas, internados, etc.).

Sin dejar de lado los avances en la didáctica de la lengua y en la utilización de la misma por parte del alumnado, el departamento constató la necesidad de potenciar el uso oral y escrito de la lengua entre los adultos que conforman los distintos estamentos de la comunidad educativa. Los esfuerzos realizados en el ámbito del aprendizaje, en el mundo escolar inmediatamente cercano al aula y su gestión, se han trasladado a un campo que abarca situaciones de comunicación mucho más variadas, tanto por la finalidad que las provoca como por el papel social de emisores y receptores. Por tanto, a las propuestas anteriores, se ha incorporado el Programa de Nor-

malización Lingüística, que pretende a partir del análisis del contexto sociolingüístico del centro en que se desarrolla, fijar objetivos de uso del euskera a corto y medio plazo y disponer los recursos y medidas necesarios para conseguirlos.

En 1996 se realizó una primera convocatoria, de carácter cerrado, y durante el curso 96-97, 23 centros presentaron sus proyectos de Normalización y contaron con recursos humanos y económicos para llevarlos adelante. Posteriormente se hicieron convocatorias abiertas, y el número de centros comprometidos con el Programa Ulibarri (nombre bajo el cual se gestionan las propuestas que los centros eligen al elaborar sus proyectos de normalización) ha aumentado hasta llegar a 301 en la actualidad. He aquí las bases de este programa brevemente resumidas.

El motor del Proyecto de Normalización está en el propio centro.

Cada centro inicia el proceso de normalización desde su situación, de acuerdo con las necesidades del entorno, y buscando un amplio grado de acuerdo en la comunidad educativa y evitando las actitudes y/o acciones contrapuestas. Para coordinar las labores emprendidas en el centro y dar coherencia al proyecto, es imprescindible la figura del Técnico Responsable de Normalización Lingüística, (TRNL) y la Comisión de Normalización.

El motor del centro escolar, se sustenta también fuera del mismo.

Los diferentes Trnl de cada centro, precisan coordinación y preparación externa. Para ello, la Administración ha diseñado la figura del Asesor de Normalización (AN) en cada Centro de Apoyo (Berritzegune) que recogen las peticiones de los centros escolares y les ofrecen ayuda para desarrollar sus proyectos. A su vez, los AN han contado en los últimos años con asesoramiento externo.

Los centros y el entorno deben apoyarse mutuamente.

El centro no puede cerrarse en sí mismo, sino que ha de considerar siempre el contexto social y lingüístico en que se inserta, y actuar en consecuencia. La utilización del euskera en la C.A.V. presenta situaciones muy variadas, tanto en la proporción de sus hablantes, como en la variedad dialectal predominante, la presencia institucional, los diferentes usos funcionales, etc.. y todos estos factores deben tenerse en cuenta a la hora de formalizar el Proyecto de Normalización Lingüística.

1.1. Organización del Programa Ulibarri

La coordinación de las diferentes propuestas que integran el Programa Ulibarri es una labor tan compleja como imprescindible si queremos aprovechar al máximo los recursos de que disponemos. Se ha fijado una organización que gestiona las labores realizadas en cada Centro, en cada zona y en el conjunto de la comunidad, y que enlaza con otras actividades impulsadas desde otros programas paralelos (NOLEGA). Intentaremos expresarla breve y claramente.

Los Técnicos de Normalización y la Comisión de Normalización tienen la respon-

sabilidad de organizar y dinamizar las acciones emprendidas en cada centro y animar a participar a los diferentes estamentos implicados. Los Técnicos se reúnen por zonas para intercambiar experiencias y aunar esfuerzos. La coordinación del trabajo en zona es responsabilidad del Asesor de Normalización de cada Berritzegune. Se organizan anualmente sesiones de formación específicas para los técnicos de los centros y los asesores de los Berritzegune y sesiones de coordinación de Asesores en las que se pretende fijar una estrategia coordinada y profundizar en aspectos inherentes a la normalización lingüística y la didáctica de las lenguas, así como coordinar las acciones propias del Programa Ullibarri con las propuestas desde NOLEGA.

Para desarrollar el seguimiento y valoración de los centros escolares participantes, se ha configurado la Comisión de Seguimiento y Valoración, donde se analizan los resultados de los centros que permanecen en el programa o que deciden abandonarlo. Esta comisión es la encargada de hacer llegar a los representantes correspondientes las propuestas de trabajo surgidas en ámbitos diversos. Para realizar convenientemente la evaluación, anualmente cada centro completa unas hojas de recogida de datos al tiempo que hace las previsiones para el curso siguiente. De ellas se extraen datos para reconducir el programa en los centros y en las zonas.

Como resultado de los años de trabajo, han surgido materiales didácticos y no didácticos de los diferentes grupos de trabajo. En este momento, se cuenta con instrumentos muy interesantes y se ha iniciado un proceso de selección y edición de los mismos para que las experiencias que han dado mejores resultados puedan ser compartidas y extendidas. Para ello, se ha creado un nuevo grupo de trabajo encargado de la recogida y selección de documentación.

Como se ve, tenemos muchos programas en marcha dentro de una estructura compleja que pretende llegar al mayor número posible de centros escolares y, por consiguiente, de población. El camino está iniciado. Sólo nos falta seguir andando, avanzando, aprendiendo de los errores y de los aciertos.

2. Introducción temprana de la lengua inglesa en las escuelas públicas del País Vasco

En el año 1996, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco puso en marcha una experiencia plurilingüe en 20 centros escolares. En la convocatoria donde se explicaban las bases para tomar parte en dicha experiencia se proponían tres modalidades diferentes: A) introducir la Lengua Inglesa a partir del aula de cuatro años B) ampliar el horario de impartición de Lengua Inglesa de 3º a 6º de Primaria en dos horas semanales, para poder trabajar contenidos en inglés y C) lo mismo que en B) pero en Enseñanza Secundaria Obligatoria. La mayoría de los centros (120) solicitó la primera modalidad, que es la que centra esta comunicación.

La experiencia se inició en el curso 96-97 y duró cuatro cursos. Muchos centros que vieron rechazada su solicitud decidieron ponerla en marcha bajo su responsabilidad y con sus recursos. Para regular esta situación y ofrecer una enseñanza de la Lengua Inglesa de calidad y coherente con el enfoque curricular, un equipo de profesores participante en la experiencia plurilingüe iniciada en el curso 96-97, comenzó a asesorar al profesorado especialista de ciento veinte escuelas durante el curso 99-00 proporcionándoles materiales elaborados por ellos mismos y las consiguientes orien-

taciones didácticas. Esta dinámica funciona hasta la fecha con mayor número de asesores y de centros implicados.

En cuanto a los centros que tomaron parte en la modalidad A) en el año 96, terminaron dicha experiencia en 2º de Primaria del curso 99-00. El Departamento consideró lógico prorrogar la asesoría y la ayuda económica y puso en marcha otro equipo de trabajo con profesorado que había trabajado durante esos cuatro cursos escolares con los niveles de 3º a 6º de Primaria y tenía experiencia para trabajar áreas del currículo en inglés. Este grupo, formado por seis asesores, elaboró material curricular para 3º de Primaria durante el curso pasado y asesoró a cuarenta centros. Durante el presente curso 01/02 se está elaborando el material de 4º de Primaria para un total de 48 centros.

2.1. Objetivos y logros del programa

Aunque el objetivo fundamental del programa es facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa elemental de la Lengua Inglesa de los alumnos y alumnas de educación infantil y primaria, vamos a presentar sólo los que nos interesan desde el punto de vista de la formación del profesorado, que es el eje de esta comunicación.

Para mejorar la práctica docente del profesorado:

1. Ofrecer al profesorado especializado la formación metodológica necesaria para llevar a cabo el proyecto en las aulas.
2. Ofrecer al profesorado especializado formación lingüística en inglés.
3. Atender a las necesidades del profesorado especializado para llevar a cabo de forma óptima la introducción temprana de la Lengua Inglesa.

Durante los cursos 99/00 y 00/01, la gran mayoría del profesorado especializado en Lengua Inglesa procedía de cursos superiores y carecía de experiencia en los niveles de Infantil, por lo que la propuesta de actividades para llevar a cabo en el aula fue extremadamente detallada, e incluía una descripción minuciosa de las mismas y de su temporalización con lo que se pretendía dar seguridad al profesorado en su quehacer diario y formarle en aspectos didácticos. Pasados dos cursos escolares, podemos decir que el profesorado está más capacitado para participar en las decisiones de ciclo sobre qué, cuándo y cómo hacer en cada lengua.

Para el sistema educativo:

1. Realizar la introducción temprana de la Lengua Inglesa por decisión conjunta del claustro de profesores, con el visto bueno del resto de la comunidad educativa, es decir, respaldar al profesorado especializado para llevar a cabo el proyecto.

Años después del inicio del programa, el número de aulas de Educación Infantil en que se imparte inglés ha aumentado considerablemente, mientras que cada vez son más los centros de Educación Primaria que han mejorado la presencia del inglés en el aula, tanto en relación con las horas de impartición como con la metodología o la utilización de la lengua que hacen los alumnos.

2.2. Evaluación del programa y propuestas para el futuro

Se han realizado diversas evaluaciones internas referidas al programa en sí y a su influencia en la dinámica de los centros utilizando para ello encuestas pasadas al profesorado implicado. Según las conclusiones de la última encuesta (junio 2001) contestada por 225 docentes, el profesorado valora muy positivamente la formación recibida y el trabajo de los asesores del proyecto. Además, se encuentra mayoritariamente muy o bastante motivado para impartir las sesiones en Educación Infantil a pesar de su procedencia.

En cuanto a las condiciones de trabajo, para el 28% del profesorado no son muy buenas, el 42% tiene un horario difícil (muchas sesiones seguidas, varios niveles en los que impartir, etc.) mientras que el 55% manifiesta que sus condiciones de trabajo son muy o bastante buenas. Por otro lado, el 84% tiene muy o bastante buena relación con los tutores y tutoras, aunque un 55,5% participa poco o nada en las reuniones de ciclo; un 48% de los equipos directivos se implica en el proyecto, pero hay un 41% que tiene poco o nulo interés en él.

El programa de Introducción Temprana del Inglés se encuentra en pleno proceso de expansión, tanto por el número de centros que se incorporan a él cada año, como por el avance en los niveles de enseñanza donde se implanta. No obstante, conviene realizar una serie de reflexiones para mejorar en lo posible su desarrollo. A medida que se avanza en el proyecto, se hace más evidente la necesidad de tratar los contenidos curriculares de las diferentes áreas de forma integrada. Ello exige que exista una perfecta cooperación entre el profesorado de cada centro, y no sólo entre el tutor del grupo y el profesor de inglés, como ya es habitual en el programa. Sería conveniente impulsar acciones destinadas a iniciar o mejorar la competencia comunicativa en lengua inglesa del resto del profesorado para, con ello, poder ofrecer más modelos de uso de la lengua al alumnado. Se deberían fomentar acciones dirigidas a aumentar el nivel de participación de los equipos directivos. Sería conveniente establecer, para el profesorado especialista, un máximo de horas de impartición semanales ligeramente inferior al del resto del profesorado, así como un límite en el número de niveles distintos donde impartir la lengua.

Para finalizar, quisiéramos resaltar el esfuerzo que gran parte del profesorado está realizando para que el proyecto siga adelante. Si el sistema educativo vasco ha apostado por la finalidad de lograr un desarrollo semejante de la competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales y una buena competencia en una lengua extranjera, no debemos olvidar a las personas que diariamente trabajan para lograrlo.

3. Tratamiento Integrado de las Lenguas

El tratamiento integrado de las distintas lenguas del currículo es una aspiración recogida en el Diseño Curricular Base de las tres etapas obligatorias publicado en 1991 por el Departamento de Educación de la C.A.V., y deriva tanto del cambio de estatus de las lenguas en el Sistema Educativo Vasco, como de las aportaciones de la didáctica de la lengua que defiende el enfoque comunicativo frente al enfoque más tradicional. Desde esta perspectiva, en el año 1993, dentro de los Planes Intensivos de Formación para poner en marcha la Reforma, se elaboró un módulo llamado "Tratamiento Lingüístico" en el que se impulsa la reflexión en torno a tres aspectos: las escuelas ante las lenguas, la lengua para el aprendizaje, y el aprendizaje de las lenguas.

En él, se partía de la necesidad de que todos los profesores de lenguas trabajaran coherentemente y rentabilizaran los aprendizajes que los alumnos desarrollan en una lengua de cara al aprendizaje de las otras. Fueron muchos los centros de Educación Infantil y Primaria que trabajaron en este sentido, pero la reflexión apenas llegó a los centros de Secundaria.

Entre 1993 y 2000, desde el departamento de educación y desde los centros educativos se han realizado multitud de acciones encaminadas a la mejora de la didáctica de las lenguas, y ha habido una participación muy elevada en los programas de Normalización Lingüística y de Introducción Temprana del Inglés. Además, la extensión del sistema bilingüe, la llegada de nuevos alumnos que desconocen una o ambas lenguas de la comunidad y la introducción cada vez más temprana de la lengua extranjera han planteado nuevos retos. A medida que se avanzaba en el proceso de euskaldunización y que se asentaban las experiencias de introducción del inglés, los centros sentían la necesidad de dar un paso más y unificar criterios y programaciones. Pero faltaba una perspectiva común. Para intentar dar una respuesta coordinada a estas preocupaciones, surge el Programa de Tratamiento integrado de las Lenguas T.I.L.

El programa T.I.L. da sus primeros pasos como tal el curso 2000-2001 en el desaparecido IDC (Instituto de Desarrollo Curricular), con un planteamiento muy ambicioso que abarcaba desde propuestas de actualización didáctica, hasta proyectos de elaboración de materiales. La falta de medios y la diversificación del trabajo, hizo que estas acciones se centraran exclusivamente en la elaboración de un Proyecto Lingüístico que sirviera de modelo para los centros de Educación Infantil y Primaria, y en el diseño de un módulo de formación sobre T.I.L.

Durante este curso, 2001-2002, el programa T.I.L. se ha acomodado en la nueva estructura de los centros de renovación pedagógica (Berritzegune) en paralelo con Normalización Lingüística e Introducción Temprana del inglés, se ha nombrado una responsable de Programa, encargada de recoger la labor de años anteriores y coordinar las nuevas propuestas y se han articulado dos grupos de trabajo, uno con asesores de primaria, y otro con asesores de secundaria.

Los asesores de Infantil y Primaria, y/o Primaria, procesos lingüísticos, trabajan en contacto con el profesorado de primaria y atienden sus demandas en torno a las lenguas, aunque también recogen otras peticiones. Heredan una trayectoria de trabajo de la estructura anterior, y durante este curso la han mantenido, aunque se ha intentado enfocar su trabajo, de cara al curso próximo, en el conocimiento de los proyectos lingüísticos, para que puedan ayudar a los centros a elaborar su Propio Proyecto, como un medio para reflexionar sobre el tratamiento que se da a las lenguas en el centro, y un instrumento para recoger decisiones y posibilitar cambios pedagógicos. El trabajo del presente curso ha tenido un carácter de acercamiento y conocimiento, y para el próximo curso se propondrá la dinamización de los PL, enfocados desde una perspectiva integradora de todas las lenguas del currículo.

Los asesores de Educación Secundaria, ámbito Lingüístico y Social, son figuras de incorporación nueva a la estructura de los centros de renovación, y su trabajo abarca todas las demandas en torno a las áreas sociales y lingüísticas, especialmente las relacionadas con Diversificación Curricular. Ante tal demanda inabarcable, durante este curso se han centrado en aspectos iniciales de coordinación, para ir adentrándonos, a medida que avanzaba el curso, en el T.I.L., pues a ellos les corresponde el próximo

curso la intervención en los centros de secundaria que se aventuren en los proyectos de formación sobre el mismo

Además, se ha articulado un tercer grupo de trabajo con los asesores y asesoras de las áreas lingüísticas (tres por provincia, correspondientes a Inglés, euskera y castellano), con quienes hemos diseñado y elaborado las líneas del programa, las peticiones a la administración, documentos básicos, la selección bibliográfica, etcétera. Con estos tres grupos de trabajo y conjuntamente con los responsables de los otros programas, hemos planificado las actuaciones de cara al curso 2002-03 y siguientes. Para ello, se ha determinado lo siguiente:

- Proponer a la administración que incluya como tema prioritario dentro de los Proyectos de Formación en centro la elaboración del Proyecto Lingüístico en los centros de Infantil y Primaria y el Tratamiento Integrado de las Lenguas en los centros de Educación Secundaria.
- Ofrecer a los centros de Infantil y Primaria un itinerario y orientaciones para la realización del Proyecto Lingüístico y a los centros de Secundaria un plan de trabajo para desarrollar el TIL. En ambos casos contarían con asesoramiento de los Berritzegune.
- Elaborar un módulo de formación sobre el TIL que aúne reflexión teórica con actividades de reflexión sobre la práctica de los centros.
- Garantizar la formación inicial y continuada de los asesores.

En resumen, a pesar de que el T.I.L. está presente desde hace años en la C.A.V., como programa de Procesos Lingüísticos tiene una andadura muy corta. Para garantizar un futuro provechoso, esperamos contar con la colaboración de los dos programas paralelos, pues todos, los tres, se alimentan mutuamente y se enriquecen con el desarrollo de los demás.

Hemos presentado tres planes de formación del profesorado diferentes en algunos aspectos pero con clara voluntad de confluir. A lo largo del curso, hemos procurado coordinarnos entre nosotros para transmitir mensajes similares a los grupos de asesores que trabajan en nuestros programas, de manera que si fuera necesario, pudieran implicarse en las acciones de los otros subprogramas. Con el afán de evitar que las actuaciones de los diferentes programas no fueran coordinadas, los responsables hemos impulsado la creación en cada uno de los Berritzegune, de un grupo de trabajo al que hemos llamado "Comisión de Procesos Lingüísticos", en el que se reúnen al menos cuatro figuras: asesor/a de programa (normalización lingüística), asesora de etapa primaria (procesos lingüísticos) asesor/a de programa (introducción temprana del Inglés) y asesora de etapa secundaria, (ámbito lingüístico y social). La labor primordial de este grupo es unificar las intervenciones en torno a los procesos lingüísticos en los centros de su zona, hacer un diagnóstico de la zona, y transmitir a los responsables posibles vías de actuación para que las respuestas del programa sean coherentes entre sí.

Creemos que durante este curso hemos sentado las bases para una acción coordinada entre todos los asesores y profesores que desarrollan su labor en relación con las áreas lingüísticas. Somos conscientes de que nos queda mucho camino por delante, no sólo en el campo de la acción coordinada sino también en el de la acción individual, pero contamos con la voluntad para desarrollarlo, y esperamos que vuestras críticas y sugerencias nos proporcionen nuevos elementos de contraste para mejorar las acciones.

La gestión del proyecto lingüístico de centro desde una perspectiva ecológica

M^a Pilar Sagasta Errasti, Matilde Sainz Osinaga

Mondragón Unibertsitatea (Eskorriaza-Gipuzkoa)

Introducción

El plurilingüismo es ya una realidad en nuestros centros escolares. En los Proyectos Lingüísticos de Centro de la Comunidad Autónoma Vasca contamos con la presencia de al menos tres lenguas. Sin embargo, la gestión de dichas lenguas se realiza, generalmente, desde una perspectiva monolingüe: cada lengua se programa de manera independiente, como si el desarrollo de las competencias comunicativas en una lengua dada no contribuyera al fomento de estrategias y destrezas en el resto de las lenguas. Existen por otra parte modelos innovadores que se han desarrollado en diferentes ámbitos geográficos que nos podrían servir para reflexionar y avanzar hacia una gestión plurilingüe de las lenguas. Finalmente, se proponen algunas pautas a tener en cuenta en este proceso de cambio de una gestión monolingüe hacia una gestión plurilingüe del Proyecto Lingüístico de Centro.

1. Condiciones necesarias para la gestión ecológica de las lenguas

En los centros escolares de la Comunidad Autónoma Vasca el Proyecto Lingüístico de Centro, generalmente, se gestiona desde una perspectiva monolingüe. El proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una de las lenguas del currículum se planifica de manera aislada y en muy pocas ocasiones se tienen en cuenta las estrategias, destrezas y conocimientos desarrollados por los alumnos a través de las otras lenguas del currículum. A continuación presentamos un marco donde señalamos las condiciones necesarias para la gestión del Proyecto Lingüístico de Centro desde una perspectiva plurilingüe.

1.1. El objeto de enseñanza-aprendizaje

La lengua, como objeto de enseñanza aprendizaje, la podemos describir al menos de tres modos: tomando la oración como unidad de enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva basada en funciones y nociones o tomando el discurso como unidad de comunicación. Si partimos de una perspectiva ecológica del plurilingüismo, las dos primeras no nos resultan interesantes porque no facilitan el proceso de transferencia de una lengua a otra. En primer lugar porque no promueven el desarrollo de las competencias académico-cognitivas (Cummins y Swain, 1986) que se desarrollan a través de los procesos de lecto-escritura y que son comunes a las diferentes lenguas del currículum. En segundo lugar, porque tampoco fomentan la competencia estratégica (Canale, 1983) que se desarrolla a través de la negociación de significados en situaciones de comunicación y sí es transferible de una lengua a otra. Y en tercer lugar, porque la competencia gramatical, que es lo que fomentan, difiere de una lengua a otra y, por lo tanto, es difícilmente transferible. Únicamente la descripción de la lengua como discurso permitirá establecer bases de trabajo común entre el profesorado, para que tanto ellos como los alumnos se beneficien de aprendizajes ya realizados a través de otras lenguas. Consecuentemente, es necesario que los profesores de lengua alcancen un consenso en relación con el objeto de aprendizaje.

1.2. La competencia plurilingüe

Otro aspecto que conviene consensuar es la perspectiva acerca de la competencia plurilingüe. Actualmente se gestionan las lenguas del currículum como si la competencia plurilingüe fuera la suma de varias competencias monolingües, como si una persona plurilingüe fuera un hablante monolingüe múltiple. Esta perspectiva monolingüe del plurilingüismo está siendo criticada por expertos (Grosjean, 1985, 1989; Cook, 1992, 1995, Herdina y Jessner, 2002) que argumentan que la persona plurilingüe tiene una identidad lingüística propia, ya que posee varios códigos en continua interacción. Como consecuencia, nuevos aprendizajes que se realizan a través de una segunda o tercera lengua influyen en la primera, tanto en el léxico como en aspectos fonológicos. Estos aprendizajes además promueven el desarrollo de la conciencia metalingüística y, al mismo tiempo inciden en el desarrollo cognitivo. Por lo tanto, el desarrollo del plurilingüismo desde el currículum escolar no debe ser entendido como la suma de varios procesos monolingües, tal como se indica en la figura 1.

1.3. El proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas

Es necesario, también, que el profesorado de lenguas adopte un consenso en relación con el modo de fomentar aprendizajes en su área. En los centros escolares históricamente se han utilizado diferentes didácticas para cada una de las lenguas del currículum. Éste no es un fenómeno que afecta únicamente a los Centros de la Comunidad Autónoma Vasca (Guasch, 1993). La idea de que las didácticas deben variar en función del estatus de las lenguas es una creencia ampliamente compartida. Sin embargo, si queremos rentabilizar los aprendizajes que se promueven a través de las diferentes lenguas, es necesario adoptar un enfoque común basado en el uso de la lengua y en la reflexión sobre ese uso, de modo que los alumnos adquieran gradualmente una mayor competencia plurilingüe y una mayor autonomía como usuarios de varias lenguas.

1.4. La reflexión metalingüística desde una perspectiva plurilingüe

No obstante, desde una perspectiva plurilingüe, la reflexión metalingüística sobre el uso de la lengua debe realizarse a dos niveles. Es necesario promover la reflexión sobre el uso de los géneros textuales en cada una de las lenguas y, al mismo tiempo, fomentar una reflexión interlingüística que capacite a los alumnos para extraer conclusiones con respecto a las similitudes y diferencias en relación con los usos de esos mismos géneros textuales en las diferentes lenguas del currículum. Un enfoque de estas características ayudará a los alumnos a utilizar los conocimientos, destrezas y estrategias ya desarrollados para la adquisición de nuevos conocimientos, destrezas y estrategias. Es decir, el profesorado de lenguas debe activar en los alumnos ese mecanismo que haga posible el trasvase de los conocimientos previos adquiridos a través de una de las lenguas a nuevas situaciones donde el aprendizaje se realiza a través de otra de las lenguas del currículum.

Este es el marco que presentamos para gestionar el Proyecto Lingüístico de Centro desde una perspectiva plurilingüe. En resumen, se trata de negociar y consensuar el objeto de aprendizaje, la perspectiva sobre la competencia plurilingüe, el enfoque hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y la conciencia metalingüística desde un planteamiento plurilingüe.

2. El planteamiento lingüístico en el Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Vasca

El Diseño Curricular Base para la Enseñanza Primaria en la Comunidad Autónoma Vasca aboga también por un planteamiento integrador de las lenguas del currículum y así lo explicita claramente: *"...el punto de partida de este Diseño Curricular Base es englobar los aprendizajes lingüísticos en una sola Área de Lengua..."* (DCB: 153). Señala asimismo que este planteamiento integrador afecta asimismo a las lenguas extranjeras presentes en la escuela. En consecuencia, sugiere diferenciar ámbitos de trabajo común a las diferentes lenguas y ámbitos específicos de cada lengua. Además, presenta la reflexión sobre la lengua como un ámbito de trabajo común: *"Los ámbitos de reflexión sobre la lengua (semánticos, textuales, pragmáticos, etc.) son comunes a todas ellas, aunque cada una posea realizaciones específicas de dichos ámbitos"* (DCB: 153).

Con referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje, el Diseño Curricular Base destaca la necesidad de incidir en el uso que debe convertirse en el eje de todas las actividades y, asimismo, señala la importancia de promover la reflexión metalingüística para un mejor desarrollo de la competencia comunicativa y una mayor autonomía de los alumnos.

En este sentido, el Diseño Curricular Base parte de un marco semejante al propuesto en el primer apartado de esta comunicación. Sin embargo, no podemos decir que este marco se haya tenido en cuenta a la hora de diseñar e implementar el proyecto lingüístico en la mayoría de los centros escolares de la Comunidad Autónoma Vasca.

Por otra parte, la mayoría de los libros de texto utilizados en las escuelas no atienden a los criterios apuntados y se trabajan las lenguas por separado, siguiendo criterios diferentes en cada una de ellas.

Sin embargo, como es sabido, la incorporación masiva al modelo B (modelo bilin-

güe) de alumnos procedentes de familias castellano hablantes, ha hecho resurgir la necesidad de desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje para la gestión del currículo de lenguas. Una de las modalidades desarrolladas a partir de esa necesidad han sido los programas de inmersión (Bilbatua, 1993). Dichos programas han supuesto un avance en los procesos didácticos que nos ha servido para implementar nuevas formas de trabajar con la lengua.

Existen, además, algunas propuestas que nos podrían servir como reflexión para avanzar hacia una gestión ecológica de las lenguas. Son propuestas que los profesores han ido desarrollando y experimentando. Nos atreveríamos a decir que todas ellas tienen un denominador común, ya que parten de propuestas interdisciplinares, que implican el desarrollo de la lengua conjuntamente con otras áreas del currículo [la lengua y el Conocimiento del Medio (Snow, Met & Genesse, 1989; Laplante, 1993, 2000; Sainz Osinaga, Etxebarria & Etxabe, 1995; Kurtzebarri Eskola, 1997; Sainz Osinaga & Bilbatua, 1999; Dolz, 2002; entre otros), la integración de dos lenguas (Sainz Osinaga & Bilbatua, 1998; Dolz, 2001), o la alternancia de las lenguas (Ramírez Palau y Serra Santasusana, 2001; Floris, 2001; Moore, 2001)]. Tanto es así que la enseñanza-aprendizaje de una lengua "per se" parece que está quedando fuera de los ámbitos de interés en la investigación de didáctica de la lengua.

Sin embargo, no es tarea fácil el trabajar la lengua desde la interdisciplinaridad, teniendo como objetivo el uso de la lengua. Ello requiere además de conocimientos sobre el uso de la lengua (sobre los géneros textuales, por ejemplo), una gran coordinación entre las diferentes áreas de conocimiento del currículo.

Además dicha coordinación, ya sea entre las diferentes áreas y/o entre las diferentes lenguas del currículo se puede hacer con diferente intensidad (en términos de horas impartidas o número de áreas curriculares implicadas) y de diferentes maneras o diferentes niveles de conciencia o intencionalidad (coordinación entre ellas, intensidad en la imbricación entre las áreas, aspectos en los que se incide y trabaja de forma consciente, etc). Todas ellas suponen, desde nuestro punto de vista, un paso hacia adelante en el sentido de la interdisciplinaridad y podríamos situarlas en un continuum. Estamos hablando, por lo tanto, de un proceso que no tienen por qué reproducir los diferentes colectivos de enseñantes. Cada centro deberá poner en marcha iniciativas innovadoras en función de sus características, de los objetivos establecidos y de su situación de partida.

A continuación, sin ánimo de agotar todas las posibilidades, presentamos algunas modalidades que se están implementando en un intento de trabajar las lenguas desde una perspectiva plurilingüe.

3. Modalidades para trabajar las lenguas en el currículo plurilingüe

- 1) Las lenguas se trabajan como objeto de aprendizaje dentro de su área específica (En el currículo de La Comunidad Autónoma Vasca para la Educación Primaria: el euskara, la lengua castellana y el inglés). Las demás áreas del currículo se imparten en la lengua minoritaria. No existe coordinación explícita, en la mayoría de los casos, entre las competencias que el alumno debe desarrollar en cada lengua y entre las competencias lingüísticas que debe desarrollar dentro del área de conocimiento correspondiente. A modo de resumen podemos decir

que no hay coordinación entre las áreas de conocimiento y las lingüísticas. Un ejemplo podría ser cualquier modelo de enseñanza en el que todo el currículo se imparte en una lengua (mayoritaria o minoritaria) y aparte se enseña/aprende lengua en la clase de otras lenguas (euskara, español, inglés, francés, etc.). Los modelos A y D del currículo de la Comunidad Autónoma Vasca los introduciríamos en este grupo, así como los modelos monolingües desarrollados en el territorio MEC.

2) Las áreas del currículo se trabajan en la L2 del alumno, pero una vez alcanzada cierta competencia (generalmente, después de la Educación Infantil, es decir, en la Educación Primaria y Secundaria) dicha lengua se convierte en lengua vehicular para la adquisición de otros aprendizajes. La reflexión metalingüística queda relegada a la clase específica de lengua.

3) Una de las lenguas (o todas ellas) se trabaja conjuntamente con otras áreas de conocimiento del currículo (enseñanza de la lengua por medio de contenidos). Esta modalidad pretende dos objetivos claros: a) convertir la lengua en lengua en uso para desarrollar otros conocimientos además de capacidades lingüísticas en el alumno y b) hacer el currículo accesible al alumno. Esta modalidad se ha llevado a la práctica, prioritariamente, en modelos de inmersión, es decir, cuando el alumno desarrolla gran parte del currículo en una lengua que no es la suya primera. Para ello tiene que existir una gran coordinación entre ambas áreas que se fusionan en una y tienden a buscar el equilibrio necesario entre ambas. A diferencia de la opción anterior en ésta la intervención educativa es intencional.

4) Las lenguas del currículo se distribuyen entre las otras áreas de conocimiento:

a) Las lenguas del currículo se distribuyen en diferentes áreas curriculares, de tal forma que cada parte del currículo se imparte en una lengua diferente. La lengua objeto se utiliza como instrumento de comunicación y también para construir los aprendizajes correspondientes del área en cuestión (Conocimiento del Medio, Plástica, Matemáticas, etc.). Puede darse el caso de que la reflexión metalingüística se promueva solamente en la clase de lengua, de esta manera se delega dicho trabajo en el profesor de lengua, el cual trabaja los aspectos específicos de dicha lengua sin coordinar con los otros profesores de las diferentes áreas. Por otra parte, puede que tampoco exista una intención explícita por parte de ninguno de éstos últimos de aprovechar los aprendizajes realizados en la clase de dicha lengua, y menos aún, los realizados en la clase específica de cada una de las otras lenguas (promoviendo de este modo la reflexión interlingüística). En nuestra opinión este modelo fomenta el uso de la lengua pero gestiona las lenguas desde una perspectiva monolingüe. Por lo tanto, el alumno no llega a beneficiarse plenamente de las interdependencias posibles que pudieran existir entre las lenguas que usa en los diferentes momentos de su actividad académica.

b) La lengua objeto se utiliza en todas las áreas del currículo. De tal forma que cada área de conocimiento se vehicula en dos o tres lenguas diferentes, dependiendo de las competencias discursivas y lingüísticas de las que dispone el alumno y de las competencias que se pretenden desarrollar en cada una de ellas. En este caso se puede asegurar que existe una sintonía real entre el género textual y el contenido académico, ya que de otra manera sería muy difícil fusionar ambos. Además atiende a la creencia de que el alumno debe desarrollar diferentes competencias en cada género textual, y éste, a su vez, se corresponde con los usos más corrientes del área de conocimiento correspondiente (por ejemplo el texto explicativo en la clase de Ciencias y la argumentación en la clase de Ciencias Sociales). En esta modalidad puede que la reflexión metalingüística se promueva sobre el uso de la lengua, pero puede que esta reflexión no trascienda a las otras lenguas. Característica que atribuimos a la siguiente modalidad.

c) Consideramos éste el último eslabón que coincide con la modalidad anteriormente descrita, pero además, en ella se promueve la reflexión metalingüística comparando las diferentes lenguas (Moore, 2001). Dicho autor expone la propuesta que se está llevando a cabo en Brasil con el portugués y el francés. El objetivo es optimizar la enseñanza/aprendizaje de ambas lenguas y para ello se apoyan en varios niveles: la transversalidad curricular, la transversalidad de la lengua y la alternancia de lenguas durante la intervención, así como la construcción de los conocimientos y los aspectos interaccionales de la comunicación.

4. Aspectos a tener en cuenta para el cambio de un proceso de gestión monolingüe hacia un modelo de gestión plurilingüe

A continuación señalamos algunas pautas que podemos seguir para modificar el proceso de gestión del proyecto lingüístico de centro.

- Ser consciente de que la formación inicial de los profesores de lengua, en la mayoría de los casos, responde a programas de formación diferentes en función de la lengua en cuestión y, en consecuencia, es necesario crear foros de debate para ir aunando criterios respecto a la enseñanza/ aprendizaje de la lengua.
- Contrastar las creencias que los profesores de diferentes lenguas tienen sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas y aunar enfoques divergentes, si los hubiera (Griffiths & Tann, 1992; Cambra, 2000; Bilbatua, Sagasta, Sainz Osinaga, 2001).
- Reorganizar el centro escolar, de tal forma que las diferentes lenguas se gestionen desde un departamento único de lenguas, proponiendo un único currículo para todas ellas.
- Sensibilizar a los profesores sobre la conveniencia de aunar criterios para elegir y utilizar materiales didácticos que hagan referencia a teorías epistemológicas y didácticas compatibles.

- Asumir que la lengua se desarrolla en función de su uso y que, por lo tanto, el punto de partida en cuanto a competencias en las diferentes lenguas es obvio que sea diferente, y también que los objetivos que se marquen para cada una de ellas puedan corresponder a diferentes niveles de competencias.
- Admitir y llevar a la práctica un contrato didáctico diferente al que podría negociar un profesor de la enseñanza monolingüe. En este sentido se reivindica la aceptación abierta y explícita de que cualquier reflexión metalingüística es válida en cualquier área de conocimiento del currículo.

5. Problemas con los que se encuentran los profesores en su proceso de cambio

Sin embargo los profesores que se encuentran inmersos en procesos innovadores se encuentran con problemas que aún no hemos conseguido resolver. Mencionamos a continuación algunos de esos problemas:

- Los géneros discursivos y la didáctica de la lengua. Uno de los problemas a los que se enfrentan los profesores es la referencia teórica en relación con los textos y las tipologías textuales. Debido a que apenas existen textos puros, el profesor tiene dificultades a la hora de seleccionar textos representativos del género. Otro problema es la falta de correspondencia entre las características de los textos producidos en situación de simulación en el aula y los textos producidos en situación real (Camps, 2000)
- La enseñanza-aprendizaje de la lengua por medio de contenidos. Una de las dificultades encontradas es la falta de equilibrio entre el trabajo realizado en cuanto a los contenidos del área en cuestión, y el realizado en relación con el área de lengua. Debido a que la intervención didáctica se sustenta sobre los contenidos de un área de conocimiento que se convierte en referente de la actividad lingüística, los contenidos lingüísticos tienden a diluirse (Sagasta y Sainz Osinaga, 2002).
- La reorganización del centro escolar para gestionar la interdisciplinariedad entendida como la relación entre las diferentes lenguas y/o entre las lenguas y otras áreas del currículo. Esta reorganización exige un cambio de cultura que pasa del trabajo individual al trabajo en equipo, del trabajo departamental al trabajo interdepartamental y de la intervención en un área a la intervención interdisciplinar.

6. Conclusiones

Estas son algunas de las conclusiones que extraemos de la reflexión realizada:

1. Consideramos necesario revisar los planes de estudio en la formación inicial de profesorado al objeto de modificar los objetivos de manera que respondan a las demandas de la sociedad.

2. La reorganización del centro escolar debe implicar a todos los estamentos de la comunidad escolar. Por lo tanto, vemos necesaria la implicación activa de cada uno de ellos.
3. Una vez reorganizado el centro escolar, consideramos importante la evaluación y el seguimiento de las fases de la implementación del nuevo enfoque curricular. Consideramos asimismo importante que el profesorado sea protagonista de dicha implementación, poniendo en marcha nuevos procesos didácticos como la investigación-acción.

Bibliografía

- Bilbatua, M. (1993). Elaboración de un programa para la enseñanza del euskara en los modelos de inmersión. En Siguan, M. *Enseñanza en dos lenguas*. ICE-Horsori
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. In: A. Camps, I. Rios eta M. Cambra (coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Graó, 161-171.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J. C. Richards eta R. W. Schmidt (coord.). *Language and communication*. London, Longman.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingual education*. Essex: Longman Group.
- Dolz, J. (2001). La experiencia andorrana de enseñanza multilingüe. Exploración y extensión de un currículum basado en los géneros textuales gracias a la formación-acción del profesorado. Hezkuntza Eleanitzaren Nazioarteko Batzarra, Getxo, Bizkaia.
- Dolz, J., Allenbach, Y. & Wacker, M. (2002). Produire une explication en chimie à l'école primaire: le jus de chou rouge, un caméléon chimique, *HIK HASI*, Donostia.
- Eusko Jaurlaritz (1992). *Diseño Curricular Base*, Enseñanza Primaria, Gasteiz.
- Floris, P. (2001). ¿A más lenguas más oportunidades? La experiencia del Valle de Aosta. Ihardunaldi pedagogikoak, XXV. Urteurrrena, Irakasle Eskola, HUHEZI.
- Griffiths, M. & Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories, *Journal of Education of Teaching*, 18 (1), 69-83.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6 (6): 467-477.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists beware! the bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36: 3-15.
- Guasch, O. (2001). El plurilingüisme i la renovació de l'ensenyament de la llengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 23: 9-21.
- Profesores y profesoras de Kurtzebarri eskola (1997). Evolución del tratamiento de la lengua en Kurtzebarri eskola, *Textos*, 13, 37-47.
- Laplanche, B. (1993). Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion française. Le cas d'une enseignante, *The Canadian Modern Language*, 49: 3, 566-588.
- Laplanche, B. (2000). Apprendre en sciences, c'est apprendre à "parler sciences": des élèves de l'immersion nous parlent des réactions chimiques, *The Canadian Modern Language Review*, 57:2, 245-271.

- Moore, D. (2001). Una didactique de l'alternance pour mieux apprendre?, *E:L. A.*, 121, 71- 78.
- Ramírez Palau, R.M. & Serra Santasusana, T. (2001). El proyecto integrado de lenguas. Ihardunaldi pedagogikoak, XXV. Urteurrena, Irakasle Eskola, HUHEZI.
- Sainz Osinaga, M., Etxebarria, L. & Etxabe, M. (1995). Programación conjunta del euskara y del Conocimiento del Medio en programas de inmersión en la Educación Primaria, Comunicación Seminario "Llengües i Educació", Sitges, Barcelona.
- Sainz Osinaga, M. & Bilbatua, M. (1998). Elaboración de un programa integrado de lenguas (euskara y castellano) en modelos de inmersión tomando como eje el área del Conocimiento del Medio, in: J. Arnau & J.M. Artigal, *Inmersión Programs: a European Perspective*, Universitat de Barcelona.
- Sainz Osinaga, M. & Bilbatua, M. (1999). Proyectos, géneros textuales y modos de intervención en cada ciclo de educación primaria. Una experiencia en modelos de inmersión, *Infancia y Aprendizaje*, 86, 57-71.
- Snow, M., Met, M. & Genesse, F. (1989). A Conceptual Framework for the integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction, *Tesol Quarterly*, 23, 201-217.

Begoña Molero, José María Madariaga

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción: La concepción de nación. La escuela y la nación

La persona humana, como ser social que es, desde su nacimiento se encuentra inmersa en un mundo de relaciones sociales, de las que obtiene y asume simultáneamente su identidad personal y colectiva: de género, familiar, religiosa, racial, etc.

El mundo que se presenta a continuación se organiza en algunas categorías que como un concepto multidimensional se relaciona con los ámbitos: culturales, territoriales, económicos y políticos, donde se que dicha identidad personal se basa en la adquisición de los valores de la cultura de la nación, a través de los procesos de socialización.

Tanto los diferentes modelos que se han desarrollado en el mundo (Gellner, 1991; Gellner, 1993; Smith, 1993) como los diferentes modelos de inmersión en la lengua (Sainz Osinaga, 1998) se basan en la concepción de la escuela como un espacio donde se transmite la cultura de la nación, a través de los procesos de socialización.

La primera de ellas, la concepción de la escuela como un espacio donde se transmite la cultura de la nación, a través de los procesos de socialización, se basa en la concepción de la escuela como un espacio donde se transmite la cultura de la nación, a través de los procesos de socialización.

Aproximación al estudio de la representación de la identidad cultural, étnica y nacional en el alumnado de la UPV/EHU que comienza los estudios de Magisterio

Begoña Molero, José María Madariaga

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción: La concepción de nación. La identidad nacional

La persona humana, como ser social que es, desarrolla su vida en diferentes grupos sociales, lo cual le obliga a asumir simultáneamente distintas formas de identidad colectiva: de género, familiar, religiosa, nacional o política.

El trabajo que se presenta a continuación se centra en la identidad nacional, entendida ésta como un concepto multidimensional que incluye componentes simbólicos, culturales, territoriales, económicos y político-legales (Smith, 1991). Dado que dicha identidad nacional se basa en las diferentes interpretaciones existentes acerca de la idea de nación, a continuación procederemos a revisarlas someramente.

Tanto los diferentes estudios que se han realizado en torno al nacionalismo (Breuilly, 1990; Gellner, 1988; Smith, 1991, 2000), como aquellos que se han interesado por su historia (Hobsbawm, 1990; Kohn, 1984), han descrito dos maneras diferentes de entender la nación: la concepción francesa u occidental y la concepción étnica o alemana.

La primera de ellas, la concepción francesa, es predominantemente espacial o territorial, lo cual implica que las naciones deben poseer territorios compactos y bien definidos. Junto al territorio, un segundo elemento destaca dentro de la idea de nación. Se

trata de la idea de comunidad político-legal, lo cual conlleva una comunidad de leyes e instituciones con una única voluntad política. Así mismo, también supone la existencia de ciertas instituciones colectivas de carácter regulador cuya finalidad es dar expresión a sentimientos y objetivos políticos comunes. Por último, se presupone la existencia de un cierto número de valores y tradiciones comunes entre la población. Se considera que las naciones son comunidades culturales, cuyos miembros están unidos, cuando no homogeneizados, por recuerdos históricos, mitos, tradiciones y símbolos colectivos. El paradigma de este pensamiento lo constituye Renan (1882) y su conocida conferencia que lleva por título: *¿Qué es una nación?*

Por su parte, la concepción étnica o alemana de la nación, está representada por el pensamiento de Herder (1784-1791). El nacionalismo que describe se caracteriza esencialmente porque destaca la importancia de la comunidad de nacimiento y la propia cultura. Entre los elementos que caracterizan al modelo destaca el linaje frente al territorio. La nación es una entidad natural, una gran familia cuyas raíces se remontan a una supuesta ascendencia común. Sus integrantes presentan vínculos familiares que les diferencian de los otros, por lo tanto, la nacionalidad está igualmente determinada de manera natural, de forma que puede ser denegada a quienes no cumplen ciertos datos mínimos naturales, entre los que ocupa un lugar destacado la lengua. Esta idea de nación tiene un fuerte componente afectivo, de tal manera que la dimensión nacional es sentida, experimentada como se siente una relación de filiación.

Sin embargo, estas dos concepciones de la nación –territorial y étnica– no son excluyentes (Schnapper, 1991). En todos los nacionalismos hay elementos étnicos y cívicos, en distintos grados y formas. Lo que sucede es que en ocasiones predominan los elementos cívicos y territoriales y en otras situaciones los componentes étnicos. La articulación de ambos puede resultar difícil y ser fuente de problemas (Álvarez Dorronsoro, 1993). Este es el caso vasco.

Centrándonos ya en la identidad nacional, las investigaciones que se han ocupado de analizar su génesis, han seguido enfoques diferentes según se hayan centrado en uno u otro componente de las concepciones de nación analizadas. En concreto, las principales líneas de investigación han incluido aspectos diferentes, entre los que destacamos como más característicos los siguientes: la identificación nacional, el conocimiento del propio país y de otros países, las actitudes hacia el propio grupo (nacional/étnico) y hacia otros grupos diferentes, así como la formación de estereotipos.

Esta investigación se fundamenta en los recientes trabajos que tratan de integrar la Teoría de la Identidad Social de Tajfel (1978, 1981) y Turner (1978, 1987) con la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1963, 1979). Son investigaciones que se preocupan más de los aspectos sociales, asumiendo que, el proceso de construcción del conocimiento puede diferir entre los individuos de los distintos grupos nacionales en función de las representaciones sociales asociadas a la identidad nacional.

Una preocupación que subyace a este planteamiento es buscar nuevas fórmulas que nos permitan afrontar los actuales retos educativos. Entre ellos es indiscutible la coexistencia de importantes fenómenos de globalización frente a otros locales de gran diversidad allí donde existen importantes minorías culturales, étnicas o nacionales que expresan una problemática explícita respecto de la identidad nacional.

El interés de este objetivo es mayor si tenemos en cuenta que nos encontramos en

una sociedad cada vez más multicultural y compleja y que, por lo tanto, entraña cada vez más dificultades para la elaboración de la correspondiente identidad nacional. Esta identidad, como a su vez está vinculada con las representaciones sociales, se sitúa en la base del entramado del conocimiento social y, por tanto, de la adecuada formación de nuestro profesorado en este campo. Esto a su vez, genera un interés en el campo educativo y especialmente en el de las lenguas, por ser estas precisamente uno de los elementos definitorios de dicha identidad nacional.

Si bien en todo proceso de enseñanza-aprendizaje el papel del profesorado es fundamental, cuando se trata de este tipo de situaciones adquiere un carácter decisivo. La visión que tengan los profesores sobre el concepto de identidad nacional y/o la imagen de su propia comunidad autónoma, puede interferir en el proceso educativo, especialmente en lo referente a la enseñanza de las lenguas, ya sea la propia de la comunidad u otras.

En consecuencia, este tema no se aborda desde una perspectiva histórico-geográfica, como se ha venido haciendo tradicionalmente. Pretende conocer el significado de la identidad nacional desde el punto de vista de orientación comportamental de la persona en el contexto social y también, como elemento clarificador del proceso de construcción del conocimiento social. Además, todo ello formando parte del sistema educativo en la medida en que se trata de estudiantes de Magisterio.

Estas razones justifican el estudio de la imagen que tienen los futuros profesores vascos sobre el País Vasco y la identidad nacional y cultural, que se está realizando en los tres territorios de la Comunidad Autónoma Vasca, subvencionada por la UPV/EHU (1/UPV 0024.354-H-14034/200) y de la cual esta comunicación es un avance.

2. Investigaciones previas relativas a la identidad nacional en niños y adolescentes

El tema de la investigación presentada es novedoso dado que las investigaciones realizadas hasta el momento se han enfocado al conocimiento de esa identidad en niños y jóvenes, pero no se ha planteado en universitarios, especialmente futuros educadores. Con la intención de considerar las diferentes variables explicativas que posibiliten el diseño de posteriores intervenciones educativas. Una excepción lo constituye el trabajo de Domínguez y Cuenca (2001) llevado a cabo en la Comunidad Andaluza con una muestra reducida.

Entre los numerosos trabajos que se han preocupado por el tema de la identidad nacional podemos destacar como más significativos los realizados en la Comunidad Canaria (Torres y García 1990, 1994), en la Comunidad Autónoma Vasca (Molero, 1999), así como las investigaciones de Dougherty, Eisenhart y Webley (1992) en Argentina y en Gran Bretaña y la dirigida por Barrett (1997) en tres países distintos, España, Italia y Reino Unido. En todos ellos se han intentado delimitar los elementos centrales de los conceptos de nación e identidad nacional en los respectivos contextos.

Estos trabajos, con sus variantes en las conclusiones, destacan elementos como los apuntados en la introducción relativos al territorio, sentimiento de pertenencia, sistema político, cultura (especialmente la lengua), además de los componentes cognitivos que están estrechamente ligados al conocimiento e imagen del propio país, así como los correspondientes estereotipos.

Existen otros trabajos más parciales que se han centrado en uno de estos aspectos que constituyen la identidad. En este sentido, Guerra, Naranjo y Mestres (2001) se han centrado en el paisaje en Canarias; Domínguez y Cuenca (2001) se centran en la identificación nacional y las actitudes hacia los otros en la Comunidad Andaluza y finalmente, varios estudios se han centrado en el papel de la lengua como elemento vehiculador de la identidad y configurador en muchos casos de la identidad nacional, tales como los realizados en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra (Arribillaga y Molero, 1994, 1995, 1996; Molero, 1999; Madariaga, 1994; Madariaga y Molero, 2000).

No obstante, a pesar de la existencia de numerosas investigaciones al respecto, quedan aún sin resolver dos interrogantes esenciales. Tal y como plantean Domínguez y Cuenca (2001) en su estudio, desconocemos los elementos sobre los que se construyen las identidades, así como lo que contribuye a conformar una imagen de aquello con lo que es factible identificarse y aquello otro que se percibe como ajeno. Es por este motivo que una investigación como la nuestra está justificada.

3. Metodología de la investigación presentada

3.1. Descripción general

Como ya queda dicho el objetivo general de la investigación en la que se enmarca esta comunicación es conocer la imagen que sobre el País Vasco poseen los estudiantes de 1º de Magisterio de la U.P.V. / EHU. Dado que conocemos por anteriores investigaciones que dicha imagen se vincula a la visión de la identidad nacional que tengan, se ha efectuado previamente una prueba piloto cuya finalidad es delimitar el papel que determinados elementos juegan en la representación del país. Entre esos elementos, además de la territorialidad, el paisaje, las características socioeconómicas, los elementos simbólicos y el conocimiento sobre el País Vasco está naturalmente la identidad que es el centro de interés en esta comunicación.

La investigación en su conjunto se realizará en cuatro fases a lo largo de dos años. Esta comunicación recoge un avance de los resultados de la primera en lo referente a la identidad nacional. En dicha fase se ha procedido a la elaboración y aplicación a una muestra pequeña de una prueba piloto con dos cuestionarios relativos a la representación social del País Vasco y su conocimiento. La aplicación de dichos cuestionarios tiene como finalidad, confirmar el interés y precisar los elementos definitorios conocidos por los trabajos previos de los investigadores (territorio, identidad, símbolos, idioma), así como también descubrir otros posibles desconocidos hasta el momento.

3.2. Muestra

La muestra con la que se ha trabajado en esta fase inicial está formada por 106 alumnos y alumnas que comienzan sus estudios de Magisterio en la Escuela de Magisterio de Bilbao, con un reparto equilibrado en la muestra de alumnado perteneciente a cada uno de los modelos lingüísticos existentes en el centro (55 del modelo A y 51 del modelo D).

3.3. Objetivo

El objetivo del estudio es conocer los elementos definitorios de la identidad nacional para los estudiantes de 1º de Magisterio, con el fin de encuadrarlos en una de las dos concepciones apuntadas: territorial o étnica. A su vez, y como consecuencia de ese encuadre se pretenden apuntar posibles formas de intervención educativa en su formación inicial.

En el estudio de dichos elementos definitorios, en esta investigación se presta mucho interés a la vinculación entre identidad nacional y territorio, dado que se ha convertido en un tema relevante de investigación al ser un binomio bastante clarificador de la visión del individuo.

3.4. Hipótesis

Las hipótesis de nuestro trabajo son:

Hipótesis 1. No existe una concepción predominante de la identidad nacional, territorial o étnica, en el alumnado de 1º de Magisterio de Bilbao.

Hipótesis 2. Existen diferencias significativas en la concepción de la nación entre el alumnado de los modelos A y D.

4. Resultados

Los datos que aparecen a continuación son los obtenidos en la prueba piloto. Se trata, por tanto, más que de resultados definitivos, de tendencias que será preciso validarlas en la siguiente fase de la investigación.

Nos centraremos en dos temas, por una parte, la concepción de la identidad vasca, y por otra, la interpretación del concepto de nación, aunque ambos están muy relacionados. En primer lugar analizaremos los datos globales relativos a toda la muestra de estudiantes respecto a las dos cuestiones anteriormente mencionadas. A continuación, estos mismos datos serán analizados en función del idioma en el que han iniciado sus estudios, en castellano –modelo A– y en euskera –modelo D.

4.1. Identidad vasca

Los datos obtenidos muestran que para estos jóvenes la característica principal para la adquirir la condición de vasco es la voluntad expresa del individuo, sin que sea preciso cumplir unas condiciones previas como puedan ser los lazos familiares, la obligatoriedad de haber nacido en el país, o la residencia. De la misma manera es posible perder esa condición, si es su deseo o las circunstancias personales así lo propician. Se trata, por tanto, de una visión que representa el País Vasco como una comunidad en que los lazos de parentesco o la etnicidad pasan a un segundo lugar, y es la voluntad del individuo o del grupo lo que determina la formación de la identidad.

Estos datos parecen estar en consonancia con otras investigaciones realizadas previamente, aunque no estaban centradas en estudiantes de Magisterio. Linz (1986) en sus trabajos pioneros obtuvo que en la franja de edad de 18 a 24 años únicamente el 23% de los encuestados consideraban que haber nacido en Euskadi era una condición para ser considerado vasco.

Tabla 1: Identidad vasca

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Obligatoriedad de nacimiento para ser vasco	106	1	5	1.86	1.01
Pérdida de la condición de vasco por alejamiento	106	1	5	3.59	1.31
Reconocimiento de la condición de vasco a los nacidos fuera	106	1	5	4.02	1.20
Renuncia voluntaria a la condición de vasco	105	1	5	3.48	1.37

4.2 Representación de la nación

En cuanto a la representación del concepto de nación, de las dos maneras clásicas de entender la nación, bien como una comunidad étnica o como una comunidad de ciudadanos, los datos muestran que ésta última es la mayoritaria. El 67% de los estudiantes de la muestra consideran que el principio básico de la nacionalidad es la voluntad, el deseo de vivir juntos. El acceso a la nacionalidad nace de una elección libre, frente al 19 % que piensan que la nacionalidad se puede ser negada por no formar parte originario de la comunidad étnica.

Tabla 2: Representación de la nación

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Nación como comunidad étnica	99	1	5	2.73	1.01
Nación como comunidad territorial	97	2	5	3.98	.95

4.3. Identidad vasca por modelos lingüísticos

Analizados los datos en función del modelo lingüístico, observamos que los planteamientos de los alumnos y alumnas del modelo A coinciden mayoritariamente con los del modelo D. Sin embargo existen diferencias significativas (Sig. .014) en la aceptación de la condición de vasco para aquellos que aunque habiendo nacido fuera, expresen su voluntad de asumir esa condición. Son los euskaldunes los que de manera clara manifiestan que una persona que habiendo nacido fuera del País Vasco puede ser considerado vasco, por si mismo o por los demás si es esa su voluntad (Puntuación media de 4,31).

Tabla 3: Identidad vasca por modelos lingüísticos

	Media		Desv. típ.		Error típico	
	A	D	A	D	A	D
Obligatoriedad de nacimiento para ser vasco	1.85	1.86	1.03	1.00	.14	.14
Pérdida de la condición de vasco por alejamiento	3.73	3.45	1.13	1.49	.15	.21
Reconocimiento de la condición de vasco a los nacidos fuera	3.75	4.31	1.32	.97	.18	.14
Renuncia voluntaria a la condición de vasco	3.31	3.66	1.44	1.27	.19	.18

4.4. Representación de la nación por modelos lingüísticos

En cuanto a la manera de entender la nación, los datos muestran que en ambos modelos lingüísticos predomina la visión francesa, la nación como comunidad de ciudadanos, frente a la alemana de nación como comunidad étnica. A pesar de que existen ligeras diferencias entre los modelos, éstas no llegan a ser significativas desde el punto de vista estadístico.

Tabla 4: Representación de la nación por modelos lingüísticos

	Media		Desv. típ.		Error típico	
	A	D	A	D	A	D
Nación como comunidad étnica	2.70	2.76	.91	1.11	.13	.16
Nación como comunidad territorial	3.88	4.08	.95	.94	.14	.14

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que parece existir una tendencia entre el alumnado de 1º de Magisterio a entender la nación como una comunidad de ciudadanos (concepción territorial) más que como una comunidad de nacimiento (concepción étnica). En todo caso es preciso recordar que se trata de una experiencia piloto con una pequeña muestra de alumnado de la Escuela de Magisterio de Bilbao que posteriormente deberá ser ratificada con una muestra representativa de las tres Escuelas de Magisterio públicas de la Comunidad Autónoma.

El resultado más interesante, no obstante, para el planteamiento educativo de las

lenguas en un contexto, al menos bilingüe como el vasco, es el referido a los resultados obtenidos entre los dos modelos lingüísticos. En efecto, vemos que aunque existen coincidencias en la manera de entender la nación, se produce una diferencia significativa entre ambos en un elemento de marcado carácter territorial como es el haber nacido en el País Vasco. Se puede comprobar que ese elemento definidor de la identidad nacional vasca es más característico del alumnado del modelo A que del alumnado del modelo D.

Se podría hacer la hipótesis de que esa diferencia significativa se podría explicar a partir de la propia experiencia educativa y lingüística del alumnado de cada modelo, por una parte, y por la procedencia geográfica mayoritaria por otra. No obstante, este tipo de consideraciones deberán ser confirmadas o rechazadas en una fase posterior de la investigación en la que se proceda a una serie de entrevistas personales que permitan matizar el significado, a veces no muy claramente unívoco, de las palabras implicadas en la descripción de los correspondientes elementos de la identidad nacional vasca.

Desde el punto de vista de la formación de maestros, es importante considerar que, en el caso de confirmarse esa tendencia interpretativa de la identidad nacional, sería necesario tenerlo en cuenta al trabajar con este alumnado, con el fin de buscar la mayor adaptación de dicho alumnado a la realidad multicultural que vivimos en nuestra tierra.

Bibliografía

- Alvarez Dorronsoro, I. (1993). *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Madrid: Talasa.
- Arribillaga, A. y Molero, B. (1994a). «Asunción de los símbolos nacionales (banderas) en las Comunidades Autónomas: el caso vasco». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, págs.146-160.
- Arribillaga, A. y Molero, B. (1994b). «Los símbolos nacionales. Estudio realizado en la Zona Vascófona navarra con individuos de 6 a 17 años». *Actas del III Congreso Vasco de Sociología*. Celebrado en Bilbao, 17-19 de noviembre, págs. 76-81.
- Arribillaga, A. y Molero, B. (1996). «El contexto social y escolar en el proceso de formación de la identidad social en Comunidad Foral Navarra». En M. Marín (Comp.): *Sociedad y educación*. Sevilla: EUEDEMA.
- Breuilly, J. (1990). *Nacionalismo y Estado*. Madrid: Pomares.
- Domínguez y Cuenca (2001) en Estepa J., Frieria F. y Piñeiro R. (2001). *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Ediciones KRK.
- Guerra, Naranjo y Mestres (2001) en Estepa J., Frieria F. y Piñeiro R. (2001). *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Ediciones KRK.
- Dougherty, Eisenhart y Webley (1992). «The role of social representations an national identities in the development of territorial knowledge: A study of political socialization in Argentina and England». *American Educational Research Journal*, 29 (4), págs. 809-835.
- Gellner, E. (1988). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hobsbawm E.(1990). *Nations and Nationalism since 1780* (Trad. cast.: *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica, 1995).

- Kohn, H. (1984). *Historia del nacionalismo*. México: Fondo de cultura económica.
- Linz, J. L. (1986). *Conflicto en Euskadi*. Madrid: Calpe
- Madariaga, J.M. (1994). *Estudio de la influencia de los factores actitudinales y motivacionales en la adquisición del euskera*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Madariaga, J.M. y Molero, B. (2000). «La construcción sociocognitiva del conocimiento», *Revista de Psicodidáctica*, 9, págs. 49-58.
- Molero, B. (1999). *El proceso de construcción infantil de la identidad nacional: conocimiento del propio país y de los símbolos nacionales*. Servicio editorial de la UPV/EHU.
- Molero, B. y Arribillaga, A. (1995). «Los símbolos nacionales. Estudio del proceso de conocimiento y desarrollo de actitudes en niños vizcaínos de edades comprendidas entre 6 y 16 años». *Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, 11, págs. 177-192.
- Moscovici, S. (1963). «Attitudes and opinions», *Annual Review of Psychology*, 14, págs. 231-260.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris: Presses Universitaires de France
- Smith, A. D. (1991). *National identity* (Trad. cast.: *La identidad nacional*. Madrid: Trama, 1997).
- Smith, A. D. (2000). *Nacionalismo y Modernidad*. Madrid: Istmo.
- Schnapper, D. (1991). *La France de l'integration*. Paris: Gallimard.
- Tajfel H. (1978). *Differentiation between social groups*. Londres: Academic.
- Tajfel H. (1981). *Human groups and social categories* (Trad. cast.: *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona, Herder, 1984).
- Torres, E. (1994). «La construcción psicológica de la nación: El desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales» en M^a J. Rodrigo: *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis Psicológica, págs. 305- 344.
- Torres, E. y García (1990). «The concept of nation and nationalist values of adolescents living in the autonomous community of the Canary Islands» en *Cuarta Conferencia Europea de Psicología del Desarrollo*.

Models lingüístics escolars i ús en corre- igualtat: alguns resultats des de Catalunya

E. Xandeu Vila i Montoro, *Salvador Vial i Rius*

Centre d'Estudis de la Llengua i de l'Escriptura
de l'Institut de Catalúnia

5. Models i resultats de l'educació plurilingüe a Catalunya

1. Els models lingüístics escolars a Catalunya (2000)

Les dinàmiques sociopolítiques dels darrers 10 anys a l'Estat espanyol passen en la convergència d'un sistema escolar en què, entre les principals tendències observades, hi ha la pràctica conjunta d'una modalitat bilingüe i d'una modalitat plurilingüe, amb el reforços català, ja per si mateix, d'una modalitat plurilingüe i d'una modalitat bilingüe que, com veurem a continuació, s'ha desenvolupat en una formulació legal que comença a aplicar-se a partir de l'any 2000 i que té com a referència principal el *Decret de Política Lingüística i Lèxica del Departament d'Educació i Ciència de Catalunya* (2000) i la *Llei de Política Lingüística i Lèxica del Parlament de Catalunya* (2001). A més de les indicacions educatives, els canvis acadèmics i metodològics que s'han produït en català i les tendències clarament observades en castellà, que impliquen, entre d'altres, la modalitat bilingüe i plurilingüe, són, en definitiva, els principals canvis que s'observen a Catalunya, i que, a més, són els que han permès que les aules catalanes no esdevinguin aules bilingües i plurilingües, sinó que funcionin en llengües estrangeres, mentre alguns centres de Catalunya, inclòs en una modalitat que, respecte a la modalitat bilingüe, té un diàleg a través de programes bilingües i plurilingües, i que té un desenvolupament en altres àrees.

Finalment, des del punt de vista de les avaluacions i de les tendències que han sorgit, que clares de la modalitat bilingüe i plurilingüe, en l'edifici d'una modalitat bilingüe i plurilingüe lingüística. Les avaluacions, com a resultat d'una modalitat bilingüe i plurilingüe, són els principals resultats de les avaluacions i de les tendències que s'observen a Catalunya.

Models lingüístics escolars i usos entre iguals: alguns resultats des de Catalunya¹

F. Xavier Vila i Moreno, Santi Vial i Rius

Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació – Universitat de Barcelona, SEDEC – Generalitat de Catalunya

1. Els models lingüístics escolars a la Catalunya dels 2000

Les dinàmiques sociopolítiques dels darrers 25 anys a Catalunya han desembocat en la configuració d'un sistema escolar en què, sota un marc legislatiu aparentment uniforme, a la pràctica conviuen diferents models lingüístics escolars. Des d'un punt de vista legal, els esforços realitzats per promoure la presència del català han desembocat en una formulació legal que consagra el català com la llengua d'ús habitual al sistema escolar català. Aquesta fórmula s'inscriu, després de diverses polèmiques, a la Llei de Política Lingüística 1/1998 del Parlament de Catalunya. Des del punt de vista de les autoritats educatives, els censos escolars corroboren que el *model de conjunció en català*² ha esdevingut clarament majoritari a l'escola primària. Aquest predomini és molt menys clar a l'ensenyament secundari (vegeu taula 1). Val a dir, a més, que les xifres oficials no recullen altres models minoritaris, com ara els centres que funcionen en llengües estrangeres (escoles alemanyes, franceses, japonenes, italianes, etc.) ni tots aquells que, sobretot a la regió metropolitana de Barcelona, duen a terme programes bilingües i trilingües *català + castellà + anglès* (no necessàriament en aquest ordre).

Finalment, des del punt de vista de les anàlisis empíriques, són diversos els investigadors que han suggerit que darrere del model de conjunció en català s'hi amaguen en realitat una gran varietat de pràctiques lingüístiques. En aquest sentit, l'ús del castellà com a llengua vehicular seria probablement força més ampli del que deixen entreveure les xifres si hom tingués en compte la pràctica habitual de l'alternança de codis al si de l'aula.

Taula 1. Distribució de l'alumnat de Catalunya segons la llengua de docència. Cursos 1995-96 i 1999-2000. Percentatges

Nivell d'ensenyament ³		En català (inclosos els que tenien <i>alguna</i> assignatura en castellà)		En català i castellà		Exclusivament en castellà	
		1995-96	1999-00	1995-96	1999-00	1995-96	1999-00
Primari ⁴		81	94	18	2	1	0
Secundari ⁵	BUP	53	74	45	26	2	0
	FP	40	73	59	27	1	0
	ESO	77	92	23	8	0	0

Font: elaboració pròpia a partir de les dades del SEDEC

L'extensió del model de conjunció en català respon a tres grans objectius: (a) assolir uns graus elevats de competència oral i escrita tant en català com en castellà partint d'un context social i històric en què el català ha estat minoritzat políticament i socialment; (b) evitar la segregació de l'alumnat –i de la societat en general– en dues comunitats lingüístiques incommunicades; i (c) promoure l'ús del català. En aquest article ens centrem en el darrer dels aspectes: els usos lingüístics.

2. El disseny de la investigació

L'estudi que ens ocupa tenia per objectiu analitzar els comportaments lingüístics de l'alumnat que acabava l'ensenyament primari a Catalunya a finals dels anys 90. Atesa la precarietat de dades sobre usos lingüístics i la peremptorietat de disposar de resultats que permetessin avaluar l'impacte real del model lingüístic escolar en les pràctiques lingüístiques dels infants catalans, vam decidir combinar la recollida de dades declarades amb la de dades observades d'un conjunt de 52 escoles de tot Catalunya⁶ en funció de tres criteris de selecció:

- Condició lingüística ambiental (CLA), o grau de coneixement del català parlat a l'àrea on s'ubicava l'escola. Vam establir 5 categories de CLA en funció del percentatge de persones que deien entendre i parlar el català (segons el cens lingüístic de 1991) a la localitat (o al districte censal) en què s'ubicava l'escola (vegeu taula 2).

Taula 2: Població resident a cadascuna de les 5 àrees (localitats i districtes) establertes en funció del coneixement oral del català de la població

CLA assignat a la zona	Entén el català (%)	Sap parlar el català (%)	Població total resident a cada àrea	
			Xifres absolutes	%
1	85	43	1.062.361	18
2	92	61	1.513.219	25
3	96	73	1.402.279	24
4	98	85	1.535.483	26
5	100	94	435.835	7
Mitjana Cat	93	68	5.949.177	100

Font: Idescat, elaboració pròpia a partir del Cens 1991.

- Condició lingüística de la docència (*CLD*), o llengua vehicular emprada a cada centre escolar. D'acord amb les dades del cens escolar del SEDEC de 1992-93 vam diferenciar entre els centres que se servien àmpliament de català i castellà (*CLD* = 1) i els que impartien la docència majoritàriament o totalment en català (*CLD* = 2) (vegeu taula 1).
- Condició lingüística del centre (*CLC*), o composició de l'alumnat del centre en funció de la presència d'infants de llengua familiar catalana (incloent-hi els bilingües familiars). Vam distingir entre tres grans tipus de centre en funció del percentatge d'alumnat que no tenia el català com a L1 (veg. taula 3):

Taula 3: Classificació de les escoles segons la *condició lingüística del centre*

Tipus de centre	Percentatge d'alumnat de llengua familiar catalana	Nombre d'escoles de cada zona	
		Xifres absolutes	%
1	Fins al 30% ($p \leq 30$)	813	37
2	Més de 30% i fins 70% ($30 < p \leq 70$)	687	31
3	Més del 70% ($70 < p$)	696	32

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Idescat i del SEDEC.

El creuament d'aquestes tres variables va permetre l'establiment d'un nombre d'estrats identificables per seqüències de tres xifres (per exemple, estrat 111, 312, 521). Les xifres corresponien respectivament –i per aquest ordre– al *CLA*, *CLD* i *CLC*. Val a dir que no tots els estrats potencials existien realment. D'altra banda, alguns dels estrats contenien un nombre molt reduït d'escoles. Finalment, els estrats seleccionats per tal de proporcionar escoles a la mostra van ser els indicats a la taula 4:

Taula 4. Estrats analitzats i nombre d'escoles seleccionades

CLA	CLD	CLC	Nombre d'escoles estudiades	% escoles estudiades sobre escoles mostra	CLA	CLD	CLC	Nombre d'escoles estudiades	% escoles estudiades sobre escoles mostra
1	1	1	4	7,7	4	1	2	2	3,8
1	2	1	4	7,7	4	1	3	1	1,9
2	1	1	5	9,6	4	2	1	1	1,9
2	2	1	4	7,7	4	2	2	6	11,5
2	2	2	3	5,8	4	2	3	6	11,5
3	1	1	1	1,9	5	2	3	5	9,6
3	2	1	4	7,7					
3	2	2	6	11,5					
					Total			52	100,0

Font: elaboració pròpia

La recollida de les dades va dur-se a terme durant els cursos 1995-96 (proves pilot), 1996-97 i 1997-98, i va implicar l'obtenció de tres tipus de dades:

- Dades declarades, provinents de qüestionaris sobre usos lingüístics;
- Dades observades, obtingudes a partir d'enregistraments d'interaccions en situacions poc tutoritzades per la institució escolar –essencialment, l'hora d'esbarjo;
- Dades experimentals sobre coneixements lingüístics, aconseguides mitjançant proves estàndard de català i castellà.

El procés de transcripció ha permès constituir un corpus de català i castellà que està essent objecte d'estudi des de diverses perspectives lingüístiques. Malauradament, la necessitat d'invertir una gran quantitat d'esforços en el tractament de les dades orals va obligar l'equip de recerca a cenyir-se a un nombre reduït d'escoles, de manera que no podem parlar d'una mostra estrictament representativa en termes estadístics. És precisament el cost –en termes humans i econòmics– de la transcripció el que justifica principalment els terminis llargs pels quals ha passat aquesta recerca. Com és sabut, durant aquest període de temps les escoles catalanes han vist créixer el nombre d'alumnat estranger i sovint al·loglot, la qual cosa introdueix nous biaixos als nostres resultats⁷. En conseqüència, al llarg d'aquest estudi ens limitarem a assenyalar les grans tendències que es detecten sense que reclamem en cap moment estar parlant d'una mostra estrictament representativa⁸.

3. Resultats: els usos lingüístics

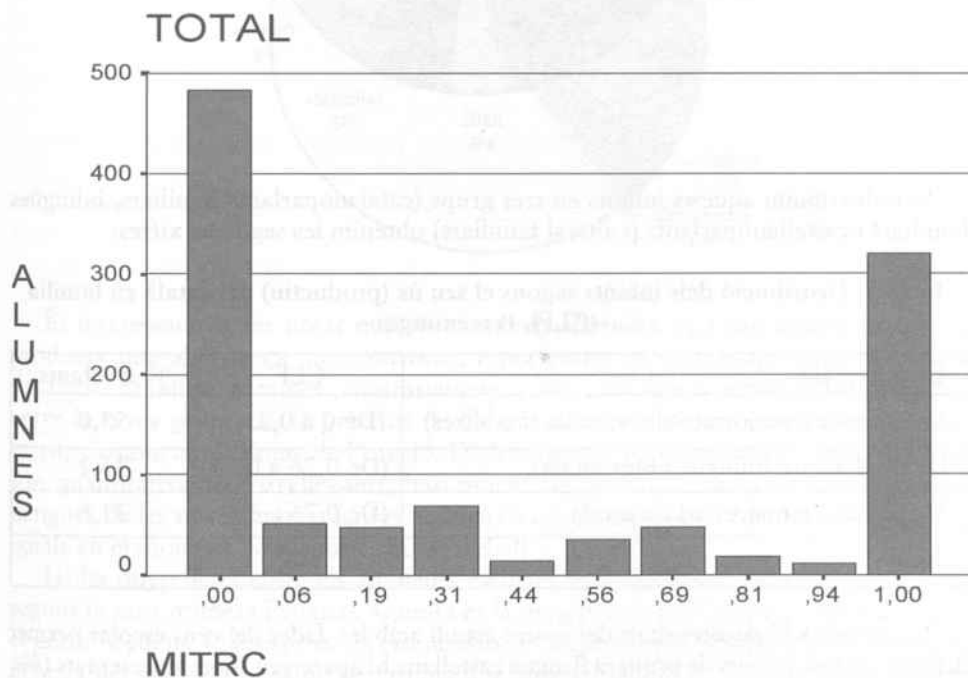
3.1. El usos lingüístics declarats a la llar

D'acord amb les dades declarades, els infants analitzats en aquest estudi es distribueixen en dos grans grups molt polaritzats en funció dels seus usos lingüístics familiars (vegeu gràfic 1):

- El grup principal, format pels nens i nenes que declaren no parlar mai en català amb cap membre de la seva unitat familiar (43,9% del total).
- El segon grup més important, format aquells infants que declaren emprar només el català a la llar (29,1% del total).

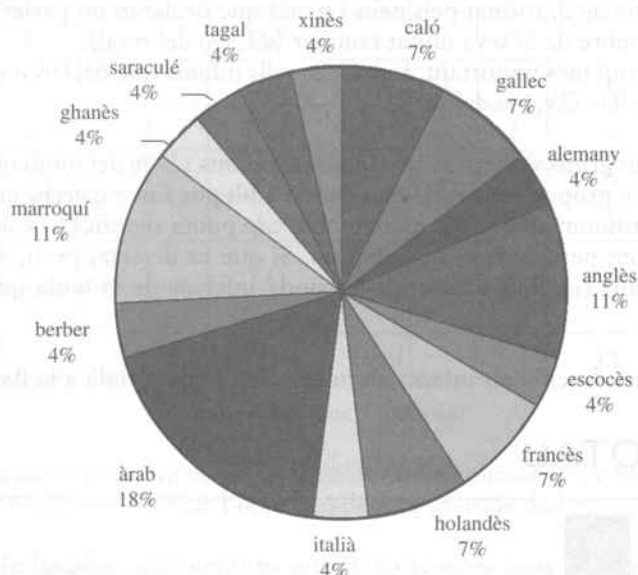
Entre tots dos grups s'estén un contínuum d'infants (27% del total) que afirmen fer servir el català en proporcions variables, des de molt poc fins a gairebé en exclusiva. Es tracta d'un contínuum allargassat que no obté cap punta significativa, ans al contrari, roman sempre en percentatges molt baixos. Sí que es detecta, però, que hi ha més subjectes amb uns resultats acostats a la banda inferior de la taula que no pas a la superior.

Gràfic 1: Distribució dels infants en funció de l'ús del català a la llar (de 0 a 100%)



Un 2,4% d'infants van declarar emprar una llengua diferent del català i el castellà amb *almenys* una persona de la llar (vegeu les llengües concretes, amb les denominacions proporcionades pels infants, al gràfic 2). Atesa la poca presència d'aquestes llengües i la seva distribució irregular (molt sovint acompanyades de castellà i/o de català), aquests infants es troben repartits al gràfic 1 per totes les categories diferents a 1,00 (que equival a ús exclusiu de català).

Gràfic 2. Llengües altres que català i castellà emprades a la llar. Percentatges



Si redistribuïm aquests infants en tres grups (catalanoparlants familiars, bilingües familiars i castellanoparlants [i altres] familiars) obtenim les següents xifres:

Taula 5. Distribució dels infants segons el seu ús (productiu) del català en família (CLF). Percentatges

Ús del català	CLF	% d'infants
Ús exclusiu o majoritari del castellà (i/o altres)	(De 0 a 0,25)	53,0
Ús àmpliament bilingüe (amb català)	(De 0,26 a 0,75)	15,2
Ús exclusiu o majoritari de català	(De 0,76 a 1)	31,8
Total	100	

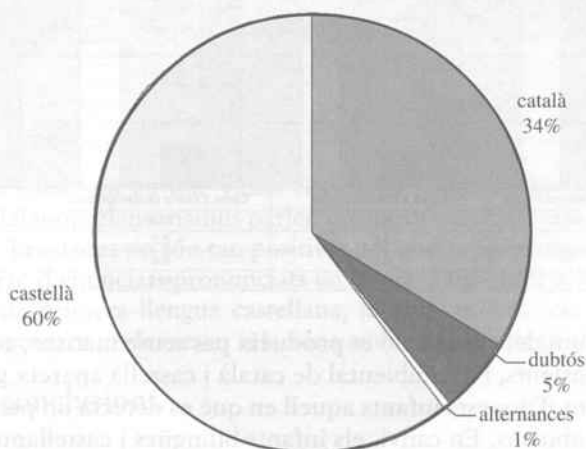
La comparació dels resultats del nostre estudi amb les dades del cens escolar permet detectar que els infants de primera llengua castellana hi apareixen sobrerrepresentats (4% de més), mentre que els catalanoparlants familiars hi apareixen infrarepresentats (4% de menys). Els bilingües familiars, en canvi, s'acosten molt al percentatge obtinguts al cens.

3.2. Els usos lingüístics observats amb els iguals

Per analitzar els usos lingüístics amb els iguals ens servirem de l'*ambient lingüístic general*, és a dir, el conjunt d'estímuls verbals captats durant l'enregistrament a la totalitat de les escoles estudiades. Com que el corpus d'enunciats va ser recollit bàsicament en situacions d'interacció poc tutoritzada, les dades reflecteixen essencialment el comportament dels infants amb els seus iguals.

L'anàlisi del corpus d'enregistraments permet constatar que el predomini del castellà com a llengua familiar es reproduïx i fins i tot s'incrementa a l'hora d'analitzar les relacions dels infants amb els seus iguals (veg. gràfic 3). Els enunciats en castellà representen el 60% del total, mentre que els enunciats en català assoleixen pràcticament el 34%. La resta d'enunciats són essencialment d'atribució dubtosa (com ara "éh, tia, para no?").

Gràfic 3. L'ambient lingüístic general. Percentatges

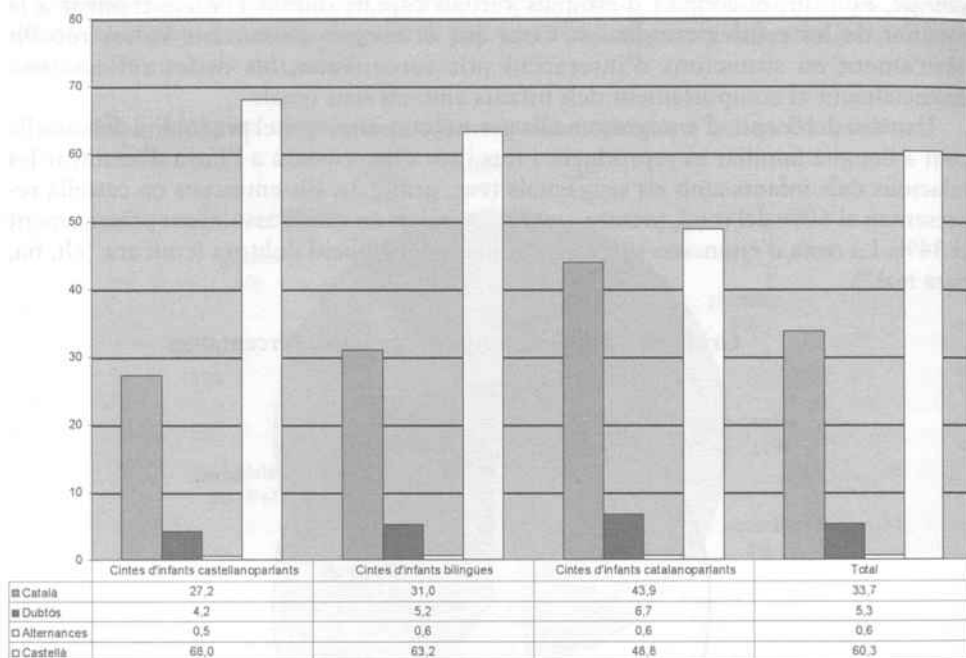


És interessant de fer notar que els enunciats *alternats*, és a dir, aquells en què es produeix una alternança intraoracional, representen un percentatge quasi negligible del total. En altres paraules: contràriament a allò que alguns autors han assenyalat, entre la nova generació la pràctica de l'alternança de llengües continua respectant escrupolosament els límits de l'oració. D'altra banda, els enunciats en altres llengües són quantitativament irrellevants, bàsicament fragments de cançons en anglès. Les llengües de les noves immigracions no apareixien en cap cas en les interaccions entre iguals en el moment de realitzar aquest treball⁹.

Hi ha diferències entre els ambients escolars amb iguals en què viuen els infants segons la seva primera llengua? Aquesta és la pregunta a què s'intenta respondre amb el gràfic següent, i la resposta és essencialment negativa: per ella mateixa, la primera llengua del nen o la nena no determina que al seu ambient hi predomini una o altra llengua, perquè *el castellà és la llengua ambiental predominant per als infants dels tres grups identificats*.

Gràfic 4. Ambient lingüístic general segons la L1 dels infants

Classificació dels enuncis ambientals segons la L1 de l'informant. Percentatges

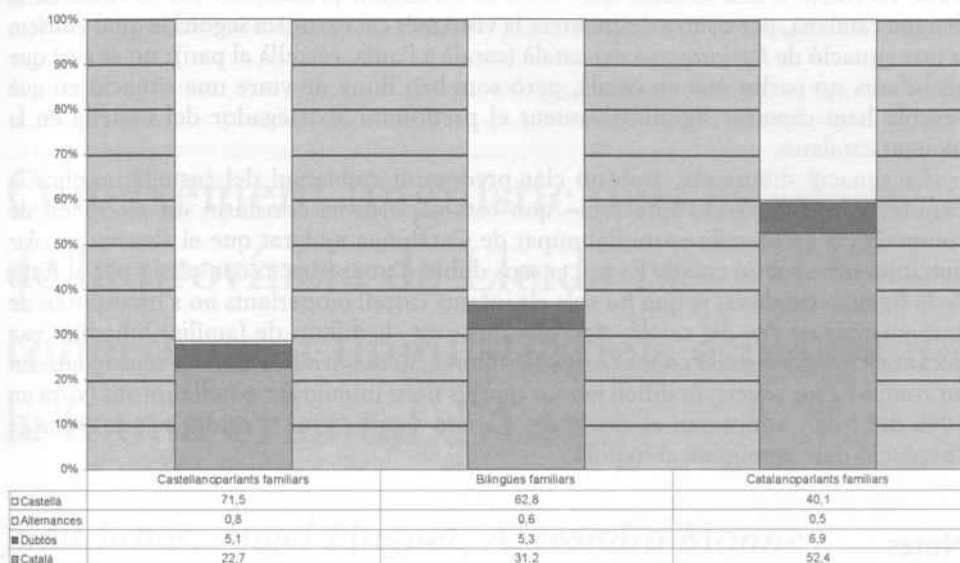


Aquest predomini del castellà no es produeix pas sense matisos, certament: en el cas dels catalanoparlants, l'ús ambiental de català i castellà apareix gairebé igualat, i és també l'ambient d'aquests infants aquell en què es detecta un percentatge superior d'enuncis dubtosos. En canvi, els infants bilingües i castellanoparlants viuen en uns ambients d'iguals clarament decantats cap al castellà, que *més que duplica* l'ús ambiental del català. Amb tot, l'ús ambiental del català d'aquests grups assoleix percentatges significatius (27% i 31% respectivament).

En altres paraules, podem resumir dient que, en el marc de les relacions amb els iguals, per als infants catalanoparlants la presència de les dues llengües oficials a Catalunya és quasi equiparable, mentre que per als infants bilingües l'ús del català s'acosta a un terç del total i per als castellanoparlants supera de poc un quart de totes les relacions.

Els usos lingüístics dels informants segons les seves respectives primeres llengües sí que ofereixen diferències força significatives respecte dels usos ambientals. D'acord amb les dades presentades al gràfic 5, els catalanoparlants familiars parlen força més el català que no pas els bilingües familiars, i aquests el parlen més que no pas els castellanoparlants familiars.

Gràfic 5. Usos lingüístics dels informants segons les seves L1. Percentatges



Tot i que a l'ambient en què viuen el castellà pugui ser predominant, en termes generals els catalanoparlants nadius parlen una mica més en català que en castellà amb els seus iguals. Les dades no són tan positives pel que fa als bilingües familiars, que no arriben a un terç d'enunciats pronunciats en català. I són molt poc optimistes pel que fa als infants de primera llengua castellana, ja que tan sols una cinquena part dels enunciats que generen en les seves relacions amb els iguals és pronunciada en català.

4. Sumari i conclusions

El model escolar vigent actualment a Catalunya va ser impulsat amb l'objectiu múltiple de desenvolupar la competència oral i escrita en català i castellà de tot l'alumnat de Catalunya, evitar la segregació social en dues comunitats lingüístiques i promoure l'ús de la llengua pròpia del país. Els dos primers objectius semblen raonablement assolits; el darrer, no.

Per més que el català sigui la llengua vehicular de la majoria del sistema educatiu primari, aquesta llengua continua tenint un paper clarament minoritari en les relacions entre iguals de l'alumnat de Catalunya. El castellà és ambientalment predominant fins i tot per a l'alumnat de primera llengua catalana. Aquesta posició secundària del català és més acusada en el cas dels bilingües, i encara més en el dels castellanoparlants familiars. Per a aquests darrers, i sempre parlant de relacions amb els iguals, el català és globalment poc present a l'ambient.

El predomini ambiental s'explica en bona mesura per les pràctiques de tria de llengua dels infants escolaritzats a Catalunya. Mentre que els infants castellanoparlants parlen poc en la seva L2, els catalanoparlants s'acosten a un ús equivalent de la L1 i la L2. Per la seva banda, els bilingües es comporten de manera molt més semblant als castellanoparlants que no pas als catalanoparlants. El resultat és, per tant, que el castellà

ocupa un 60% dels enunciats enregistrats, mentre que el català se situa tan sols en un 34%. Es tracta d'una situació que, si bé és certament preocupant per al futur de la llengua catalana, per contra desmenteix la visió més catastrofista segons la qual viuríem ja una situació de *llatinització* del català (català a l'aula, castellà al pati): no és cert que els infants no parlin mai en català, però som ben lluny de viure una situació en què l'escola hagi capgirat significativament el predomini abassegador del castellà en la societat catalana.

La situació dibuixada, amb un clar predomini ambiental del castellà, explica la paradoxa –més aparent que real– que tots els estudis constatin un alt nivell de competència en castellà entre l'alumnat de Catalunya malgrat que el sistema escolar funciona sobretot en català. Es tracta sens dubte d'una situació complexa per al futur de la llengua catalana, ja que no sols els infants castellanoparlants *no* s'incorporen de manera activa a l'ús del català, sinó que fins i tot els infants de famílies bilingües van decantant-se pel castellà com a llengua d'interacció majoritària amb els seus iguals. En un context com aquest, és difícil pensar que els nous immigrants castellanòfons (vora un 50% del total) adoptaran el català de manera significativa, i caldrà veure quina és l'evolució dels immigrants al·loglots.

Notes

1. Aquest estudi ha gaudit del suport del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (Servei d'Ensenyament del Català) i s'ha beneficiat dels ajuts derivats del projecte PB98-1175 del Ministeri d'Educació i Cultura i del 1998SGR 0041 de la Generalitat de Catalunya.

2. Aquest model es basa en l'escolarització conjunta de l'alumnat sense distinció de primera llengua, amb el català com a llengua vehicular predominant de la docència. Als centres on els no-catalanoparlants nadius assoleixen proporcions majoritàries s'hi desenvolupen programes d'immersió en català.

3. El cens escolar de 1996-1997 va realitzar-se en ple procés d'adaptació a la reforma educativa. En el moment de realitzar aquest cens escolar, l'Ensenyament Secundari Obligatori (ESO) només escolaritzava 46.235 alumnes, contra els 176.669 del Batxillerat Unificat Polivalent i els 156.812 de la Formació Professional.

4. Sense dades per a un 4% d'escoles del curs 1999-2000.

5. Recordem que l'any 1999-2000 BUP havia passat a ser Batxillerat, i FP havia passat a Cicles formatius; cap dels dos no és inclòs en aquesta taula

6. Llevat de la Vall d'Aran, deixada al marge per la seva especificitat idiomàtica.

7. El curs 1995-96 els infants estrangers eren l'1,5% de l'alumnat d'ensenyament no universitari de Catalunya, assolien el 2% el curs 1999-2000 (<http://www.xtec.es/sedec/index.htm>) i la seva presència anava *in crescendo* (34.625 alumnes a tot l'ensenyament no universitari per al curs 2001-2002, segons dades provisionals del SEDEC al maig de 2002).

8. De fet, i en comparació amb les dades del cens escolar de 1996, al nostre estudi els infants de primera llengua catalana estan lleugerament infrarepresentats (vora un 4% menys), mentre que els de primera llengua castellana hi estan sobrerrepresentats en aquest mateix percentatge.

9. Sens dubte, el seguiment personalitzar dels parlants d'aquestes llengües hauria donat un resultat diferent, però atès el seu percentatge global en el moment del treball vam desistir de dur-lo a terme, ja que semblava més aviat propi d'un estudi de cas que d'una visió panoràmica com la nostra.

Coneixement lingüístic dels escolars de la província de Lleida *vs.* coneixement lingüístic dels escolars de la franja oriental d'Aragó

Judit Janés, Àngel Huguet, Alexandra Monné

Universitat de Lleida

1. Introducció

L'Estat Espanyol presenta una clara heterogeneïtat pel que fa a la situació que presenten les llengües pròpies de les diferents Comunitats Autònomes que el conformen. Un dels exemples que ens resulten més immediats i que il·lustren el que acabem d'afirmar són la Comunitat Autònoma de Catalunya i la Comunitat Autònoma d'Aragó.

1.1. La Comunitat Autònoma de Catalunya

La Comunitat Autònoma de Catalunya, compta amb uns alts nivells de competència en matèria lingüística i educativa. Pel que fa al tema lingüístic, els Estatuts d'aquesta reconeixen la llengua catalana com a pròpia del territori (BOE del 22 de desembre de 1979), i des de l'abril de 1983 disposa d'una Llei de Normalització Lingüística que sorgeix amb la finalitat d'impulsar aquesta llengua d'una manera oficial des de les diferents institucions, així com en l'ensenyament i en els mitjans de comunicació gestionats per la Generalitat. Actualment, aquesta Comunitat compta amb una Llei de Política Lingüística (7 de gener de 1998) que sorgeix per tal de donar un nou impuls a la presència social de la llengua catalana. Amb aquesta Llei, el català passa a ser la llengua vehicular i d'aprenentatge de tot l'ensenyament no universitari, inclòs el batxillerat i la formació professional, i es fomenta la docència en català a l'ensenyament universitari.

D'aquesta manera, atenent als objectius de la normativa a Catalunya, al finalitzar l'ensenyança obligatòria els escolars han de dominar el català i el castellà d'una manera similar independentment de quina sigui la seva llengua familiar.

1.2. La Comunitat Autònoma d'Aragó

A la Comunitat Autònoma Aragonesa, el castellà coexisteix amb dues llengües autòctones: l'aragonès a la zona de les valls dels Pirineus i el català a l'Est. Aquestes dues llengües estan en una clara posició d'inferioritat respecte de la llengua castellana, tant a nivell legal, ja que el castellà és la única llengua reconeguda oficialment en aquest territori, com a nivell d'ús, ja que és la llengua majoritària de la població.

Dins de l'Estatut d'Autonomia vigent fins a finals de 1996, es fa una al·lusió indirecta a aquestes dues llengües en termes de *modalitats lingüístiques* (Quintana, 1996; Moret, 1996). El nou Estatut d'Autonomia, ratificat pel Congrés dels Diputats el 19 de desembre de 1996, pel que fa al tema lingüístic, obra la possibilitat de garantir l'ensenyament de les dues llengües autòctones, i a reconèixer-les com a cooficials, juntament amb el castellà (BOA del 21 d'abril de 1997).

Situats a l'Aragó catalanòfon, àrea coneguda com a *Franja Oriental* a l'Aragó i com a *Franja de Ponent* a Catalunya, s'evidencia una situació de contacte lingüístic (català-castellà) on la llengua catalana està en una clara posició d'inferioritat, fet que desencadena una pràctica bilingüe amb una debilitació d'aquesta llengua. La Franja constitueix així un exemple típic de desequilibri entre llengües en presència ja que una de les llengües, en aquest cas el català, llengua pròpia de la majoria dels habitants d'aquesta zona, no gaudeix de reconeixement oficial i es reserva per l'ús familiar i en les comunicacions informals, mentre que l'altra, en aquest cas el castellà, gaudeix de reconeixement oficial i és present en tot tipus d'activitat formal i emprada pels mitjans de comunicació.

La manca de recolzament institucional i el baix prestigi cultural amb el que compta la llengua catalana en aquest territori, fan que el nivell de consciència lingüística per part dels seus parlants sigui alarmantment baixa, de manera que generalment els catalanoparlants de la Franja quan s'han de referir a la pròpia llengua, ho fan en termes que remetent a les parles locals, com per exemple "fragati" o "ribagorçà", evidenciant així el seu baix sentit de pertinença a la comunitat lingüística catalana (Martínez, 1995). Al mateix temps, des de la resta d'Aragó s'hi refereixen amb l'expressió "xapurreu".

Centrant-nos en l'àmbit educatiu, hem de fer referència al Conveni de Cooperació subscrit el novembre de 1986 entre el Ministeri d'Educació i Ciència (MEC) i el Departament de Cultura i Educació de la Diputació General d'Aragó (DGA), ja que va constituir el primer pas donat amb l'objectiu de regular l'ensenyança de la llengua catalana a les comarques orientals d'Aragó. En realitat les classes de català es van iniciar el novembre de 1984, en aquells centres que sol·licitaven i com a assignatura optativa (Bada, 1990). El Conveni va establir que aquelles institucions escolars que desitgin ensenyar llengua catalana, ho hauran de sol·licitar, i podran fer-ho oferint-la com a assignatura optativa dins de l'horari lectiu i amb una dedicació de fins a tres hores setmanals. També estableix que l'assistència serà voluntària, essent els pares qui ho decideixin i així ho notifiquin per escrit. La receptivitat social que ha aconseguit la proposta és innegable (Bada, 1990), i ha seguit una evolució positiva des dels seus inicis.

En aquest estudi partim de l'interès de veure si l'alumnat de la zona catalanoparlant d'Aragó que es desplaça a Catalunya per motius acadèmics o laborals, presenten un coneixement suficient en llengua catalana per tal de desenvolupar-se satisfactòriament en les diferents activitats que puguin realitzar.

Com a objectiu principal es pretén analitzar a la part oriental d'Aragó, la incidència de l'assistència a classes de llengua catalana en relació al coneixement d'aquesta llengua, prenent com a referència els seus coetanis de Catalunya. Un segon objectiu derivat de l'anterior, seria analitzar i comparar el coneixement de la llengua catalana i castellana dels escolars de la província de Lleida i dels de la Franja d'Aragó.

2. Marc teòric

Per a realitzar aquest estudi hem tingut en compte els postulats del bilingüisme i de l'educació bilingüe, de manera que partim de la diferenciació entre *bilingüisme additiu* i *subtractiu* proposada per Lambert (1974), la *hipòtesi d'interdependència lingüística* formulada per Cummins (1983), la *hipòtesi del llindar* (Cummins, 1976; Toukomaa i Skutnabb-Kangas, 1977), i els avantatges i desavantatges dels diferents models d'educació bilingüe: programes de *segregació*, *submersió*, *de manteniment* i *d'immersió*.

En línies generals, la diferenciació entre *bilingüisme additiu* i *bilingüisme subtractiu* (Lambert, 1974) es basa en el fet que segons quina sigui la posició de dominància que ocupin les llengües en presència, es donarà la competència bilingüe en l'individu. Parlem de bilingüisme additiu quan els individus incorporen una nova llengua sense que la pròpia en resulti perjudicada. En aquest cas, l'actitud que s'adopta és positiva, tant davant de les llengües com de les comunitats, i els aprenentatges d'ambdues es reforcen mútuament. Contràriament el bilingüisme subtractiu defineix la situació en la qual l'adquisició d'una segona llengua va en detriment de la pròpia, generant al mateix temps sentiments d'ambigüitat i inseguretat que impedeixen un bon desenvolupament de les llengües i del progressos instruccionals del subjecte.

El desenvolupament interdependent entre llengües, postulat per la *hipòtesi d'interdependència lingüística* (Cummins 1983), indicaria que en aquelles condicions en què l'individu està en un entorn lingüístic que li facilita l'adquisició d'habilitats en la llengua pròpia (L1), una exposició intensa a la segona llengua (L2) li facilitarà l'adquisició de competència en aquesta segona llengua, sense que en resulti perjudicada la competència en la llengua pròpia. Contràriament, aquells individus que no tenen una habilitat suficientment desenvolupada en la L1 en el moment de rebre una forta exposició de la L2, és probable que aquesta exposició a la L2 impedeixi el desenvolupament normal de la L1, limitant el mateix temps el desenvolupament de la L2.

En essència, la *hipòtesi del llindar* (Cummins, 1976; Toukomaa i Skutnabb-Kangas, 1977), planteja que per tal de poder transferir habilitats adquirides en una llengua a una altra, ha d'existir un llindar mínim de competència en una d'ambdues llengües. En el cas que s'arribi a aquest nivell mínim de competència, el bilingüisme no tindrà cap efecte cognitiu negatiu, però per tal que els efectes cognitius siguin positius serà precis que la competència bilingüe, en ambdues llengües, arribi a un segon llindar. Per contra, els efectes cognitius negatius són els que es manifesten en aquells individus que no han aconseguit el nivell mínim de competència lingüística en cap de les llengües.

Pel que fa l'educació bilingüe, els programes que la fan possible es caracteritzen per considerar dues llengües com a mitjans o instruments d'ensenyament, de manera que ambdues seran vehicles d'instrucció (Sánchez i Tembleque, 1986). En aquests s'ha de tenir present la diferència entre ensenyament *en* una llengua (com a mitjà d'instrucció) i ensenyament *de* una llengua (com a contingut de la instrucció).

Per una altra banda, els estudis sobre educació bilingüe mostren que els factors més rellevants que incideixen en els seus resultats finals són principalment tres: la *condició lingüística familiar* (CLF), la *situació socioprofessional* (SSP), i la *presència de les llengües al currículum*, que en el cas de la zona catalanoparlant d'Aragó, es remet a l'assistència o no a classes de llengua catalana (OPC - *opcionalitat* -).

3. Metodologia

3.1. Mostra

La submostra de Catalunya està extreta de la província de Lleida i en ella s'hi veuen representades totes les comarques que en formen part excloent-hi la de la Val d'Aran (no considerada per la seva peculiaritat lingüística); 11 en total. L'alumnat es reparteix en vint centres públics seleccionats a l'atzar de manera que provenen de setze municipis diferents.

De la mateixa manera, la submostra d'Aragó està extreta de la comarca del Baix Cinca catalanoparlant, de manera que els subjectes provenen de 4 municipis diferents.

La mostra total la componen 683 subjectes: 483 escolars de la província de Lleida que en el curs escolar 98-99 feien 2n d'ESO, i 200 de la zona catalanòfona d'Aragó que en el curs escolar 93-94 feien 6è. del que era l'EGB. El nivell de significació amb el que s'ha treballat és del 95%.

Tenint en compte els objectius establerts i el marc contextual on s'ha efectuat l'estudi, es prenen en consideració la variable *situació geogràfica* (SITGEO), considerada en estudis precedents per tal de poder controlar contextos sociolingüístics diferenciats, i la variable *opcionalitat* (OPC).

3.2. Instruments

Per tal de poder controlar les variables més rellevants que incideixen en l'educació bilingüe: la *condició lingüística familiar* (CLF), la *situació socioprofessional* (SSP), i la *presència de les llengües al currículum*, que en el cas de la zona catalanoparlant d'Aragó, es remet a l'assistència o no a classes de llengua catalana (OPC), s'ha emprat un qüestionari socioprofessional i lingüístic i un altre sobre el tractament curricular de les llengües (diferent per a cada territori).

També s'empra l'Escala 2-Forma A del Test de Factor "g" (Cattell i Cattell, 1990), per tal d'establir el *quocient intel·lectual* (QI) dels alumnes.

I, d'acord amb el SEDEC (1990), l'instrument emprat per avaluar el *coneixement lingüístic* dels escolars, són dues proves paral·leles, una per a la llengua catalana i una altra per la castellana que analitzen els aspectes següents: CO (comprensió oral), MS (morfosintaxi), ORT (ortografia), CE (comprensió lectora), EE (expressió escrita), EO (expressió oral), FON (fonètica) i LECT (lectura). Al final s'obtenen els índexs PG1 i PG2 (coneixement escrit i oral).

4. Resultats

4.1. Coneixement de català de la mostra

L'anàlisi de la varianza mostra que la situació geogràfica incideix significativament a favor del grup de Catalunya, tant en el coneixement de català escrit (índex PG1T) com en el coneixement de català oral (índex PG2T).

A la Taula 1 mostrem els resultats que adquireixen totes les subproves i els índexs PG1T i PG2T en funció de la Situació Geogràfica (SITGEO), i el seu nivell de significació al 95%.

Taula 1: Mitjana i desviació típica de les subproves i dels índexs PG1T i PG2T en funció de la Situació Geogràfica (SITGEO), i el seu nivell de significació al 95% de tota la mostra.

	CATALUNYA		ARAGÓ-CAT		P
	Mitjana	Desv. Típica	Mitjana	Desv. Típica	
COT	64,969	15,839	49,702	16,651	0,0001*
MST	57,711	14,381	37,070	14,968	0,0001*
ORTT	77,165	17,183	46,842	20,802	0,0001*
CET	67,876	24,509	42,140	22,947	0,0001*
EET	81,629	16,835	37,789	23,499	0,0001*
PG1T	69,870	13,803	42,754	15,985	0,0001*
EOT	66,144	20,619	67,947	15,598	0,5689
FONT/2	46,794	4,161	40,965	8,820	0,0001*
LECTT/2	45,206	3,304	28,035	12,407	0,0001*
PG2T	72,499	11,609	50,088	14,603	0,0001*

L'alt nivell de significativitat tant en els índexs PG1T i PG2T com en la resta de les subproves, ens porta a dir que a Catalunya hi ha un coneixement de català, tant a nivell escrit com a nivell oral, significativament més alt del que hi ha a l'Aragó catalanòfon. En unes altres paraules: a la província de Lleida se sap més català que a l'Aragó catalanòfon.

Dels resultats obtinguts i plasmats a la taula 1, s'ha de destacar que en l'única subprova que la diferència no ha resultat significativa, ha estat la que fa referència a l'expressió oral (EOT), resultat que concorda amb la realitat de la Franja d'Aragó per ser una zona on la majoria dels habitants tenen la llengua catalana com a llengua pròpia.

4.2. Coneixement de castellà de la mostra

L'anàlisi de la varianza mostra que la situació geogràfica incideix significativament a favor del grup de la Franja, tant en el coneixement de castellà escrit (índex PG1) com en el coneixement de castellà oral (índex PG2).

A la Taula 2 mostrem els resultats que adquireixen totes les subproves i els índexs PG1 i PG2 en funció de la Situació Geogràfica (SITGEO), i el seu nivell de significació al 95%.

Taula 2: Mitjana i desviació típica de les subproves i dels índexs PG1 i PG2 en funció de la Situació Geogràfica (SITGEO), i el seu nivell de significació al 95% de tota la mostra.

	CATALUNYA		ARAGÓ-CAT		P
	Mitjana	Desv. Típica	Mitjana	Desv. Típica	
CO	65,495	13,519	74,965	9,973	0,0001*
MS	51,691	15,928	58,930	12,252	0,0036*
ORT	78,711	13,545	89,211	9,901	0,0001*
CE	68,804	17,576	68,333	13,734	0,8626
EE	72,010	27,580	82,246	10,894	0,0082*
PG1	67,342	13,048	74,737	8,149	0,0002*
EO	71,660	15,905	84,333	7,155	0,0001*
FON/2	41,863	8,137	46,632	2,968	0,0001*
LECT/2	43,588	6,788	43,965	4,713	0,7117
PG2	70,546	11,280	78,386	6,597	0,0001*

El nivell de significativitat que s'estableix entre el coneixement de castellà, tant pel que fa als índexs PG1T i PG2T com en la majoria de les subproves, ens permeten dir que a l'Aragó catalanòfon hi ha un coneixement de castellà, tant a nivell escrit com a nivell oral, significativament més alt del que hi ha a la província de Lleida. En unes altres paraules: a l'Aragó catalanòfon se sap més castellà que a la província de Lleida.

Dels resultats obtinguts i plasmats a la taula 2, s'ha de destacar que tot i que el contrast del coneixement de castellà entre ambdós territoris ha resultat significatiu, les diferències que s'estableixen són menors que en el cas de la llengua catalana. Aquest fet indica un coneixement més homogeni per part dels estudiants de la província de Lleida entre ambdues llengües.

Ens hem de fixar que les proves que no resulten significatives en llengua castellana són dues proves vinculades amb aspectes treballats des de la formalitat de l'aprenentatge; la de comprensió escrita (CE) i lectura (LECT).

4.3. Coneixement de llengua catalana dels escolars de la Franja Oriental d'Aragó que assisteixen a classes d'aquesta llengua vs. els escolars de la província de Lleida.

L'anàlisi de la varianza restringida a l'alumnat de la Franja que assisteix a classes de català i l'alumnat de la província de Lleida (n=624 -141 alumnes de la Franja que van a classe de català i 483 de Catalunya-), mostra que la situació geogràfica incideix significativament a favor d'aquests últims tant en el coneixement de català escrit (índex PG1T) com en el coneixement de català oral (índex PG2T).

A la Taula 3 mostrem els resultats que adquireixen totes les subproves i els índexs PG1T i PG2T en funció de la Situació Geogràfica (SITGEO), així com el seu nivell de significació al 95%.

Taula 3: Mitjana i desviació típica de les subproves i dels índexs PG1T i PG2T en funció de la Situació Geogràfica (SITGEO) i el seu nivell de significació al 95%, entre els de Catalunya i els d'Aragó SÍ.

	CATALUNYA		ARAGÓ-CAT (SÍ)		P
	Mitjana	Desv. Típica	Mitjana	Desv. Típica	
COT	64,969	15,839	51,122	17,470	0,0001*
MST	57,711	14,381	41,171	12,954	0,0001*
ORTT	77,165	17,183	55,488	15,116	0,0001*
CET	67,876	24,509	48,976	18,927	0,0001*
EET	81,629	16,835	47,927	17,658	0,0001*
PG1T	69,870	13,803	48,976	11,684	0,0001*
EOT	66,144	20,619	72,024	10,813	0,0866
FONT/2	46,794	4,161	43,171	7,439	0,0004*
LECTT/2	45,206	3,304	32,049	9,607	0,0001*
PG2T	72,499	11,609	55,976	9,928	0,0001*

Tal com ha quedat reflectit a la taula 3, s'estableix un alt nivell de significativitat en el coneixement de català tant en els índexs PG1T i PG2T com en les subproves, entre els escolars de Catalunya i els de la Franja que assisteixen a classes de llengua catalana, a favor dels de Catalunya. Aquests resultats ens porten a afirmar que els alumnes de la província de Lleida saben més català que els seus parells de la Franja d'Aragó que assisteixen a classes de llengua catalana, tant a nivell escrit com oral. En unes altres paraules: els alumnes de la Franja d'Aragó que assisteixen a classes de català, en aquesta llengua no arriben a tenir el nivell de competència lingüística dels seus homòlegs catalans.

Aquests resultats estarien vinculats amb la diferència que s'estableix entre els programes que contempen l'ensenyament "en" una llengua (com a vehicle d'instrucció) i l'ensenyament "de" una llengua (com a assignatura).

Fixem-nos que, tal com succeïa en l'anàlisi i comparació del coneixement de llengua

catalana entre tots els alumnes de la Franja i els de la província de Lleida, l'única subprova en la qual la diferència no ha resultat significativa, i s'observa una puntuació més elevada per part dels de l'Aragó, en aquest cas els que Sí assisteixen a classes de català, ha estat la relativa a l'expressió oral (EOT), que com ja s'ha dit, concorda amb el fet que a la Franja d'Aragó la majoria dels habitants tenen la llengua catalana com a llengua pròpia.

5. Conclusions

L'estudi que hem realitzat, en primer lloc ens ha portat a analitzar i comparar el coneixement de llengua catalana i llengua castellana tant dels escolars de la Franja Oriental d'Aragó com dels estudiants de la província de Lleida. I en segon lloc, i centrant-nos en els escolars de la Franja, s'ha intentat veure si el fet d'assistir a classes de llengua catalana, permet aconseguir un nivell de competència lingüística en aquesta llengua similar al dels seus homòlegs catalans. Seguint el que acabem d'exposar, les conclusions que presentem a continuació s'exposaran en l'ordre esmentat i intentarem abordar l'explicació dels resultats obtinguts segons els trets més rellevants de cada territori i els postulats teòrics.

En el present estudi, l'anàlisi comparativa del coneixement de llengua catalana i llengua castellana tant dels escolars de la província de Lleida com dels de la part catalanoparlant d'Aragó, ens permet afirmar que els escolars de la província de Lleida coneixen significativament més català, tant a nivell escrit com oral, que els seus homòlegs de l'Aragó catalanòfon. En unes altres paraules: els lleidatans estudiats saben més català que els de la Franja.

Pel que fa al que acabem d'apuntar, s'ha de destacar que les diferències resulten significatives en totes les parts analitzades menys la referent a l'expressió oral (EOT).

Els resultats obtinguts concorden amb el fet que la llengua catalana, reconeguda oficialment com a pròpia de la Comunitat Autònoma de Catalunya, és la llengua vehicular i d'aprenentatge de l'ensenyament, de manera que els escolars d'aquesta Comunitat reben pràcticament tota l'educació formal en aquesta llengua. A més, compta amb una gran presència social al ser emprada per les diferents institucions, els mitjans de comunicació, etc.

El fet que no s'estableixin diferències significatives entre el grup de Catalunya i el d'Aragó en la prova relativa a l'expressió oral, és fàcilment explicable si considerem que la majoria dels habitants de la part catalanoparlant d'Aragó, tenen la llengua catalana com a pròpia. Però a l'Aragó, aquesta llengua no gaudeix de reconeixement oficial, la qual cosa fa que la llengua castellana sigui la llengua de prestigi social i vehicular de l'ensenyament que es porta a terme a la zona catalanoparlant d'aquest territori. El que s'acaba d'apuntar, juntament amb el fet que la llengua catalana només es fa present dins de l'àmbit educatiu com a assignatura optativa, explicarien el baix nivell que presenten aquests alumnes en aquesta llengua.

Pel que fa al coneixement de llengua castellana, l'anàlisi comparativa entre ambdós grups, mostra que els escolars de l'Aragó catalanòfon coneixen significativament millor aquesta llengua, tant a nivell escrit com oral, que els seus homòlegs de la província de Lleida. En unes altres paraules: els aragonesos estudiats saben més castellà que els lleidatans.

Del que acabem d'afirmar, s'ha de dir que tot i que el contrast entre ambdós territoris ha resultat significatiu, les diferències que s'estableixen en el coneixement de llengua castellana són menors que en el cas de la llengua catalana. Aquest fet indica que els estudiants de la província de Lleida presenten un coneixement més homogeni de les

llengües analitzades comparat amb el que presenten els estudiants de la Franja. En unes altres paraules: els estudiants de la Franja saben menys català que els de Lleida castellà.

El que acabem d'apuntar estaria relacionat amb aspectes que es desenvolupen en estudis precedents (Huguet i Vila, 1997; Huguet i Suils, 1998): el fet que els escolars de la Franja reben una menor exposició al català que la que tenen els estudiants de Catalunya a la llengua castellana, i probablement també s'explicaria per una motivació més baixa dels estudiants aragonesos estudiats per aprendre català que la que tenen els de Catalunya per aprendre castellà.

De l'anàlisi i comparació efectuades, a banda del que s'ha exposat, ens hem de fixar que tant en la prova relativa a la comprensió escrita (CE), com a la relativa a la lectura (LECT), les diferències entre ambdós grups no resulten significatives. Fixem-nos que aquestes proves estan vinculades amb aspectes treballats des de la formalitat de l'aprenentatge.

Els resultats obtinguts en el coneixement de llengua castellana, quedarien explicats pels aspectes als quals ja ens hem referit: la llengua castellana, única llengua oficial a l'Aragó, és la llengua vehicular de l'ensenyament que s'efectua en aquesta Comunitat Autònoma, de manera que a la zona catalanoparlant d'Aragó totes les activitats escolars es basen en aquesta llengua. Per contra, tal com ja s'ha exposat, a Catalunya pràcticament tot l'ensenyament es realitza en llengua catalana, fet que podria explicar el baix nivell en llengua castellana que presenten els alumnes catalans estudiats.

En aquest punt, no podem oblidar el nivell de presència social de les llengües, fet que explica també el nivell de coneixement d'aquestes per part dels habitants de cada Comunitat. D'aquesta manera, els escolars de la Franja al rebre una forta exposició a la llengua castellana en reforcen el seu coneixement.

A Catalunya, a banda del que ja s'ha remarcat en aquestes mateixes conclusions, i relacionat amb el coneixement de castellà dels alumnes lleidatans, s'ha d'afegir i emfatitzar el fet que la província de Lleida té molts nuclis petits de població i és una àrea que compte amb una baixa proporció de població immigrada (Vila, 1995). La realitat d'aquesta província doncs, fa pensar en una presència de la llengua castellana encara menys elevada, tant en l'entorn social, com en el marc familiar i educatiu.

Un altre objectiu del present estudi, se centrava en el coneixement de català dels escolars de l'àrea catalanòfona d'Aragó que assisteixen voluntàriament a classes de llengua catalana. En concret, s'ha intentat veure si el fet d'assistir a aquestes classes permet aconseguir un nivell de competència lingüística en català similar al dels seus homòlegs catalans.

Els resultats obtinguts, mostren que quan comparem els alumnes de la província de Lleida amb els seus parells aragonesos que assisteixen a classes de llengua catalana, els lleidatans presenten un coneixement significativament superior d'aquesta llengua, tant a nivell escrit com oral, que els seus homòlegs que assisteixen a classes de llengua catalana. En unes altres paraules: els alumnes de la Franja que assisteixen a classes de català, tenen un coneixement inferior d'aquesta llengua que els seus coetanis lleidatans.

S'ha de destacar que, pel que fa el coneixement de llengua catalana, de la mateixa manera que succeeix en l'anàlisi comparativa de tota la mostra, la única part analitzada que no resulta significativa és la relativa a l'expressió oral (EOT), que tal com ja hem apuntat, s'explicaria des del fet que la majoria dels habitants de la Franja d'Aragó tenen català com a llengua pròpia.

Partint dels resultats obtinguts, podem afirmar que els alumnes de la Franja d'Aragó que assisteixen voluntàriament a classes de català, en aquesta llengua no arriben a tenir el nivell de competència lingüística dels seus homòlegs catalans.

L'afirmació que acabem d'efectuar, estaria directament vinculada amb la diferència que s'estableix entre el ventall d'aspectes positius dels programes que contempnen l'ensenyament "en" una llengua (com a mitjà d'instrucció) i aquells que es limiten a introduir l'ensenyament "de" una llengua (com a contingut d'instrucció). Hem de tenir present que, tal com s'indica en estudis precedents (Huguet, 1994), els programes que només introdueixen l'ensenyament d'una llengua com assignatura, promouen un coneixement lingüístic inferior d'aquesta llengua que aquells que la introdueixen com a vehicle de l'ensenyament.

S'ha d'emfatitzar que si bé a la Franja d'Aragó la llengua catalana és present en el context familiar i social, i per tant el seu coneixement es promou des d'aquests àmbits, tal com s'especifica en d'altres estudis (Huguet, 1994), arriba un moment que per tal d'adquirir una bon nivell de competència en aquesta llengua és necessari que es promocióni des del context escolar.

Bibliografia

- Bel, A. (1990). "El programa d'immersió: alguns resultats". *Escola Catalana*, 274, 26-27.
- Cattell, R. B. i Cattell, A. K. S. (1990). *Test de Factor "g". Escales 2 i 3*. Madrid: TEA
- Cummins, J. (1976). "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses". *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1983). "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües". *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-62.
- Huguet, A. (1995). "Evaluación del conocimiento lingüístico de los escolares de la Franja Oriental de Aragón: Incidencia de algunos factores". *Revista de Educación*, 308, 217-239.
- Huguet, A. i Suïls, J. (1998). *Contacte entre llengües i actituds lingüístiques. El cas de la frontera catalano-aragonesa*. Barcelona: Horsori.
- Huguet, A. i Vila, I. (1997). "Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística en escolares bilingües". *Infancia y Aprendizaje*, 79, 21-34.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. Dins F. Aboud i R. D. Meade (eds.) *Cultural factors in learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Martínez Ferrer, J. (1995). *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*. Saragossa: Edicions de l'Astral.
- Moret, H. (1996). "Deu anys d'ensenyament del català a l'Aragó: l'ensenyament d'una altra llengua instrumental". *Batecs*, 15, 4-5.
- Quintana, A. (1996). "L'ensenyament en llengua catalana a l'Aragó dels orígens a 1984". *Batecs*, 15, 2-3.
- Sánchez, M. P. i Tembleque, R. R. de (1986). "La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales". *Infancia y Aprendizaje*, 33, 3-26.
- Toukomaa, P. i Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Research Reports 26. Tampere: University of Tampere.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.

Identidad cultural y lengua en el Valle de Arán: entre la conciencia lingüística y la afectividad

*Cecilio Lapresta Rey, Àngel Huguet Canalís,
Jordi Suils Subirà*

Universitat de Lleida

1. Contextualización de la zona de estudio

La comarca del Valle de Arán está localizada en el extremo noroccidental de la provincia de Lleida, y limita al norte y noroeste con Francia, al sudoeste con Aragón, al sur con la comarca de la Alta Ribagorça y al este con la comarca del Pallars Sobirà (Lleida).

La población en 1996 era de 7.130 personas censadas. La capitalidad de la comarca está localizada en el municipio de Viella-Mijarán (3.692 hab.) y dentro de la comarca se incluyen también los municipios de Naut Arán (Alto Arán; con 1.337 hab. conjunto de localidades entre las que se encuentra situada la estación de esquí de Baqueira-Beret), Bossòst (822 hab.), Les (673 hab.), Arres (64 hab.), Bausén (70 hab.), Es Bordes (220 hab.), Vilamós (148 hab.) y Caneján (104 hab.).

El idioma oficial y propio de la comarca es el aranés, dialecto gascón de la lengua occitana. Además son también oficiales el catalán (como lengua oficial y propia de Cataluña) y el castellano (como lengua oficial del Estado Español). A estas tres lenguas oficiales se les deben sumar otras dos que tienen una importante presencia social en el territorio; el francés, lengua ampliamente conocida y relativamente utilizada, como consecuencia de la proximidad y tradicional relación con los vecinos galos, y el gallego, lengua bastante utilizada por el importante número de personas provenientes de esa Comunidad Autónoma, afincadas en el Valle de Arán. El importante volumen de población originaria de Galicia es consecuencia de su tradicional conocimiento del trabajo de la piedra, elemento muy utilizado en la construcción de viviendas en esta comarca.

En las últimas décadas, la comarca del Valle de Arán se encuentra inmersa en un proceso de cambio socioeconómico, demográfico y cultural extraordinariamente peculiar y con pocos precedentes en nuestro país.

Según los datos del Institut d'Estadística de Catalunya,¹ este proceso ha dado lugar a una situación que, dada la tendencia al estancamiento en el crecimiento de la población, actualmente se presenta como muy curiosa: entre 1991 y 1996 hubo un incremento en el número de habitantes de casi un 16%, representando un paso de 6.184 a 7.130 personas censadas en la comarca.

Las causas de este importante aumento son diversas y pasan por la importante transformación económica del territorio, derivada del fuerte incremento del turismo desde los años sesenta, y de los sectores derivados de éste, como son la hostelería y la construcción (López Palomeque, 1982).

Ahora bien, retomando el tema del aumento demográfico, lo que realmente es importante es que del incremento del 16%, el 88,58% proviene de la inmigración y sólo un 11,42% del crecimiento natural. Dicho de otro modo, de las 946 personas que constituyen el crecimiento de la población en el Valle de Arán en el periodo 1991-1996, 838 son inmigrantes y 108 nacidas en la comarca.

En 1996 nos damos cuenta que se ha producido un hecho sin precedentes en el Valle de Arán: por primera vez el número de personas nacidas en la comarca es más bajo que el número de personas que han nacido fuera: los primeros representan un 45,98% y los segundos un 54,02% (23,63% del resto de Cataluña, 26,04% del resto del Estado Español y 4,35% de fuera del Estado).

Esta estructura sociodemográfica, producto de la dinámica migratoria, tiene importantes consecuencias a nivel sociocultural y lingüístico. El Valle de Arán se ha convertido en un territorio en el que se da una situación de contacto entre lenguas y culturas diferenciadas, con la peculiaridad que tanto el occitano-aranés como la propia identidad aranesa, se percibe amenazada por parte de la propia población aranesa.

2. Identidad cultural y lengua

La identidad cultural es una forma específica de identidad social, caracterizada por pertenecer a un grupo social con unos esquemas comunes de pensamiento, creencias, sentimientos y valores que resultan de las experiencias compartidas y del aprendizaje común, y basado en un sistema cultural de referencia (Aguirre, 1998). La identidad cultural resulta, así definida, como la propia cultura del grupo, como "*...un sistema de conocimiento que nos proporciona un modelo de realidad, a través del cual damos sentido a nuestro comportamiento...*" (Aguirre, 1997: 7-8).

Ahora bien, la construcción de esta identidad cultural se basa en la construcción de una imagen y representación social que hacen los miembros del propio grupo, a partir de sus propias experiencias compartidas. Es decir, es un elemento reflexivo, en el que entra a jugar un papel muy importante tanto el papel de los miembros del propio grupo, la elaboración de unos determinados símbolos culturales que se conviertan en "señas de identidad" del propio colectivo y la visión y reconocimiento como grupo diferenciado por parte de los miembros de otro colectivos con los que interactúa.

En el fondo de lo que se trata es de construir una representación social del grupo, anclada en unos determinados elementos culturales. Esta imagen está en continua

reelaboración, es un elemento dinámico, ya que los diversos colectivos culturales que existen no viven en aislados del mundo social que les rodea. Pero uno de los elementos más significativos es la interiorización de una determinada identidad cultural a la que los individuos se sienten pertenecientes, ya que la adquisición de esa "forma" de ver el mundo que supone este proceso, tiene la capacidad de determinar nuestro comportamiento.

Otro elemento de gran importancia, y que está más en relación con el objetivo de nuestra comunicación, son los elementos sobre los que se ancla una determinada identidad cultural. Debemos ser conscientes que los elementos en los que se basa la identidad cultural de los diferentes colectivos son socialmente construidos, es decir, en gran medida arbitrarios, escogidos, y responden a una serie de intereses y maneras de concebir la experiencia identitaria.

Es decir, las variables que se consideran significativas en la "definición" de un grupo cultural no son la suma de todos los rasgos culturales del propio grupo, sino de aquellos que los miembros del propio grupo consideran significativos. De igual forma, estos rasgos marcan los límites del propio grupo y las diferencias respecto a otros (Barth, 1976).

Para comprender el proceso de construcción de la identidad cultural de los diferentes colectivos en la actualidad -mayoritariamente en Europa- debemos tener en cuenta una serie de ideas. En Europa desde del romanticismo y el idealismo alemán, la identidad cultural de los diferentes colectivos se ha intentado articular a partir de los rasgos culturales diferenciadores entre los pueblos, en la riqueza que supone la diversidad cultural, en el valor intrínseco que conlleva la cultura de cada pueblo. Pero esta idea ha demostrado ser altamente peligrosa, utilizada de una manera excluyente y agresiva, como nos han recordado los fascismos. De este modo, se busca la articulación de la diversidad cultural y la convivencia pacífica a través de la igualdad en la esfera pública y normativa de los diversos colectivos culturales que pueden convivir en un mismo espacio social, idea que entronca directamente con la tradición ilustrada francesa. Así en el trasfondo de la construcción de la identidad cultural de los colectivos en la actualidad se observa, o debería observarse, este doble cariz, cultural y cívico, aunque en muchas ocasiones constatamos que se agreden los derechos de las minorías culturales (Lamo de Espinosa, 1995).

Si contemplamos la importancia que tradicionalmente se ha dado a la tradición romántica en la construcción de la identidad cultural -sobre todo en Europa-, el valor que se le concede a las diferentes culturas y sus manifestaciones, se hace comprensible, como señala Siguan (1995), que se tome la lengua propia de cada cultura como la máxima expresión de la etnicidad. La lengua propia entendida en una visión romántica, como seña de identidad de los diferentes pueblos, como el marcador más claro de la etnicidad, que llega a convertirse en muchos casos en la esencia cultural del colectivo.

Teniendo en cuenta este hecho, y en el marco que hemos definido, se observa que este sistema de conocimiento de la realidad, a través del que se da sentido al comportamiento, en el Valle de Arán, se ha construido en base al hecho lingüístico básicamente, por varias razones:

- en primer lugar se percibe la lengua como símbolo "por excelencia" de la etnicidad, ya que da cuenta de una serie de dimensiones esenciales en la definición del endogrupo (Fishman, 1977). La primera es la paternidad, entendida ésta como un

hecho cultural heredado, adquirida de los padres del mismo modo en que ellos lo adquirieron de los suyos, remontándose así hasta el infinito. A su vez, también da cuenta del patrimonio, segunda dimensión de la etnicidad. Al hablar de patrimonio nos estamos refiriendo a la idea de legado de la colectividad, perspectivas y comportamientos que definen al grupo como tal, que si bien superan los límites lingüísticos, se construyen y definen en relación a la lengua propia. Por último una lengua propia también da cuenta de la fenomenología, que se refiere al significado que atribuimos a la descendencia como miembros de una colectividad y al legado étnico. De este modo, un elemento que lleve consigo un valor cultural tan alto, es considerado un valor en sí mismo, y su importancia se ve amplificada por el hecho que se emplea para sostener otras experiencias étnicas. Se crea de este modo una especie de lazo asociativo, entre la lengua y elementos culturales relevantes, como la tradición o la historia, y éstos últimos adquieren su significado entorno a la lengua, llegándose a creer que no pueden ser expresados en una lengua distinta;

- en segundo lugar, y adquiriendo una significatividad especial teniendo en cuenta la importancia que se le adjudica así a la lengua, nos encontramos con una conciencia de riesgo real de desaparición de la lengua entre los aranesoparlantes, por la evolución demográfica del territorio y la situación de subordinación del occitano-aranés a las otras dos lenguas oficiales presentes en el territorio (el castellano y el catalán). Y la desaparición de la lengua se asimila a la desaparición de la identidad cultural aranesa.

Una vez repasados estos elementos vamos a presentar datos pertenecientes a una investigación que se ha desarrollado entorno a este tema en el Valle de Arán. A través de ellos intentaremos mostrar que, si bien la definición de la aranesidad pasa por el hecho lingüístico principalmente, y es reconocida de manera mayoritaria por toda la población, el significado que se le atribuye a la lengua propia en el proceso de construcción de la identidad cultural aranesa, varía entre los diferentes colectivos analizados, en función principalmente de la condición autóctono / inmigrante.

3. Metodología

Los datos aquí presentados son fruto de una investigación que se está desarrollando desde la Universitat de Lleida, con el objetivo de analizar el proceso de construcción de la identidad cultural y la integración cultural en el Valle de Arán. Esta investigación se basa en dos momentos metodológicos; una primera fase en la que se ha aplicado un cuestionario a una muestra extraída de la población de la comarca de 16 o más años, en relación al tema de la identidad cultural aranesa, la lengua y la integración. El nivel de confianza con el que se ha trabajado en esta fase es del 95,5%, y un margen de error del 5%. El tamaño muestral resultante sobre el que se ha trabajado es de 374 encuestas; y una segunda fase a partir de entrevistas en profundidad, con el objetivo de captar los diferentes discursos que se observan en la zona estudiada sobre estos temas.

4. La representación social de la aranesidad

En este apartado vamos a presentar datos referentes a lo que los residentes en el Valle de Arán afirman que tienen en común los araneses.

Como se observa en la tabla siguiente, el hecho más propiamente arané es la lengua y la cultura, seguido de sus costumbres y sus tradiciones y el amor a la tierra en la que viven.

Tabla 1. Qué tienen en común los araneses. Valle de Arán. 2000.
Porcentajes.

Nada	1%
Una lengua y una cultura común	35,70%
Varias lenguas y varias culturas en común	6,90%
Unas costumbres y unas tradiciones	21,10%
Vivir en el Valle de Arán	7,20%
Trabajar en el Valle de Arán	4,40%
Amor a la tierra en la que viven	11,50%
Un origen familiar en el Valle de Arán	5,30%
Un carácter cerrado / de montaña	5,40%
Otros	1,50%
TOTAL	100%

Fuente: Elaboración propia.

Esta distribución se repite de una manera bastante homogénea si relacionamos esta variable con todas las variables sociodemográficas que pueden tomarse en consideración, como son la edad, el género, el lugar de nacimiento, la lengua propia o la zona de residencia.

A la luz de estos datos y teniendo en cuenta su persistencia si los relacionamos con otras variables, debemos considerar que, al menos a nivel general, se tiene extremadamente claro la definición del ser arané y la importancia de la lengua propia en este proceso.

A lo largo de los últimos años se ha construido una concepción de la aranesidad muy clara y concreta. Además se ha conseguido que esa representación se objective y se internalice, de tal manera que la inmensa mayoría de la población, por encima de su origen, edad, lengua propia, etc. tenga una concepción única y similar de lo que significa ser arané. La construcción de esta concepción de la aranesidad, es producto de un trabajo desarrollado desde hace tiempo, tanto a nivel institucional como a nivel de la población en general. Las causas de la claridad en la concepción del ser arané debemos buscarlas en el trabajo de las instituciones y asociaciones del Valle de Arán en el campo lingüístico y cultural en los últimos años, que ha tenido un efecto muy claro en

el campo que estamos analizando. La defensa de la lengua propia, y la potenciación de su uso en los ámbitos educativos, institucionales y culturales ha servido, aparte de empuje para la conservación del occitano-aranés, para que la población, tanto autóctona como inmigrante, internalice de una manera muy efectiva el mensaje identitario que se estaba comunicando.

Ahora bien, que se tenga tan claro lo que significa ser aranés, y la importancia de la lengua propia de la comarca en esa definición, no significa que todos los habitantes del Valle de Arán den el mismo sentido, significado y vivan de manera similar el hecho lingüístico. A continuación presentaremos un esbozo del análisis de los discursos sociales que se desarrollan a propósito del papel de la lengua en la configuración de la identidad cultural aranesa, que nos permitirán constatar con la profundidad suficiente la diversidad de sentidos y significados que se da al papel de la lengua propia, y ubicarla en su lugar dentro del proceso de construcción de la identidad cultural en el Valle de Arán.

5. Discursos sociales en torno al papel de la lengua propia en la configuración de la identidad cultural aranesa

Al profundizar en el análisis de los discursos sociales que en la comarca se desarrollan en torno a la relación entre la identidad cultural aranesa y la lengua propia, nos encontramos con dos elementos importantes; en primer lugar la existencia de tres discursos lo suficientemente homogéneos como para considerarlos como unidades discursivas diferenciadas y, en segundo lugar, la importancia de la condición autóctono / inmigrante como variable clave a considerar en la comprensión y articulación entre ellos.

5.1. Discursos sociales

Dentro del primer grupo de discursos se sitúan aquellos que basan la aranesidad y el ser aranés en elementos emotivos, es decir, en lazos afectivos hacia el lugar dónde se vive, en el sentirse aranés, en el enraizamiento en el lugar dónde se ha nacido y/o se desarrolla la existencia, el amor hacia la tierra en la que se vive. Como nos señalan varios informantes a propósito de este tema;

"...El ser aranés es ser aranés, es sentirse aranés. No hay nadie que pueda decir que es más aranés que otro... Todo el que quiera sentirse aranés y sea aranés tiene la misma igualdad de aranesidad para mí..." (...) *"hoy en día ser aranés es sentirse aranés, querer ser aranés y querer trabajar por el Valle."* H40AUBAIN

"...Así "fer terra" significa reaccionar utilizando la lengua... Hacer país, querer a la tierra significa reaccionar utilizando la lengua...". H45AUNAAU

"...una estimación muy fuerte por la tierra" (...) "...No ya tanto que hables más o menos aranés, si no el que te sientas responsable de este país..." H40INMA

"...Por lo tanto yo creo que ser aranés es un enraizamiento en la tierra dónde

vives, más que una manera de pensar o de... no sé es un poco difícil... Después está el factor de la lengua que es lo que te marca la diferencia clara, indiscutible, tanto con lo vecinos del sur como los del norte, porque en el norte esta identidad se ha perdido en un 98 o un 99%...” H40AUBAMIX

En este tipo de discursos el sentimiento es el elemento básico, del que se derivan otros rasgos de naturaleza más étnica o cultural, como la cultura, la lengua o las tradiciones... De este modo aparecen elementos como la lengua, la cultura, las tradiciones, la ascendencia familiar, la historia, los lazos afectivos familiares, el carácter, etc. pero siempre subordinados, dependientes y cargados de la afectividad hacia lo que puede representar el Valle de Arán para los individuos, tanto a nivel cultural, lingüístico e incluso paisajístico.

El segundo tipo de discursos detectados a lo largo de nuestro análisis se centra más en elementos culturales “objetivos”. Al decir “objetivos” nos referimos a que se citan como rasgos constitutivos de la aranesidad y el ser aranés, pero no están impregnados de la afectividad y el sentimiento que se detecta en el anterior tipo de discurso. En este tipo de argumentaciones, en la mayoría de ocasiones, el tema de la afectividad o el sentimiento no aparece, y si lo hace, es con un cariz bastante diferente al utilizado en los razonamientos que hemos clasificado dentro del apartado anterior;

“La lengua es lo que más les diferencia, aparte del propio carácter que se forma al ser un territorio montañoso, y aislado geográficamente.... les da unas características especiales,.... pero lo más propio es la lengua, y algunas costumbres que tienen...” M46INMA

“Porque sabes que hay gente que habla aranés y hablas con ellos y si lo sabes,... (qué es el ser aranés?) Un adjetivo dicen que son cerrados, pero bueno ahora como hay el túnel desde hace tiempo, y ha venido gente, se han ido abriendo.... no sería aranés serían gente de montaña, pero que ahora están menos aislados...” (...) “...Yo supongo que los araneses lo que han hecho es un cambio social muy grande, y se han adaptado, son adaptadores,... Ya sea al flujo de gente gallega, catalana, castellana, franceses,... como es un lugar de paso, este sería el adjetivo más propio, la adaptabilidad, porque si han venido franceses han hablado francés, si han venido castellanos han hablado castellano, si han venido catalanes han hablado catalán,.... Bueno que también las da más facilidad de comunicación...” H40INNA

Por último, también se detecta un tercer tipo de discursos, que se situarían a mitad de camino entre los dos anteriores, en los que tanto el sentimiento como los rasgos culturales “objetivos” se establecen en un plano de igualdad, es decir, no existe una priorización del sentimiento, como ocurría en el primer tipo de argumentaciones, ni una nula significatividad del mismo, como ocurría en el segundo tipo, sino que el tema del amor a la tierra en la que se vive aparece, pero como un rasgo más de otros posibles, como la lengua o la cultura diferenciada, no como elemento básico del que se pueden derivar otros elementos culturales.

“...es el haber nacido, porque aunque te sientas muy aranés y te arraigues mucho aquí, yo creo que este sentimiento de haber nacido, aunque hay gente de aquí que puede renegar de haber nacido aquí, pero yo creo que es una diferencia.”
(...) *“Tienen en común una historia, desde mi punto de vista, y una lengua común.”*. M36INMA

Como vemos y ya hemos comentado, los elementos fundantes de la identidad cultural aranesa en este punto, se sitúan en un plano de igualdad entre ellos, sin ser posible establecer una priorización, es decir, aparecen pero no se hacen derivar ninguno de ninguno.

5.2 La condición autóctono / inmigrante

Una vez consideradas las variables género, edad, lugar de residencia, nivel educativo, etc. se observa que ninguna introduce ningún tipo de coherencia en la articulación entre los tres tipos de discursos detectados, ya que si las tenemos en cuenta por separado no se da una unidad discursiva en ninguna de sus posibles categorías.

Las variables que introducen coherencia en la articulación de los discursos presentados es, básicamente, el lugar de nacimiento de los informantes, y sobre todo la condición autóctono / inmigrante. A partir de ahí se pueden derivar otras, como la lengua propia, que también presentaría una estructura clara y similar a la que se presenta al considerar el lugar de nacimiento, pero, consideramos más significativa el lugar de nacimiento, ya que el hecho de ser originario o no de la zona de estudio implica, a priori, la posible posesión de unos determinados rasgos culturales y lingüísticos. Además los discursos que realizan los informantes que tienen como lengua propia el catalán y los que tienen como lengua propia el castellano, forman una unidad bastante homogénea.

La introducción de la condición autóctono / inmigrante, y toda la carga cultural que ello conlleva, nos permite articular de una manera bastante clara los tres tipos de discursos antes descritos. Dicho de otro modo, el contemplar esta dualidad nos permite ubicar las diferentes unidades discursivas detectadas y es clave para entender el tipo de uso que se puede dar a un mismo rasgo dentro de los diferentes discursos. Es decir, cada unidad discursiva descrita en el apartado anterior, se ubica mayoritariamente dentro de cada uno de los colectivos, y además, esta misma dualidad autóctono / inmigrante nos permite comprender, por ejemplo, el significado, importancia y sentido que se le da al papel de la lengua propia en los diferentes discursos detectados.

Así, entre los autóctonos y entre los inmigrantes que se pueden considerar según sus propios parámetros integrados es mucho más frecuente recurrir a argumentaciones de tipo sentimental, afectiva, que resaltan el amor al territorio, el orgullo de ser aranés, por encima del resto de rasgos culturales que componen la identidad cultural aranesa. Ser aranés es pues, una cuestión de lazos afectivos, de estimación por el territorio, y de este hecho se derivan el hablar y amar una lengua propia, unas costumbres y tradiciones, una cultura, etc.

El segundo tipo de discurso es mucho más frecuente entre la población inmigrante, y es similar a un inventario de rasgos comunes, pero sin el sentimiento que se detecta entre el colectivo autóctono. Es decir, se enumeran una serie de características culturales, pero no se detecta ese “amor”, esa afectividad, presente en tipo de discurso anteriormente citado.

Por último, el tercer tipo de discurso aparece en un reducido número de personas indistintamente inmigrantes o autóctonas.

6. Conclusiones

Como hemos dicho con anterioridad, en el Valle de Arán, la lengua se ha convertido en el símbolo por excelencia de la etnicidad. Ahora bien, a lo largo de la exposición de los datos presentados, observamos que el significado que se le concede desde los diferentes colectivos, y su papel dentro de la definición de la aranesidad, varía de una manera ostensible.

En primer lugar debemos afirmar que mayoritariamente se reconoce el importante papel de la lengua en la definición de la aranesidad. Este hecho se produce desde todos los colectivos examinados.

Ahora bien, el significado y la carga emotiva que se le da, varía entre los diferentes colectivos.

Observamos que entre los araneses el papel de la lengua propia en la construcción de su identidad cultural toma una significación muy importante por varios motivos. En primer lugar, y como ya hemos comentado se ha convertido en uno de los símbolos étnicos del colectivo aranés. Pero observados los datos presentados, no debemos caer en la simplificación de identificar simplemente la lengua como rasgo constitutivo de la identidad cultural aranesa y la pertenencia a este colectivo. Dicho de otro modo, el ser aranés, para el propio colectivo autóctono, no se reduce simplemente al hecho de hablar una lengua determinada, sino que se entremezcla con otros elementos. El papel de la lengua propia en la formación de la identidad cultural aranesa es, a la vez, constitutivo de ese sentimiento y, según los discursos analizados, se deriva de otro elemento en el que se arraiga realmente la aranesidad. Este elemento es el "amor" por el territorio, es decir, el desarrollar lazos afectivos con la tierra en la que se vive, el interesarse por lo que ocurre, significa y se desarrolla en el Valle de Arán. A la vez que se internaliza este sentimiento, esta afectividad hacia lo que significa el territorio, es cuando aparece realmente el papel del aprendizaje y uso del occitano-aranés, es cuando realmente toma sentido el papel de la lengua en la constitución de la identidad cultural aranesa. Se convierte en el marcador por excelencia de ese sentimiento.

Ahora bien, también se dan otras concepciones del papel de la lengua propia en la construcción de la identidad cultural aranesa entre la población de la comarca. Esta concepción se desarrolla mayoritariamente entre los colectivos inmigrantes y está muy en relación con el papel del occitano-aranés como símbolo marcador de esa identidad. Encontramos un discurso en el que el papel de la lengua propia se reduce a eso simplemente, a un rasgo cultural de un colectivo, igual que lo pueden ser sus costumbres y tradiciones o su cultura, pero sin percibir el sentimiento o la carga de afectividad que se da tras del hecho de hablar una lengua determinada.

Y es que debemos ser conscientes que la carga simbólica que se le atribuye a los rasgos culturales que conforman una determinada identidad cultural, son elementos contruidos socialmente, y como tales, pueden ser percibidos desde diferentes ópticas, y, por lo tanto, la importancia que se les atribuye puede ser variable desde los diferentes colectivos.

Para el colectivo aranés su lengua propia se ha convertido en un marcador identitario de su afectividad hacia el territorio, que tiene un valor simbólico en sí mismo, que va mucho más allá de la función comunicativa que tiene cualquier lengua. Se convierte así en un hecho diferencial que recoge la especificidad de un pueblo y su carácter diferencial de otros. Además es un símbolo cultural seriamente amenazado, por la importantísima masa de población inmigrante que ha recibido el territorio. De este

modo se asimila la amenaza de pérdida de la lengua a la pérdida de la identidad cultural aranesa. Y a partir de este punto de partida, se desarrolla un significativo esfuerzo de protección, potenciación y promoción de la lengua.

Por otro lado, desde un amplio sector del colectivo inmigrante, no se percibe el valor simbólico que se le atribuye al hecho lingüístico desde el colectivo aranés. Así, y visto desde una óptica marcadamente instrumental, no se comprende la defensa, protección y promoción de la lengua en el Valle de Arán. Argumentaciones del tipo “no es importante aprender esta lengua porque al salir de la comarca no te sirve para nada”, nos demuestran este tipo de enfoque.

Notas

1. Web del Institut d'Estadística de Catalunya: <http://www.idescat.es>.

Bibliografía

- Aguirre, A. (1997). *Cultura e Identidad Cultural*. Barcelona: Ediciones Bardenas.
- Aguirre, A. (1998). “Construcción cultural de la identidad social”, en Páez, D. y Ayestarán, S. (1998). *Los desarrollos de la Psicología Social en España*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fishman, J.A. (1977). “Language and ethnicity”, en Giles, H. y Saint Jacques, B. (eds.) (1979) *Language and ethnic relations*. Oxford: Pergamon.
- Garreta, J.; Hugué, A.; Llorca, E. y Suñils, J. (1998): *Multilingüisme a la Vall d'Aran. Identitat i transmissió de l'aranès*. Documento no publicado. Barcelona: Institut de Sociolingüística Catalana.
- Giddens, Anthony, (1995). *Modernidad e Identidad del Yo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hugué, A.; Janés, J.; Lapresta, C.; Serra, J.M^a.; Suñils, J. (2001) *Coneixement i ús de l'occità a la Vall d'Arán. 1984-2000*. Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs. Documento no publicado.
- Lamo de Espinosa, E. (1995). “Fronteras culturales”, en Lamo de Espinosa et al. *Culturas, Estados, Ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza Editorial.
- López Palomeque, F. (1982). *La Vall D'Arán. Medi físic i transformació econòmica*. Barcelona: Fundació Caixa de Catalunya.
- Siguán, M. (1995). “Las lenguas en la construcción de Europa”, en Lamo de Espinosa et al. *Culturas, Estados, Ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Suñils, J. (2001). *Llengües en contacte i planificació lingüística: occità, català i castellà a l'escola aranesa. Anàlisi de l'efectivitat de tres models d'educació bilingüe*. Universitat de Lleida: Departament de Filologia Catalana. Tesis doctoral no publicada.

Minorització lingüística i promoció de l'occità a l'escola aranesa. Una experiència en ensenyament multilingüe

Jordi Suïls Subirà, Àngel Huguet Canalís, Cecilio Lapresta Rey

Universitat de Lleida

1. Introducció

L'article que presentem s'ocupa dels resultats d'un estudi sociolingüístic en el context de la Vall d'Aran, on tres varietats són oficials (occità, català i castellà) i on hi ha hagut un contacte històric de l'occità amb el català, més recentment també amb el castellà, i també històricament, tot i que de manera molt secundària, amb el francès (en una mesura diferent que en el territori occitanòfon de l'Estat francès).

L'estudi en qüestió se centra en informants d'entre set i dotze anys en educació primària durant el curs 1999-2000, i el que es mira de conèixer són les habilitats lingüístiques, en un ús normatiu, d'aquells alumnes en les tres llengües oficials a l'Aran, en especial l'occità, atès que aquesta hi ha estat generalitzada com a llengua vehicular d'ensenyament, amb una proposta normativa oficialitzada, fa tan sols uns quinze anys.

En termes generals, oferim una contribució a l'estudi de la interrelació entre codis lingüístics en el procés d'aprenentatge (escolar) de l'individu bi o trilingüe, en aquest cas en un context amb tres varietats tipològicament pròximes i en condicions socials de desequilibri entre elles.¹

2. La presència de les llengües a l'escola aranesa. Evolució del model

L'occità a l'Aran havia participat de tot el procés de subordinació de les llengües minoritàries de l'Estat espanyol, i en concret havia compartit les condicions sociolingüístiques generals que podem trobar per al català en els dos darrers segles en aquell entorn geopolític (Pueyo, 1996). En comparació amb la resta del domini occità, aquelles condicions afavoririen un caràcter més lent en el procés de substitució. Però, com a cosa especial, l'occità aranesès havia entrat traumàticament en el món industrialitzat en un parell de dècades, al llarg dels anys 60 i 70 del segle passat, sense cap mena de transició que permetés establir un lloc per a la llengua autòctona fins a la recuperació dels instruments autòctons de gestió política sota el govern de la Generalitat de Catalunya. Per a la situació fins a mitjans dels anys 80, vg. Viaut (1987), Lamuela (1987b: 117-71) i Lamuela (1989); per a dades posteriors, vg. Suïls/Huguet (2001) i Gargallo (1999); una enquesta d'actituds lingüístiques a mitjans dels anys 80 es pot trobar a Lagarda (1986). L'evolució dels percentatges de coneixement i ús de l'occità a l'Aran es pot obtenir de la comparació entre Climent (1986) i Suïls/Huguet/Lapresta (2001). Per a una perspectiva comparativa en relació amb altres situacions de frontera, vg. Gargallo (2001).

A partir de les circumstàncies històriques a les quals hem alludit, i d'acord amb les possibilitats que progressivament obriria la legislació pel que fa al cas (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, decrets 75/1992, 95/1992, 96/1992, i 223/1992 que modifica els anteriors, així com la resolució d'11 de juny de 1996), el model que ens ocupa s'ha anat adequant a les necessitats i a les restriccions que imposaven l'absència de mitjans materials en un primer moment i l'experiència guanyada més endavant. El model en qüestió seria ideat per a una comunitat bàsicament trilingüe (castellà, català, occità) amb una llengua clarament dominant (castellà) i una altra de clarament minoritzada (occità). L'escola aranesa es perfila, a començaments dels anys 90 del segle passat, com un sistema amb tres vies d'escolarització entre P3 i l'acabament de Primer Cicle d'educació primària,² tot dependent de la llengua vehicular escollida: occità, català o castellà. En cada línia d'escolarització es prioritzava la lectoescriptura en la llengua corresponent i les altres dues llengües hi eren presents com a matèria (oralment en els primers anys i en la forma escrita només en el darrer any de Cicle Inicial). L'esperit teòric d'aquest model va ser formulat a grans trets a Perera (1988). Com a inici d'un procés destinat a deixar l'occità com a sola llengua vehicular entre els tres i els vuit anys, la línia d'escolarització en castellà seria suprimida en el curs 1994-95, amb la qual cosa la línia d'escolarització en occità assumia la lectoescriptura en occità des del començament i contemplava la presència de català i castellà com a assignatures (dues hores setmanals, només en la forma oral en els primers anys, i en la forma escrita en el darrer any de Cicle Inicial); la línia d'escolarització en català (on el català assumia el paper de llengua vehicular, i on el castellà i l'occità eren presents com a assignatures, en forma oral en els primers anys i en forma escrita en el darrer any) continuaria vigent dos cursos més i seria finalment suprimida en el curs 1996-97. En tot aquest procés de priorització de l'occità, restaria intacta l'organització de la presència de les llengües en els cicles Mitjà i Superior: en aquests nivells, les tres llengües es trobaven i es troben avui presents en una mesura proporcional (ensenyament de matemàtiques en castellà, de ciències naturals en català i de ciències socials en occità). Cal indicar, de passada, que el francès té una presència com a llengua vehicular en aquests dos cicles, com a llengua d'instrucció de l'assignatura d'"Educació Artística: Visual i Plàstica" en el segon

any de Cicle Mitjà i primer any de Cicle Superior. A més, el francès compta amb dues hores setmanals als cicles Mitjà i Superior com a assignatura de llengua estrangera, i l'anglès és ensenyat com a assignatura dues hores setmanals a Cicle Superior.

L'objectiu és que, en acabar l'educació primària, cada alumne compti amb un coneixement similar de les tres llengües oficials i amb un coneixement bàsic de francès i incipient d'anglès.

3. Descripció del treball de camp i de les eines utilitzades

Els enquestats provenen de tres grups d'edat (altrament dit, tres grups de nivells diferents d'escolarització): un grup format per tots els alumnes de la vall (deu centres) de segon any de Cicle Inicial d'ensenyament primari, un altre per tots els alumnes de segon any de Cicle Mitjà i el tercer per tots els alumnes de Cicle Superior.

Els factors controlats són: per una part, de tipus individual o sociolingüístic (quocient intel·lectual -QI, amb les categories 'alt', 'mitjà', 'baix-', situació socioprofessional -SSP, amb les categories 'alta', 'mitjana', 'baixa'-, condició lingüística familiar -CLF: tres grups monolingües, tres grups bilingües, un grup trilingüe-), entre els quals la condició lingüística familiar es presentarà com a més important; i per una altra el model aplicat per l'escola quant a tractament curricular de les llengües, és a dir bàsicament la llengua vehicular -LV- de continguts entre els tres i els vuit anys d'edat per a cadascun dels alumnes, amb les tres categories corresponents: 'castellà', 'català', 'occità'. Mentre que la resta de dades van ser obtingudes a partir de qüestions directes per escrit, respostes individualment, el quocient intel·lectual va ser obtingut mitjançant l'aplicació de proves desprovistes de contingut lingüístic, també aplicades en treballs anteriors amb resultats satisfactoris (Serra, 1997: 96; Hugué, 1994).

Atès que el model de tractament de les llengües que analitzem ha anat evolucionant en els darrers anys (tal com s'explica en l'apartat anterior), en el sentit que l'opció que prenia el castellà com a llengua vehicular va ser suprimida en el curs 1994-95 i l'opció que prenia el català seria suprimida dos cursos més tard, en el moment en què duem a terme el treball de camp, en el curs 1999-2000, el grup d'alumnes de segon any de Cicle Inicial d'educació primària ja no havien tingut el castellà com a opció quant a llengua vehicular (aquests alumnes havien estat escolaritzats en el curs 1995-96). A l'hora de mostrar els resultats advertirem d'aquesta circumstància.

Atès que les proves havien de ser aplicades a alumnes des de 7 fins a 12 anys, vam utilitzar un tipus de test de QI per al grup de Cicle Inicial i un altre tipus per als grups de Cicle Mitjà i Cicle Superior. El primer era l'escala de color de Raven, en els formats A, Ab i B, amb dotze elements en cada sèrie (Raven/Court/Raven, 1996), i el segon era el test de factor "g" de Cattell (Cattell/ Cattell, 1990), Escala 2-Forma A.

La primera variable dependent és la competència lingüística en cada llengua (en essència ús normatiu, formal, de la llengua): PG en occità, català o castellà. Les puntuacions s'estableixen sobre 100 en proves que inclouen, per una banda (PG1), exercicis de comprensió oral i escrita, expressió escrita, ortografia, coneixement de lèxic, de morfologia i de sintaxi, i per una altra (PG2) expressió oral i exercicis de lectura en veu alta. Les proves de PG1 tenen una mitjana de 90' de durada i són aplicades a tots els informants, mentre que les de PG2 solen durar al voltant de 15' i s'apliquen a un 25% d'informants. Per a català i castellà es van utilitzar proves ja aplicades en casos anteriors (Bel/Serra/Vila, 1992; Hugué/Vila, 1997). Les dades que oferim pertanyen als resultats per a PG1 (els resultats per a PG2 tenen menys validesa

en termes estadístics, però van mostrar contrastos paral·lels als de PG1). La prova d'occità va haver de ser construïda i validada al llarg del curs 1999-2000, a partir de la tasca d'un equip format per mestres, tècnics del Centre de Normalització Lingüística de Val d'Aran i un membre del grup de recerca.

La mostra definitiva va estar formada per 231 alumnes repartits en els deu centres de la vall (prèvia eliminació de cinc subjectes que no havien completat les respostes per a les variables independents).

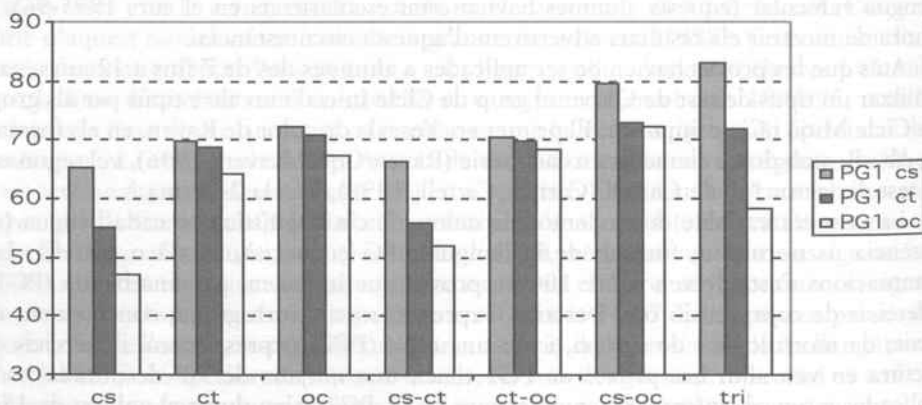
Els resultats serien analitzats a través d'un tractament estadístic (Statview II), on s'aplicaria entre d'altres una anàlisi de variances (ANOVA) i la comparació de mitjanes de Scheffè ($p < 0.05$).

4. Incidència de les variables independents

No comentarem ací, per motius d'espai, els resultats per a les variables QI i SSP, que per altra banda no van donar diferències significatives per si soles en cap cas.

Certament, la variable CLF es va mostrar molt més relacionada amb les diferències quant a competència en totes tres llengües, però especialment en català i occità, i de manera més evident a Cicle Mitjà i Cicle Superior (gràfic 1). De manera general, el que s'esdevé a Cicle Mitjà i Superior és que aquells grups on l'occità forma part de la CLF obtenen les puntuacions més altes per a totes tres llengües per separat. Al costat d'això, els monolingües en castellà i els bilingües català-castellà obtenen puntuacions baixes en català (PG1 ct) i occità (PG1 oc) i només veuen afavorit el castellà (PG1 cs), però sense arribar a puntuacions gaire altes en cap cas. Aquestes diferències es fan especialment marcades a Cicle Superior: aquests dos grups de CLF hi obtenen puntuacions no especialment altes en PG1 castellà, i clarament baixes en català i occità (contrastos significatius en ANOVA, $p < 0.05$, en PG1 oc entre monolingües en castellà i monolingües en occità per un costat ($F_{6,67} = 3.532$) i bilingües castellà-occità per un altre ($F_{6,67} = 2.295$), i per a PG1 ct entre monolingües en castellà i monolingües en occità ($F_{6,67} = 2.343$)).

Gràfic 1. Mitjanes de PG1 per grups CLF. Cicle Superior.

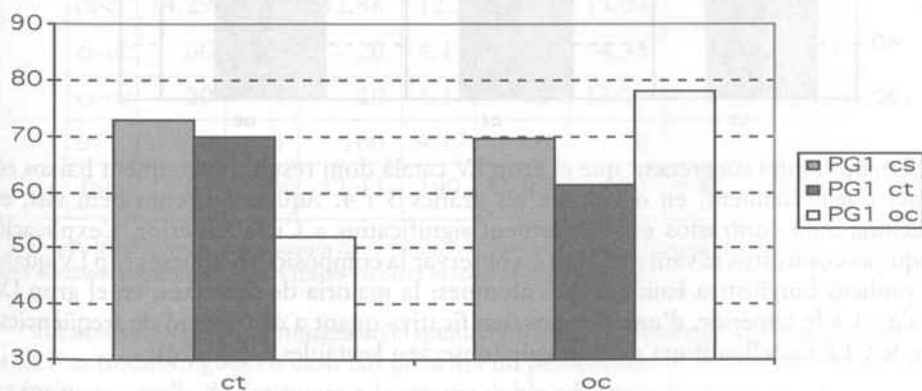


(variable independent en eix X: tipologies de CLF: monolingües en castellà (cs), català (ct) o occità (oc); bilingües en castellà-català (cs-ct), català-occità (ct-oc) o castellà-occità (cs-oc); trilingües (tri). Variables dependents en eix Y: PG1 per a castellà (PG1 cs), PG1 per a català (PG1 ct) i PG1 per a occità (PG1 oc)).

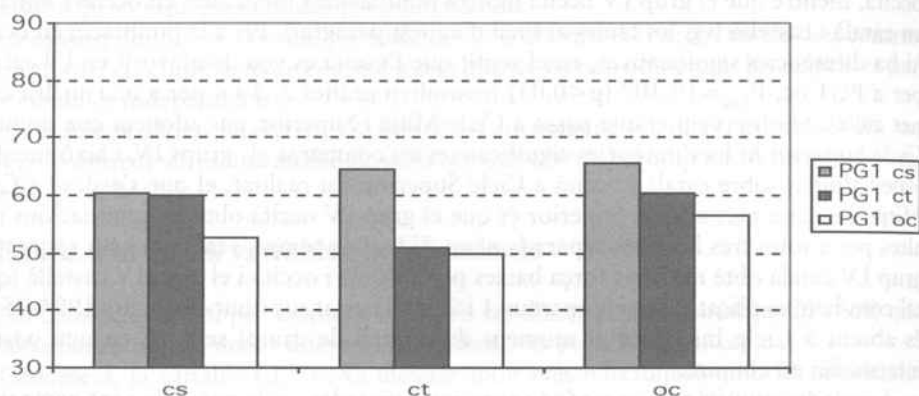
La variable LV també va mostrar una incidència clara en PG1. Per a Cicle Inicial, i en consonància amb el tractament curricular de les llengües, el grup LV català mostra puntuacions relativament mitjanes o altes en català i en castellà, i clarament baixes en occità, mentre que el grup LV occità mostra puntuacions força altes en occità i mitjanes en català i castellà (vg. les taules al final d'aquest paràgraf). Per a la puntuació en occità hi ha diferències significatives, en el sentit que l'occità es veu desafavorit en LV català: per a PG1 oc, $F_{3,69} = 19.307$ ($p < 0.05$) (consulteu gràfics 2, 3 i 4 per a una anàlisi cicle per cicle). Si observem el que passa a Cicle Mitjà i Superior, ens adonem que només a Cicle Superior hi ha diferències significatives en comparar els grups LV, i això incideix especialment sobre català i occità a Cicle Superior. En realitat, el que s'esdevé a Cicle Mitjà, i encara més a Cicle Superior és que el grup LV occità obté les puntuacions més altes per a totes tres llengües separatament. Al mateix temps, i tal com hem apuntat, el grup LV català obté mitjanes força baixes per a català i occità i el grup LV castellà (que, tal com hem explicat en en els apartats 1 i 2, havia estat suprimit en el curs 1994-95 i ja és absent a Cicle Inicial en el moment del treball de camp) se situa en una posició intermèdia en conjunt.

Les dades numèriques es poden veure representades, cicle per cicle i tot comparant entre elles les diferents línies quant a llengua vehicular, en els gràfics 2, 3 i 4. Tal com hem anat explicant, a Cicle Inicial hi ha contrastos significatius per a l'ANOVA en PG1 oc; a Cicle Mitjà no hi ha resultats significatius per a aquesta anàlisi estadística i a Cicle Superior trobem significativitat per a PG1 oc entre el grup de Llengua Vehicular occità i el grup de Llengua Vehicular català: $F_{3,70} = 6.425$ ($p < 0.05$); i per a PG1 ct entre el grup de Llengua Vehicular occità i els altres dos grups de Llengua Vehicular: $F_{3,70} = 6.303$ amb LV ct i $F_{3,70} = 2.932$ amb LV cs ($p < 0.05$). En altres paraules, el grup de Llengua Vehicular occità obté resultats superiors als dels altres dos grups per a totes tres llengües, especialment per a català i occità, i d'una manera especialment clara en els cursos superiors.

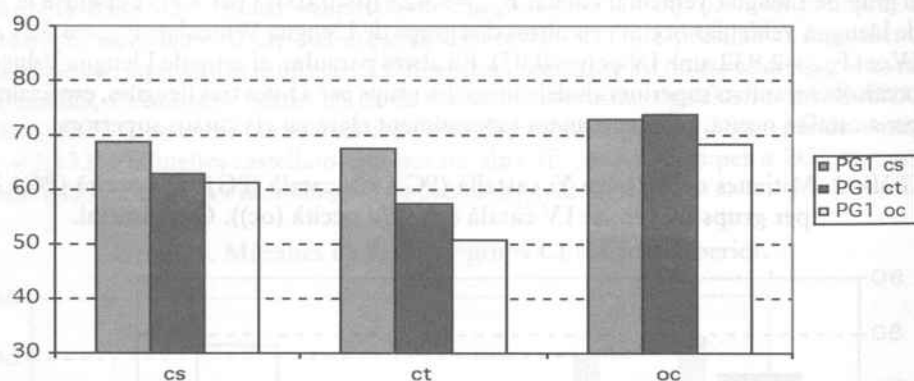
Gràfic 2. Mitjanes de PG1 (en Y: castellà (PG1 cs), català (PG1 ct) i occità (PG1 oc)) per grups LV (en X: LV català (ct) i LV occità (oc)). Cicle Inicial.



Gràfic 3. Mitjanes de PG1 (en Y: castellà (PG1 cs), català (PG1 ct) i occità (PG1 oc)) per grups LV (en X: LV castellà (cs), LV català (ct) i LV occità (oc)). Cicle Mitjà.



Gràfic 4. Mitjanes de PG1 (en Y: castellà (PG1 cs), català (PG1 ct) i occità (PG1 oc)) per grups LV (en X: LV castellà (cs), LV català (ct) i LV occità (oc)). Cicle Superior.



També resulta sorprenent que el grup LV català doni resultats clarament baixos en català i, especialment, en occità, en els gràfics 3 i 4. Aquest fet, com hem vist, es relaciona amb contrastos estadísticament significatius a Cicle Superior. L'explicació d'aquests contrastos la vam obtenir en observar la composició d'aquest grup LV quant a Condició Lingüística Familiar dels alumnes: la majoria de subjectes, en el grup LV català a Cicle Superior, d'una manera significativa quant a distribució de freqüències, són de CLF castellanòfona monolingüe (observeu les taules 1 (a) i (b)):

Taula 1(a) Composició dels grups de LV per CLF. Nombre d'individus.
Cicle Superior.

		LV					
CLF		oc	ct	cs	Altres*	Total	
	cs	5	15	6	7	33	
	ct	6	0	2	0	8	
	oc	4	3	8	0	15	
	cs-ct	1	3	3	0	7	
	ct-oc	3	1	1	0	5	
	cs-oc	1	1	3	0	5	
	tri	0	1	0	0	1	
	Total	20	24	23	7	74	

Taula 1(b) Composició dels grups de LV per CLF. Percentatges.
Cicle Superior.

		LV									
CLF		oc		ct		cs		Altres*		Total	
	cs	15.15	25	45.45	62.5	18.18	26.09	21.21	100	100	44.59
	ct	75	30	0	0	25	8.7	0	0	100	10.81
	oc	26.67	20	20	12.5	53.33	34.78	0	0	100	20.27
	cs-ct	14.29	5	42.86	12.5	42.86	13.04	0	0	100	9.46
	ct-oc	60	15	20	4.17	20	4.35	0	0	100	6.76
	cs-oc	20	5	20	4.17	60	13.04	0	0	100	6.76
	tri	0	0	100	4.17	0	0	0	0	100	1.35
	Total	27.03	100	32.43	100	31.08	100	9.46	100	100	100

*El grup "altres" correspon a alumnes que no entren en les categories de llengua vehicular oc, ct o cs, perquè procedeixen recentment d'altres medis escolars externs al que estudiem.

Tot observant els percentatges en el quadre 1 (b) ens adonem que la filera corresponent a CLF cs (monolingües en castellà) presenta un percentatge molt més alt en el grup LV ct (primera casella de l'esquerra a la segona doble columna: 45.45%) que no pas en les altres; o, en altres termes, la columna del grup LV ct presenta un percentatge molt més elevat per a la fila CLF cs que no pas per a les altres (primera casella de la dreta a la segona doble columna: 62.5%). Això ens indica una composició molt majoritària de monolingües en castellà per al grup que tenia el català com a llengua vehicular.

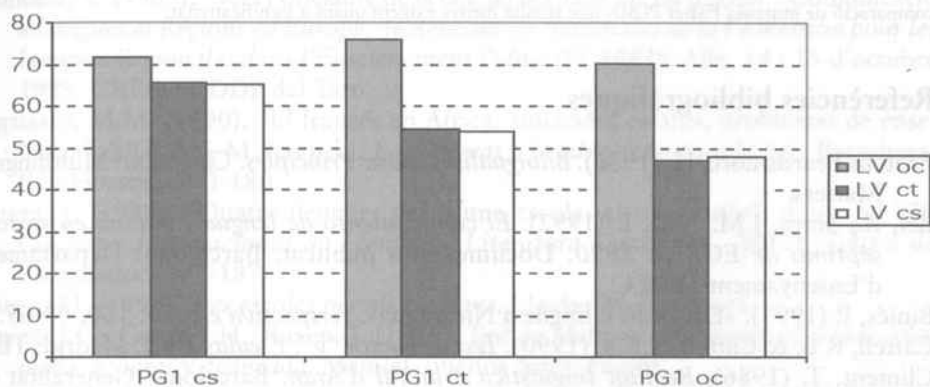
La circumstància que exposem propicia que aquest grup de LV català obtingui resultats baixos a causa de la manca de flexibilitat del sistema: cada línia d'escolarització havia estat concebuda com una tria opcional que en principi havia de respondre a la CLF de cada alumne (alumnes hispanòfons per a LV castellà, alumnes catalanòfons per a LV català i alumnes occitanòfons per a LV occità). El que el model no preveia era que LV català fos una opció escollida majoritàriament per alumnes de CLF hispanòfona (i en general monolingües). En canvi, en el grup de LV occità, la composició més equilibrada quant a condició lingüística familiar i la predisposició del personal docent, especialment sensibilitzat envers l'occità, fa que aquesta opció LV gaudeixi de les condicions necessàries per al funcionament positiu d'un model d'educació en llengua minoritària: es flexibilitza de cara a l'acolliment d'alumnes que no tenen com a pròpia aquella llengua.

Les dades que mostrem donen a entendre que la presència de la llengua minoritària com a llengua familiar o com a vehicle d'ensenyament no dona lloc a cap mena de dèficit en l'assoliment d'una competència suficient en cap de les tres llengües. O, altrament dit, que no hi ha un conflicte entre la difusió simultània de tres normes diferents, amb graus diferents de presència social, i l'assoliment d'un domini prou alt de totes tres separadament. Al contrari, de manera significativa, l'assoliment d'un domini equilibrat té un reflex implícit en una habilitat més alta per a cadascuna de les tres llengües separadament. Una explicació possible derivaria del fet que l'equilibri en el trilingüisme reforça una competència comuna que després es reflecteix en cada llengua per separat; molt probablement, aquella mena de trilingüisme afavoreix una consciència metalingüística incipient que afavoreix usos elaborats del llenguatge, com ara l'ús escrit. Una condició per tal que aquest equilibri sigui assolit és que el sistema d'ensenyament (i el personal que l'aplica) estigui preparat per a acollir alumnes al·lòfons en relació al medi autòcton.

Per tal d'afinar els contrastos produïts pel factor LV, que ens interessava de manera especial, vam separar els grups CLF dins de cada grup LV i després vam fer una comparació entre els grups LV dins de cada grup CLF (així comparàvem els resultats, per a cada tipologia de condició lingüística familiar, dels diferents models d'escolarització segons la llengua vehicular emprada). D'aquesta manera també vam poder saber quin dels dos factors (CLF o LV) produïa més diferències entre grups. Vam veure que, dins de cada grup LV no hi havia diferències importants si comparàvem entre ells els diferents grups de CLF. Però, en sentit invers, en analitzar un per un els diferents grups de CLF, a l'interior d'un d'ells hi havia contrastos importants en comparar els diferents subgrups establerts en funció de la LV: en concret, el grup CLF monolingüe castellanòfon obtenia mitjanes més altes per a les tres llengües a la línia LV occità que en les altres dues línies, amb contrastos especialment significatius en l'ANOVA per a les puntuacions de PG1 oc ($F_{5,14}=3.478$ entre LV oc i LV ct ($p<0.05$)) i PG1 ct ($F_{5,14}=3.436$ entre LV oc i LV ct ($p<0.05$)).³

En el gràfic 5 observem com el grup LV oc (escolaritzat en occità fins als sis anys d'edat) és el que obté les puntuacions més altes en totes tres llengües (en tots tres PG1). És a dir que els monolingües en castellà assoleixen una competència molt més alta per a occità i català en ser escolaritzats en occità, i això sense afectar negativament el castellà, ans al contrari. El grau d'equilibri entre llengües que assoleix el grup LV oc també es fa evident en el gràfic 5, sense deixar de tindre en compte que l'occità sempre obté els resultats més baixos i el castellà els més alts.

Gràfic 5. Mitjanes de cada PG1 per grups LV. CLF monolingüe castellà.
Cicle Superior.



En resum, doncs, es pot dir que:

- la presència de l'occità, tant en qualitat de llengua familiar com en qualitat de llengua vehicular d'ensenyament, afavoreix una competència alta en totes tres llengües. La raó que hi veiem és que aquesta presència afavoreix una anàlisi metalingüística incipient que propicia l'assoliment d'usos elaborats del llenguatge;
- els resultats assolits per cadascuna de les llengües reflecteixen la situació social d'aquestes: que el castellà obtingui els resultats més alts i l'occità els més baixos s'explica, al nostre entendre, perquè una menor presència social deriva en un grau més alt de vacil·lació en el domini de les formes normatives.

Notes

1. El punt de partida en termes amplis es troba en la famosa distinció entre bilingüisme additiu i bilingüisme subtractiu (Lambert, 1979: 190-191). En aquesta idea inicial, la distinció entre tots dos tipus de bilingüisme resulta del fet que les llengües en presència poden rebre atribucions diferents quant a prestigi. Però no està fora de lloc demanar-se pels factors pròpiament lingüístics: les possibilitats quant a diversificació estilística i quant a contacte amb usos elaborats que són sancionats per l'escola. Aquests factors necessàriament han d'incidir en el bagatge lingüístic en L1 que els escolars posseeixen en entrar o en progressar dins del sistema d'escolarització en L2, i secundàriament s'imbriquen en la valoració que aquests fan tant de la pròpia llengua com de les altres amb les quals mantinguin contacte.

El plantejament esmentat és coherent amb els resultats finals de l'experiència canadenca i també explica els resultats positius que obtenen grups d'immigrants o minories ètniques en programes que assignen funcions rellevants a llengües i cultures tradicionalment marginades (Ngalasso, 1990; Biniés, 1991; Domènech/Landa, 1991); i fins i tot permet postular la inadequació de certs programes que condemnen al fracàs alumnes de llengua minoritària que reben l'educació en L2 (Baetens Beardsmore, 1986).

Un enfocament específicament lingüístic és proposat per Cummins (1979) a través de la hipòtesi d'interdependència. El desenvolupament interdependent entre llengües, postulat per aquesta hipòtesi, indicaria que en condicions en què l'entorn lingüístic facilita l'adquisició d'habilitats en L1, l'exposició intensa a l'L2 serà facilitadora en l'adquisició de competència en aquesta llengua sense perjudici per a l'anterior.

2. L'organització del sistema escolar a l'Estat espanyol estableix tres anys d'educació preescolar entre els tres i els sis anys d'edat (P3, P4 i P5) i a continuació sis anys d'educació primària dividits en tres cicles de dos

anys cadascun: Cicle Inicial (de sis a vuit anys d'edat), Cicle Mitjà (de vuit a deu anys d'edat) i Cicle Superior (de deu a dotze anys d'edat).

3. Per a tots dos PG1 trobem contrastos menys significatius entre LV oc i LV cs, en concret per a la comparació de mitjanes Fisher PLSD, que resulta menys exigent quant a significativitat.

Referències bibliogràfiques

- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bel, A., Serra, J.M., Vila, I. (1992). *El conocimiento de lengua catalana en sexto y séptimo de EGB en 1990*. Document no publicat. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- Biniés, P. (1991). «Educació bilingüe a Nicaragua». *Perspectiva escolar*. 160. 63-65.
- Cattell, R.B. & Cattell, A.K.S. (1990). *Test de Factor "g". Escalas 2 y 3*. Madrid: TEA.
- Climent, T. (1986). *Realitat lingüística a la Val d'Aran*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Cummins, J. (1979). «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review of Educational Research* 49 (2). 222-251.
- Domènech, F., Landa, S. (1991). *La educación bilingüe en el Distrito Escolar Unificado de Los Angeles (LAUSD-California)*. Castelló de la Plana: Autores.
- Gargallo, J. E. (1999). «Unha encrucilhada pirenaica: a variedade occitana do Val de Arán». *Estudios de sociolingüística románica*. Universidade de Santiago de Compostela. 319-340.
- Gargallo, J. E. (2001). «Aranés, mirandés, ¿Valego? Tres enclaves romances de fronteira, tres retos de supervivencia e preservación da identidade na Europa do novo milenio». *A trave de ouro. Publicación galega de pensamento crítico*. 47. Vol. III. Any XII. Juliol-agost-setembre 2001. 349-363.
- González Riaño, X. A., San Fabián, J. (1996). *La escolarización de la lengua asturiana: su incidencia en el rendimiento educativo*. Mieres: Editora del Norte.
- Hernández-Chávez, E. (1984). «The inadequacy of English Immersion Education as an Educational Approach for Language Minority Students». State Department of Education: *Studies on Immersion Education: a collection for United States educators*. Sacramento: California State Department of Education.
- Huguet, À. (1994). *Conocimiento lingüístico de los escolares de la Franja Oriental de Aragón e implicaciones curriculares del tratamiento de las lenguas*. Universitat de Lleida, Departament de Pedagogia, Psicologia i Sociologia de l'Educació.
- Huguet, À. & Vila, I. (1997). «Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia lingüística de escolares bilingües». *Infancia y aprendizaje* 79. 21-34.
- Huguet, À., Vila, I., Llorca, E. (2000). «Minority Education in Unbalanced Bilingual Situations: A Case for the Linguistic Interdependence Hypothesis». *Journal of Psycholinguistic Research*. vol. 29 (3). 313-333.
- Lagarda, Ch. (1986). «Multilinguisme e ensenyament en Val d'Aran». *Lengas* 19. 35-61.
- Lambert, W.E. (1979). «Language as a Factor in Intergroup Relations». GILES, J./ST CLAIR, R. (eds.): *Language and social psychology*. Oxford: Basil Blackwell. 186-192.
- Lamuela, X. (1987a). «El caràcter simbòlic de les convencions gràfiques i la identitat aranesa». LAMUELA, Xavier (1987b). 159-171.

- Lamuela, X. (1987b). *Català, occità, friülà: llengües subordinades i planificació lingüística*. Barcelona: Quaderns Crema.
- Lamuela, X. (1989). "Vers l'oficialité de la langue occitane au Val d'Aran". Comunicació a *Langues et Régions en Europe. 3e Rencontres Nationales de la Fédération pour les Langues Régionales dans l'Enseignement Public (FLAREP)*. Albi, 14 i 15 d'octubre 1989. CREO i CDDP del Tarn.
- Ngalasso, M.M. (1990). "El francés en África: situación, estatus, problemas de enseñanza". SIGUAN, M. (coord.): *Las lenguas y la educación para la paz*. Barcelona: ICE-Horsori. 173-180.
- Perera, J. (1988). "Quatre llengües per a una escola: el cas aranès". *Actes del VIII Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*. Vol. I. Tolosa de Llenguadoc. 177-187.
- Pueyo, M. (1996). *Tres escoles per als catalans*. Lleida: Pagès Editors.
- Raven, J.C.; Court, J.H., Raven, J. (1996): *Test de Matrices progresivas; Escalas colorada, general y avanzada. Manual*. Buenos Aires: Paidós.
- Serra, J. M. (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.
- Suïls, J., Huguet, À. (2001). «The Occitan Speech Community of the Aran Valley». Turell, M.T. (ed.): *Multilingualism in Spain*. Clevedon: Multilingual Matters. 141-164.
- Suïls, J., Huguet, À., Lapresta, C. (2001). "Una enquesta de coneixement i ús de les llengües a la Vall d'Aran. Comparació entre la situació a l'any 2000 i la situació a l'any 1984". *Llengua i ús* 22. Tardor 2001.
- Viaut, A. (1987). *L'Occitan Gascon en Catalogne: le Val d'Aran. Du vernaculaire au formel*. Bordeus: Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

Ampliació de la consciència lingüística plural en els alumnes a través de l'educació multicultural¹

Sabela Labraña Barrero

Universitat de Barcelona

L'educació multicultural ha esdevingut una necessitat de les societats actuals i futures en les quals els desplaçaments de població obliguen grups humans diferents a conviure en un mateix espai i un mateix temps. Per poder encarar amb èxit aquesta exigència actual és indispensable que es produeixi un canvi de paradigma en la nostra percepció que ens permeti modificar el marc de referències en el qual hem viscut fins ara. Cal trencar amb l'actual món de certeses, de solidesa indiscutible, on, com diuen Maturana i Varela (1999), les nostres conviccions proven que les coses són de la manera que les veiem i allò que ens sembla cert no pot tenir cap més alternativa.

De la mateixa manera que les crisis en el món científic, a començaments del segle XX, van ser el preàmbul de la desestructuració de paràmetres, que ja no eren vàlids, per crear-ne altres de nous (Cebeiro i Watzlawick, 1998), és imprescindible ara pensar maneres d'organització diferents mitjançant les quals poguem interrelacionar la multiplicitat d'elements que conformaran una xarxa social cohesionada alhora que flexible, tal com demanen les condicions actuals. Però per poder arribar a aquestes formes noves s'ha de trencar amb la idea, tan arrelada a la nostra societat, que la realitat existeix per si mateixa, independent de la percepció humana, i acceptar la possible emergència d'altres realitats. Tal com mostren, entre d'altres, Maturana i Varela (1999) en l'àmbit biològic, i Watzlawick (1995) en l'àmbit psicològic, la realitat no és quelcom donat sinó que es construeix, i aquesta construcció es realitza bàsicament a través d'accions perceptuals: "tot fer és conèixer i tot conèixer és fer". Així doncs, si tot individu i tota societat crea el seu univers, actuacions diferents ens haurien de dur necessàriament a la creació de realitats diferents, amb la consegüent ampliació de consciència.

Ens trobem davant d'un gran desafiament per a qualsevol col·lectivitat, que es torna encara més important en estats pluriculturals. Perquè... com podran aquests

estats –l'espanyol, per exemple– encarar els reptes educatius derivats dels actuals moviments migratoris si no han aconseguit superar els obstacles que separen les diferents cultures a dins les pròpies fronteres polítiques?

Ja fa anys que ens protegem rere la paraula tolerància, com si es tractés d'un conjur, però ara sabem que amb la tolerància passiva no n'hi ha prou, que cal l'acceptació entusiasta de les diferències (Ipiña, 2000). La diversitat ha de ser concebuda com una riquesa de tots, i l'intercanvi de béns culturals ha d'entrar a formar part de la nostra vida quotidiana. "Només si aconseguim donar la volta a la percepció de la diversitat com un llastre i entendre-la com una garantia per a l'intercanvi, podrem fer de la mundialització –que finalment és inevitable– un moviment a favor de la justícia i la igualtat" (Junyent)² La mateixa Carme Junyent assenyalava l'escola com un àmbit decisiu per desenvolupar la tasca fonamental de garantir la participació equitativa en la cultura universal i preservar la diversitat lingüística.

Catalunya és avui dia un espai multicultural en el qual la barreja progressiva de llengües, religions, creences i ètnies fan de la convivència quotidiana un lloc natural de intercanvi de cultures. Una terra, històricament receptora d'emigrants³, on es troben en contacte grups de ciutadans espanyols amb diferències culturals notòries –a les quals s'afegeix, en el cas del gallec, una llengua pròpia– i immigrants estrangers de procedències diverses que en els últims anys han augmentat significativament (segons dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya, el percentatge d'estrangers residents legalitzats ha passat d'un 1% l'any 1991 a un 3,46% l'any 2000). Així, la societat catalana ha d'integrar⁴, d'una banda, comunitats originàries d'enllà de les fronteres estatals i, de l'altra, comunitats que pertanyen al mateix estat políticament i administratiu. Constitueix, per tant, un àmbit en el qual l'educació multicultural es fa especialment interessant i doblement necessària.

És en aquest marc on es desenvolupa la nostra experiència d'Ensenyament de la Llengua i Cultura gallegues a l'ESO de Catalunya. Entre els resultats –que més endavant comentarem– hem pogut constatar l'ampliació d'una consciència lingüística plural en els alumnes, un canvi de percepció de les llengües minoritzades, o el desenvolupament d'una actitud d'acceptació envers els diferents pobles. En aquesta direcció estem convençuts que les accions educatives interculturals entre pobles que pertanyen a un mateix Estat acabaran portant a l'eliminació d'actituds negatives que sovint es creen, sobretot, davant la llengua pròpia del país d'acollida. Abans de descriure l'experiència volem, però, exposar aquí algunes d'aquestes actituds vers el català que hem constatat en treballs anteriors i que creiem que tenen molt a veure amb una percepció diferent de la llengua pròpia.

1. Actituds envers la llengua catalana dels immigrants gallescs a Catalunya

La diferent percepció de la llengua pròpia que s'observa entre catalans i gallescs té a veure, al capdavant, amb els seus processos de minorització. Les polítiques centralistes i les mesures homogeneïtzadores a favor del castellà, que es van produir principalment a partir del segle XVIII, van tenir efectes paral·lels quant als usos oficials del català i del gallec, però molt diferents en l'ús que d'ambdues llengües fan els seus parlants. De fet, l'idioma de Galícia ja feia segles que havia estat separat de les activitats oficials, fins al punt de quedar reduït a l'àmbit de l'oralitat, i pagava amb terribles prejudicis la imposició del castellà com a llengua de prestigi del país (Labraña, 1999). Així doncs, mentre que

a Galícia es va anar fent cada vegada més evident el progressiu abandonament de l'idioma –fet que encara continua-, a Catalunya, una gran majoria de la població va continuar utilitzant la seva llengua en les funcions familiar i col·loquial, fins i tot durant la dictadura franquista.

Quan es van produir els grans desplaçaments de població des d'altres punts d'Espanya cap a Catalunya a partir de mitjan segle XX, hi van arribar molts gallecs. El gran percentatge de parlants d'espanyol que es va establir a Catalunya, unit a l'alfabetització creixent en castellà dels autòctons, va propiciar, sobretot a l'àrea barcelonina, que les interaccions personals entre individus dels dos grups es fessin en castellà. “En unes escoles on el català era denigrat i ridiculitzat i on el castellà era presentat com la llengua de l’“imperi” i de la “hispanidad”, les representacions autominoritzants i la pròpia immemorialitat de cada generació van anar produint, en especial a les zones urbanes, una població autòctona globalment molt més propensa a usar el castellà en la relació interpersonal que no pas una població immigrada procliu a utilitzar-hi el català” (Bastardas, 1996: 170)

Aquest comportament es va generalitzar de tal manera que els immigrants van arribar a sentir-lo com un dret i a assumir-lo com una norma social. El sentiment de dret a la interrelació en castellà resultaria molt perjudicial en èpoques posteriors, ja que acabaria redundant en una hipervaloració del castellà en detriment de les llengües autonòmiques, llavors reconegudes com a “regionals”. El conflicte que crea tot canvi en l'ordre establert tindria aquí una solució lamentable: el reforçament de la identitat espanyola expressat en el rebuig obstinat a la interrelació en català amb els autòctons que abans no van tenir cap necessitat d'aproximar-se a la llengua catalana.

El canvi en aquella convivència “tolerada” entre el català i l'espanyol a Catalunya es va esdevenir amb la democràcia i l'oficialitat de les llengües “regionals”. La conscienciació al voltant de les qüestions culturals i lingüístiques que es va produir aleshores entre la població autòctona i les consegüents actituds reivindicatives van ser molt mal rebudes pels immigrants, i van donar lloc fins i tot a enfrontaments. En el cas dels gallecs, les manifestacions són prou eloqüents: “al català, quan no era imposat, no li tenia cap animadversió”, “la llengua mai no ha de ser política sinó un sistema d'educació” o “a l'escola em van ensenyar a respectar; si entens la llengua en la qual et parlen, has de contestar en aquesta llengua”; òbviament, la llengua referida és l'espanyol (Labraña, 1999: 527).

La reivindicació del català com a llengua normal i, sobretot, la seva implantació de manera general a l'ensenyament, deuria suposar un autèntic xoc per a molts immigrants gallecs que aplicaven a les altres llengües autonòmiques les valoracions restrictives o negatives que sentien vers la seva: “el català, el basc o el gallec són dialectes d'aquí, d'Espanya, però fora d'Espanya no t'hi entendran” o “el castellà és l'idioma, no en pretenem cap altre; l'altre és en l'àmbit de la Comunitat i aquí es queda” (Labraña, 1999: 528).

Aquesta percepció de les llengües de les nacionalitats històriques, que es força general en el conjunt d'Espanya, constitueix sens dubte un entrebanc per a la cohesió social. Estem convençuts que si volem avançar cap a la convivència pacífica dels pobles es fa imprescindible fomentar aquesta cohesió social entre les diferents cultures instal·lades a un mateix territori i, no cal dir-ho, entre les que conformen un mateix Estat polític. Concordem amb Goytisolo i Naïr (2001) en que Espanya passa ara per un moment de profunda revisió del vincle nacional, en el qual les identitats estan en

procés d'elaboració; un moment, doncs, que no s'ha de desaprofitar.

Creiem que actuacions com la nostra poden obrir un camí cap a la cohesió dels grups socials. En aquesta direcció també han començat a incidir recentment forces polítiques. En sessió del 25 de setembre de 2001, el Senat va aprovar una moció d'Entesa Catalana de Progrés (PSC, ERC, IC-V), recolzada pel PSOE i acceptada amb algunes modificacions pel PP i per CiU, perquè el català, l'èuscar i el gallec siguin matèries optatives en el segon cicle de l'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Formació Professional en aquelles comunitats on no siguin llengua oficial, i s'inclouguin dins l'oferta curricular de les universitats (El Periódico, 26.9.01).

2. Descripció de l'experiència

Poc després de la implantació de la Filologia Gallega a la Universitat de Barcelona (UB) el 1994⁵, en constatar que alguns dels nostres alumnes eren professors als instituts de Catalunya, vam començar considerar la possibilitat d'ampliar els estudis de llengua i cultura gallegues a l'Educació Secundària Obligatòria catalana, a l'abric de la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) que llavors permetia gran flexibilitat curricular als centres. La programació de la matèria s'havia de fer necessàriament dins dels crèdits variables, ja que el gallec no és llengua oficial de Catalunya ni llengua estrangera de l'Estat. Per poder ensenyar-la, el professorat havia de tenir la llicenciatura en gallec o demostrar la seva idoneïtat amb la titulació dels cursos d'Iniciació i Perfeccionament de la Xunta de Galícia, que també s'ofereixen a la UB, així com a diversos centres gallegos de Catalunya.

La idea va ser molt ben rebuda per part dels responsables polítics de les administracions catalana i gallega, que es van comprometre a impulsar el projecte, la posada en marxa del qual es faria des de la secció de Filologies Gallega i Portuguesa de la UB, a l'empara del seu director, Basilio Losada. El primer crèdit variable de Llengua i Cultura Gallegues es va fer el curs 1998-99. L'experiència, pionera i rigorosa, va ser duta a terme a l'IES Parets del Vallès pel professor Lois Vázquez, amb el suport decidit i animós de l'aleshores directora, Neus Bulbena. Els excel·lents resultats aconseguits van reflectir-se en un augment considerable de l'interès per part de l'alumnat, que va animar el centre, el curs següent, a doblar l'oferta d'aquest crèdit.

Finalment, el 2 de juliol del 1999 es va signar un Protocol de col·laboració entre la Conselleria de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia i el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya per a la promoció lingüística de la llengua gallega i catalana en l'oferta educativa dels centres d'ensenyament dependents d'ambdues conselleries. Entre els compromisos que recull el conveni, ens sembla especialment interessant subratllar-ne tres: en primer lloc, el caràcter permanent de la col·laboració (clàusula segona); en segon lloc, la voluntat que aquest ensenyament s'ofereixi com a matèria optativa en els diferents nivells educatius (clàusula primera); i, en tercer lloc, la proposta d'elaboració dels materials precisos (clàusula quarta) per garantir una bona qualitat didàctica.

Pel que fa als materials didàctics específics, sens dubte la tasca més urgent era la confecció del llibre dels alumnes. Aquesta tasca va ser encarregada pel Departament d'Ensenyament a un grup tècnic de docència, format bàsicament per professors d'IES catalans i dirigit per mi mateixa. A més, per afavorir tant la qualitat com la diversitat dels materials, es van concedir dues llicències d'estudis retribuïdes a membres de

l'equip durant els cursos 2000-2001 i 2001-2002. A hores d'ara, subvencionat per la Xunta de Galícia, ja s'ha publicat el primer llibre *Vencello* (títol que al·ludeix al vincle entre cultures) i està en procés d'elaboració el segon, així com les guies didàctiques corresponents, en suport digital. A més dels llibres, s'estan elaborant una altra sèrie de materials didàctics digitals, interactius i visuals. El pas següent serà la incorporació d'aquest ensenyament a la xarxa. En aquesta part del projecte volem explorar les possibilitats d'aplicació de Internet a l'educació multicultural, àmbit en el qual ens sembla que pot ser especialment profitosa. En la nostra recerca intervindran tant IES de Galícia com d'altres llocs del món on són presents la cultura i la llengua gallegues.

2.1. Proposta didàctica⁶

Com que l'objectiu primer és una aproximació dels estudiants d'ESO a la cultura i la llengua gallegues, la programació de la matèria es va dissenyar al voltant de tres nuclis interdependents: cultura, llengua i literatura. Es tracta d'oferir als estudiants una visió panoràmica dels aspectes definitoris del país gallec. Tenint en compte que en aquest nivell els alumnes de les escoles de Catalunya ja tenen una base ampla de coneixements sobre la cultura catalana i espanyola, s'intenta mostrar les característiques pròpies de Galícia dins del context general espanyol i europeu.

Segons això, la cultura s'estructura en diversos apartats: geografia, història general, antropologia, història de l'art i història de la llengua i de la literatura. No es pretén en cap moment el coneixement exhaustiu d'aquests apartats, sinó que els alumnes puguin entrar en contacte amb els fets principals d'una realitat pràcticament desconeguda per a ells (en el cas de no tenir família gallega) o que els faciliti una visió més ampla de les característiques pròpies del país gallec (si l'entorn familiar és originari de Galícia). D'altra banda, pensem que aquesta concepció facilita una més gran aplicació de recursos didàctics que permetrà als professors abordar les temàtiques proposades des d'angles diferents. La llengua parteix d'un enfocament preferentment comunicatiu, combinat amb aspectes gramaticals en els quals se subratllen les diferències amb les llengües espanyola i catalana. Es pretén que els estudiants adquireixin les destreses passives (comprendre i llegir) i coneguin els mecanismes que els facilitin l'adquisició progressiva de les actives (parlar i escriure), com, per exemple, reproduir en llengua gallega converses senzilles amb un vocabulari adaptat a la seva edat. Com a complement a la llengua es proposen uns coneixements molt bàsics de la literatura gallega, a través d'algunes obres i autors destacats.

En l'eficàcia d'aquest ensenyament incidiran directament l'adequació dels materials didàctics i la metodologia que utilitzi el professor, figura clau en un procés educatiu d'aquestes característiques. Pel que fa als materials, a banda d'aquells específics que s'estan confeccionant a Catalunya i dels quals ja hem parlat, els centres hauran de disposar dels màxims recursos possibles, des de mapes murals, vídeos dels paisatges, música, etc., a diccionaris, llibres de literatura o mètodes interactius d'ensenyament de la llengua, que ja existeixen al mercat. A tal efecte, el Departament d'Ensenyament va destinar recentment una primera dotació econòmica encaminada a l'adquisició de materials als IES que ofereixen aquest ensenyament.

La feina de l'aula es complementa amb altres activitats fora del recinte escolar, entre les quals en citarem dues: la visita al Centro Galego de Barcelona on els alumnes

van poder veure una gran biblioteca gallega, assistir a actuacions de folklore tradicional, fer pràctiques de gallec, conèixer la gastronomia típica, etc. També es van fer visites a la Universitat de Barcelona, on els professors de Filologia Gallega els van informar sobre els plans d'estudis d'aquesta especialitat. En un futur preveiem que es pugin fer intercanvis de alumnes catalans a Galícia i gallecs a Catalunya, així com trobades entre els grups de treball de diferents territoris que es formin amb la nova etapa d'investigació a través de Internet.

Considerem essencial en l'educació intercultural és essencial la figura de l'educador. El seu perfil, a banda de la competència professional, exigeix una sèrie de condicions específiques, la central de les quals és òbviament l'acceptació entusiasta de les diferències i la riquesa que això suposa. És important que s'hi conjuguin el manteniment de les tradicions i el compromís amb el seu poble amb l'obertura al món modern i els seus canvis profunds. "Aquesta actitud és l'única que pot garantir la formació de les noves generacions com a pobles capaços de sobreviure apropiadament en els nous temps, sense veure's obligats a renunciar als seus valors culturals" (Ipiña, 2001).

2.2. Conclusions i valoracions de l'experiència

L'ensenyament de la cultura i la llengua gallegues a l'ESO catalana va aconseguir tal èxit que va sorprendre els mateixos promotors de l'experiència. Així, l'IES Parets del Vallès, centre pioner, va haver de duplicar l'oferta el curs següent, en el que es van fer dos grups: un de continuació en quart d'ESO i un altre nou, a tercer.

Al nostre entendre, aquesta experiència d'educació multicultural està aconseguint assolir la majoria dels objectius marcats.

1. La dissolució dels prejudicis per la via del coneixement i de la relació entre les diferents cultures queda palesa en els testimonis dels propis alumnes: "Vaig triar aquest crèdit perquè se sortia de les típiques mates, natus, etc. [...] A banda del bon rotllo entre els alumnes i el professor, la veritat és que va ser genial per haver conegut coses que ni ens imaginàvem de Galícia. Crec que haurien de donar l'oportunitat a molta gent jove perquè en els seus instituts s'aprenquin cultures tan pròximes com és la gallega"
2. Aquest tipus d'experiències actua de motor en la creació d'una consciència de pertànyer a un Estat plurilingüe en el qual les diferents llengües no tenen el mateix status de normalitat; per a ells, el català està molt assumit com a llengua del país però probablement no tinguin una clara consciència del que suposen les llengües minoritzades: "Em va semblar un crèdit curiós i interessant perquè el gallec és una llengua que no es coneix gaire i, a més, és més curiós que sigui aquí, a Catalunya, on s'aprenqui, perquè aquí també hi ha una llengua pròpia" o "Jo vaig triar aquest crèdit perquè vaig sentir curiositat i vaig pensar que seria bo conèixer una altra llengua dins d'Espanya".
3. Un altre dels aspectes que ens sembla importantíssim destacar és l'emergència, en els estudiants amb familiars gallecs, de valors culturals que desconeixien i que ara senten com a propis: "Em vaig interessar pel crèdit de gallec perquè, en certa manera, sóc originari de Galícia. La meva àvia materna és gallega, però malgrat això ni jo ni la meva mare coneixem aquesta llengua. En veure que podia aprendre alguna cosa de les meves arrels, vaig apuntar-me. Ara torno a

estar més unida amb la meua àvia, ja que quan tinc l'oportunitat de parlar amb ella, li pregunto paraules que he après o costums d'allà".

Sense ser els únics, els centres d'ensenyament són llocs privilegiats on posar en marxa l'educació multicultural, ja que constitueixen un espai de contacte obligat dels diferents grups de la població immigrada amb la població autòctona. Entre els alumnes membres de l'experiència descrita hi ha segones generacions en les quals la formació de la pròpia identitat és una tasca complicada si no es concep en un pla integrador en el qual "la diferència no és vista com una font de conflicte, sinó com un element revitalitzador i imprescindible per a la supervivència" (Junyent, 1999, 70). Nosaltres vam poder constatar aquest sentiment en un estudi anterior (Labraña, 2000) en el qual vam observar actituds ben diferents a les comentades abans. Al citat estudi –fet sobre les segones generacions d'immigrants gallecs a Catalunya- fills de gallecs educats en escoles amb l'ensenyament en català i un ambient favorable a casa vers la llengua catalana, parlen habitualment català, gallec i castellà sense que aquest fet suposi per a ells cap tipus de problema, sinó tot el contrari.

Notes

1. Aquest treball és ampliació i continuació d'un primer que va ser presentat a la VIII Conferència Internacional de *Lingües Minoritàries*, Santiago de Compostel·la, novembre de 2001. Representa un segon pas en el procés exigít per les característiques específiques d'aquest tipus de recerca.
2. Agraïm a l'autora el permís per citar l'article abans de la seva publicació.
3. En aquest treball no contemplem la mà d'obra qualificada per considerar que els seus patrons de moviment no s'ajusten als que descrivim.
4. El concepte d'integració es fa servir aquí amb un perfil dinàmic en el sentit que la incorporació d'elements nous en el teixit social implicarà, passat el temps, una reestructuració progressiva de la pròpia societat.
5. Els estudis que s'havien realitzat fins el 1994 eren de Filologia Romànica (Gallec-Portuguès). Per exigència del pla d'estudis del 1994, aquesta llicenciatura va haver de dividir-se en les dues que la formaven: Filologia Gallega i Filologia Portuguesa.
6. Per imperatiu de l'espai exposem únicament les línies bàsiques que sostenen la programació de la matèria. No és, evidentment, una proposta definitiva ja que l'ensenyament del gallec als IES de Catalunya encara està en fase experimental.

Bibliografia

- Bastardas, Albert (1996). *Ecologia de les llengües. Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*, Barcelona: Proa.
- Ceberio, Marcelo i Paul Watzlawick (1998). *La construcció del univers*, Barcelona: Herder.
- Goytisolo, Juan i Sami Naïr (2001). *El peaje de la vida. Integración o rechazo de la emigración en España*, Madrid: Aguilar.
- Ipiña, Enrique (2000). "Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe", <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a04.htm>
- Junyent, Carme (1999). *La diversitat lingüística. Didàctica i recorregut de les llengües del món*, Barcelona: Octaedro.
- Junyent, Carme. *Mundialització i llengües minoritàries*. Inèdit.
- Labraña, Sabela (1999a). "Galego e gheada. Prexufzos, normalización e vangarda",

- Homenatge a Jesús Tusón. Barcelona, Empúries, pp. 182-198.
- Labraña, Sabela (1999b). "Prexuízos lingüísticos e identificación social", *Cinguidos por unha arela común. Homenaxe ó profesor Xesús Alonso Montero, I*, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 519-532.
- Labraña, Sabela (2000). "Identidade e usos lingüísticos. Segunda xeración de inmigrantes galegos en Cataluña", *Ensinar a pensar con liberdade e risco. Homenaxe ó profesor Basilio Losada Castro*, Barcelona: UB, pp. 463-471.
- Maturana, Umberto i Francisco Varela (1999). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid, Debate.
- Nardone, Giorgio i Paul Watzlawick (1995). *El arte del cambio*. Barcelona, Herder.

El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación

Ruth Vilà

Universidad de Barcelona

1. Introducción

La mayoría de sociedades europeas están provistas de unos contextos marcados no sólo por la multiculturalidad, sino también por el multilingüismo. Entre los factores más recientes que potencian esta realidad se encuentran los cambios políticos en Europa determinados por procesos de desmembración y unificación, a partir de nuevos nacionalismos o los marcados esfuerzos de unidad europea; así como la creciente inmigración extranjera árabe, sudafricana, asiática e hispanoamericana (Botey, 1997).

No obstante, la diversidad cultural y lingüística no es un fenómeno reciente, pensemos en el caso de Catalunya y los procesos de inmigración procedentes de otras localidades del estado español, por ejemplo. De hecho, la multiculturalidad es un fenómeno histórico: teniendo en cuenta variables como el género, la clase social,.. y su influencia en las diversas adscripciones culturales de las personas que configuran nuestras sociedades históricamente plurales.

Ante esta situación cultural y lingüística presente en nuestras sociedades, la educación no puede quedar al margen. Vivimos en una sociedad cuyos recientes cambios demográficos, sociales y culturales han evidenciado ciertas limitaciones en nuestras prácticas escolares más arraigadas (Bartolomé et al., 1997). En este sentido, desde estas líneas, se pretende evidenciar la necesidad de desarrollar competencias en el alumnado para asegurar unas relaciones interpersonales basadas en la igualdad y la comprensión, favoreciendo la co-

municación entre personas de distintos referentes culturales, sin que ello suponga una barrera insuperable para el desarrollo de relaciones tanto afectivas como laborales, para la convivencia en un mundo plural y diverso. Para el desarrollo de tales competencias se evidencia la necesidad de disponer de alguna técnica o instrumento de medida para la evaluación inicial de las necesidades reales. Desde esta comunicación presentamos la propuesta de tres instrumentos de medida que pueden de gran utilidad para este menester.

2. La comunicación en contextos multiculturales: competencias básicas necesarias a desarrollar desde la educación

Nuestros centros educativos escolares representan un contexto diverso y multicultural, cada vez más rico y complejo. Recinto privilegiado para promover unas relaciones humanas equitativas, basadas en una comunicación eficaz que facilite la convivencia entre sus miembros. El desarrollo de Competencias Comunicativas Interculturales desde el marco escolar, puede ser la respuesta a muchos de los interrogantes que se plantean en muchas sociedades en la actualidad (Vilà, 2001).

Podemos conceptualizar la *comunicación intercultural* como la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que ello pueda causar alguna barrera importante que altere la eficacia comunicativa y por tanto, afecte a las relaciones interpersonales entre los interlocutores (Vilà, en prensa). Para ello, es necesario estar preparadas y preparados mediante una serie de habilidades que pueden ayudar a mejorar estas interacciones; es decir, que desarrollemos una cierta competencia comunicativa intercultural.

La *competencia comunicativa intercultural* está definida por Rodrigo (1999) como la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces. Esta eficacia se basa en el grado de comprensión aceptable para los interlocutores; desde esta perspectiva, la comunicación intercultural no se define en términos de perfección, sino de suficiencia, aceptando siempre un cierto grado de incertidumbre aceptable.

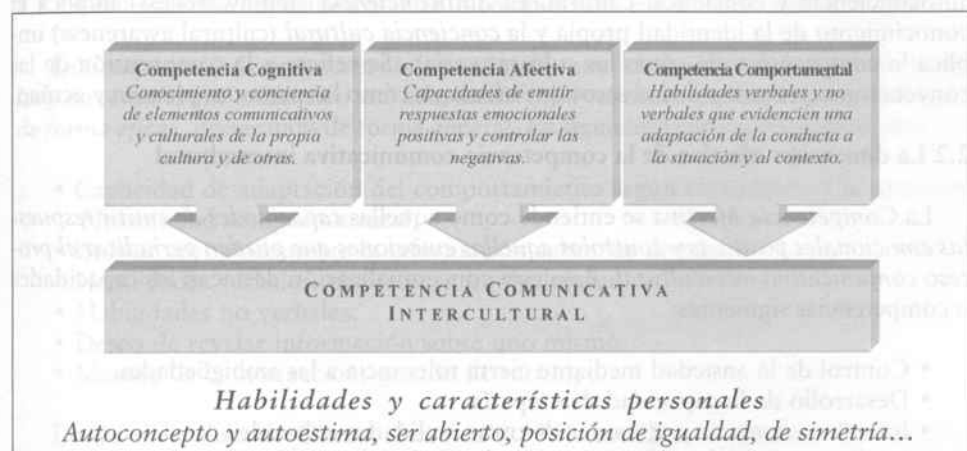
No obstante, la eficacia de dichas conductas o comportamientos puede ser apropiada en unas situaciones y no en otras; por tanto se debe tener en cuenta que *el comportamiento es apropiado y efectivo en un contexto dado* (Spitzberg, 2000). Este contexto se basa no sólo en la cultura, sino también en aspectos como el lugar en que se da ese encuentro comunicativo, las relaciones entre los interactuantes (amistad, amorosa...) y el motivo de esa comunicación. En resumen, podemos definir la *competencia comunicativa intercultural* como *el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz* (Vilà, en prensa).

Desde el modelo de competencia comunicativa intercultural desarrollado por Chen (1998) se pretenden promover las competencias de los estudiantes para reconocer, respetar, tolerar e integrar las diferencias culturales, para de este modo estar preparados como ciudadanos y ciudadanas globales (Chen & Starosta, 1996). Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa intercultural se entiende como un paraguas que comprende habilidades tanto cognitivas, como afectivas y comportamentales. No obstante, desde los últimos planteamientos y desarrollo de este modelo teórico (Chen, en prensa) también se añade una cuarta dimensión sobre la apertura de la mente (*global mindset*) que recoge aspectos como la apertura hacia otras culturas.

De este modo, desde nuestra perspectiva sostenemos estos tres pilares básicos de

competencia cognitiva, afectiva y comportamental que es en los que creemos debe basarse toda intervención educativa dirigida a la mejora y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural; pero también tenemos en consideración la importancia de ciertas habilidades y características que no se incluyen en estos tres pilares pero que tienen una marcada incidencia en la eficacia comunicativa en contextos multiculturales, tal como se representa en la figura 1.

Figura 1. Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural



A continuación pasamos a detallar un poco más cada uno de estos aspectos que componen el modelo de Competencia Comunicativa Intercultural, y qué habilidades y capacidades a desarrollar están presentes en cada uno de ellos.

2.1 La dimensión cognitiva de la competencia comunicativa intercultural

La dimensión cognitiva obtiene muchas y variadas denominaciones: *competencia comunicativa cognitiva* (Rodrigo, 1999), *conocimiento* (Knowledge) (Gudykunst, 1994), *conciencia intercultural* (Intercultural awareness) (Chen & Starosta, 1996)...

Desde nuestra perspectiva, utilizamos el término de *Competencia Cognitiva*, entendiéndola como *el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como de otros, que promuevan una comunicación efectiva*. Donde destacan las siguientes competencias que inciden en la eficacia comunicativa en el ámbito cognitivo:

- Atención a lo apropiado según la situación y contexto.
- Modificación de comportamientos expresivos para encontrar los requisitos en cada situación particular.
- Entender la influencia de la cultura en el propio lenguaje.
- Comprensión de los aspectos comunes y diferenciales del comportamiento humano.
- Identificar como difiere la comunicación según la cultura.
- Control de la incertidumbre: Término medio entre una *incertidumbre predictiva* de sentimientos y actitudes, y una *incertidumbre explicativa*.

- Capacidad de *alternatividad interpretativa*: redefinición de nuevas categorías que nos permitan dar un sentido más adecuado a las conductas de los demás.
- Conocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura propia y la de los interactuantes.
- Minimizar prejuicios.

Desde el modelo de Chen y Starosta, se promueve la oportunidad de desarrollar la consciencia de las dinámicas culturales, mediante dos aspectos de comprensión: autoconciencia y conciencia cultural. La *autoconciencia* (self-awareness) implica el conocimiento de la identidad propia y la *conciencia cultural* (cultural awareness) implica la comprensión de cómo las culturas varían. Se refiere a la comprensión de las convenciones propias y de los otros que afectan a cómo las personas piensan y actúan.

2.2 La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural

La *Competencia Afectiva* se entiende como aquellas *capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural*. Bajo esta conceptualización destacan las capacidades o competencias siguientes:

- Control de la ansiedad mediante cierta tolerancia a las ambigüedades.
- Desarrollo de la capacidad de empatía.
- Interés en conocer y aprender de otras realidades culturales.
- Predisposición adecuada para aprender de los demás.
- Reflexión intercultural, como constatación de la pluralidad y relatividad de la verdad, que cada cultura ha de superar.
- Deseo de reconstruir la propia identidad, entendiéndola como un elemento cambiante, contextual, y en evolución a partir del contacto intercultural.
- Sensibilidad intercultural: autoconcepto, ser abierto de mente, actitud de no juzgar, empatía, autorregulación e implicación en la interacción.
- Estar motivado hacia la comunicación intercultural.

Desde el modelo de Chen y Starosta (1996) se conceptualiza al componente afectivo como *Sensibilidad intercultural* (intercultural sensitivity), refiriéndose a todas aquellas habilidades que favorecen emociones positivas antes, durante y después del encuentro comunicativo. En este sentido, destacan seis atributos personales que alivian el impacto del choque cultural: el autoconcepto, ser abierto de mente, actitud de no juzgar, empatía, autorregulación e implicación en la interacción.

No obstante, McCroskey y Neuliep (1997) aporta el concepto de *Aprensión comunicativa intercultural* (Intercultural Communication Apprehension), entendida como el miedo o ansiedad asociada tanto con interacciones reales como anticipadas con personas de grupos diferentes, especialmente grupos culturales, étnicos y/o raciales. Desde esta perspectiva, la *ansiedad* se entiende como una respuesta multifacética caracterizada como un estado emocional desagradable marcado por sentimientos subjetivos de tensión, aprensión y preocupación, respecto a unos resultados potencialmente negativos que el individuo percibe como un impedimento.

Para el análisis de la dimensión afectiva, se identifica también la capacidad de *empatía*.

Se conceptualiza como la capacidad de situarse en la mente de alguien culturalmente distinto y desarrollar pensamientos y emociones en la interacción (Chen & Starosta, 2000).

Finalmente, Rodrigo (1999) destaca la *motivación*, caracterizada por las siguientes características: el interés en conocer y aprender de otras realidades culturales, la predisposición adecuada para aprender de los demás, la reflexión intercultural constatación de la pluralidad y relatividad de la verdad y el deseo de reconstruir la propia identidad a partir del contacto intercultural.

2.3 La dimensión comportamental de la competencia comunicativa intercultural

La *Competencia Comportamental* se entiende como el *conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma eficaz*, destacando de forma general, las siguientes capacidades implícitas:

- Capacidad de adaptación del comportamiento según el contexto y la situación: Flexibilidad comportamental.
- Utilizar apropiadamente la información sobre los demás.
- Habilidades verbales: parafrasear, equivalencias, ...
- Habilidades no verbales.
- Deseo de revelar información sobre uno mismo.
- Manejo de la interacción: gestión de turnos, ...

Desde el modelo de Chen y Starosta (1996) se utiliza el término de *Habilidad Intercultural* (Intercultural adroitness), haciendo referencia a las habilidades comunicativas verbales y no verbales, que favorecen una interacción efectiva. Gudykunst (1994), en cambio utiliza el término *destrezas* (skills) haciendo referencia al conjunto de habilidades para desarrollar el comportamiento necesario para comunicarse apropiadamente y efectivamente. Desde otra perspectiva, Rodrigo (1999) define la competencia comportamental como la destreza de actuar efectivamente para alcanzar el objetivo de la interdependencia multicultural y la interconectividad en la conocida aldea global.

2.4 Otras competencias y características personales que afectan al grado de competencia intercultural

Sería muy presuntuoso sostener que las competencias citadas anteriormente desde la distinción entre dimensiones de carácter cognitivo, afectivo y comportamental, configuran todo el universo de posibilidades para favorecer una comunicación intercultural satisfactoria. Evidentemente, existen otros elementos que pueden favorecer o desfavorecer esta eficacia ante la Comunicación Intercultural. Concretamente, se distinguen los aspectos personales siguientes:

- Autoconcepto y autoestima altos
- Ser abierto: deseo, reconocimiento, aprecio y aceptación de las diferentes perspectivas e ideas.
- Posición de igualdad, de simetría: superar las relaciones de poder intergrupales

También se señalan otros factores contextuales que inciden en la eficacia comunicativa como: la atracción interpersonal entre los que se comunican, la confianza, la satisfacción con la propia comunicación, el desarrollo de relaciones interpersonales, la gestión del con-

flicto, la adaptación a otras culturas, la construcción de comunidades,... (Gudykunst, 1994).

Por otra parte, desde otras perspectivas (Chen & Starosta, 1996; Spitzberg, 1989) se proponen algunos de estos elementos como otras competencias distintas: competencias sociales, habilidades sociales, competencias interpersonales, competencias lingüísticas, competencias relacionales... que aunque pueden influirse son competencias diferenciadas de las competencias comunicativas interculturales.

Desde últimas perspectivas (Chen, en prensa) se propone una nueva dimensión a los tradicionales componentes cognitivos, afectivos y comportamentales: el llamado *global mindset*, haciendo referencia a la apertura hacia otras culturas que facilita las interacciones interculturales. Esta dimensión se entiende como la base para la competencia comunicativa intercultural e incluye aspectos como la motivación para el respeto de las diferencias, la aproximación a la reconciliación ante el conflicto, propensión a la regulación del cambio, o la orientación a procesos de globalización.

3. Propuesta de instrumentos de evaluación de la competencia comunicativa intercultural en Educación Secundaria Obligatoria

Todas estas habilidades implicadas en el desarrollo de competencias para comunicarse con personas de diversos referentes culturales y lingüísticos, deben desarrollarse explícitamente desde una intervención educativa organizada y planificada. Si consideramos la necesidad de este tipo de contenidos básicos para la formación de la ciudadanía, teniendo en cuenta la importancia de saberse desenvolver en nuestras sociedades cultural y lingüísticamente diversas, la escolarización obligatoria se manifiesta como el lugar más apropiado para el desarrollo de estas competencias (Vilà, 2001). El desarrollo de Competencias Comunicativas Interculturales desde los currículum escolares puede ser la respuesta a muchos de los interrogantes que se plantean en muchas sociedades multiculturales en la actualidad. No obstante, el desarrollo de tales competencias desde la escolaridad debe ser congruente con las necesidades reales del alumnado. Por tanto, la evaluación inicial debería tenerse en cuenta de forma previa a toda intervención de mejora. Estudiar estos aspectos previos, nos ayudan a detectar qué tipo de competencias comunicativas interculturales o carencias están presentes en las ciudadanas y ciudadanos del futuro.

No obstante, el estudio de tales fenómenos en nuestro contexto es muy reciente, considerando que en países como Estados Unidos tienen una tradición mucho más larga en el estudio y evaluación de la competencia comunicativa intercultural. Por tanto, dada la inexistencia de instrumentos de medida validados en nuestro país, se proponen tres instrumentos pensados para el periodo de la Secundaria Obligatoria que pueden ayudar en esta evaluación inicial. Concretamente hacemos referencia a un cuestionario de comunicación intercultural, una escala de sensibilidad intercultural y un test de competencia comunicativa intercultural.

3.1 Cuestionario sobre Comunicación Intercultural

Se trata de un cuestionario sobre las percepciones del alumnado sobre cómo se comunican en contextos multiculturales. Consta de 14 ítems en total, que se reparten entre cuestiones de caracterización de la muestra que responde al instrumento en general (6 ítems), y aquellos ítems que identifican algunas características de la comunicación del alumnado en contextos multiculturales (8 ítems), tal como se representa en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los ítems del cuestionario por dimensiones

Dimensiones		Nº de ítems
<i>Ítems contextuales</i> sobre sexo, cultura, origen, años de residencia...		6
<i>Dominio lingüístico</i>	Dominio de diversos idiomas	1
	Uso de lenguas en contextos	1
<i>Contacto intercultural</i>	Relaciones interculturales y de género	2
	Comunicación con personas de otras culturas	2
	Comunicación con el sexo contrario	2

Concretamente, los seis ítems contextuales responden al sexo, a la cultura o culturas en que se identifica el alumnado que ha dado respuesta al instrumento, los lugares de nacimiento del alumnado y de sus padres y los años de residencia en Catalunya. La segunda parte del cuestionario hace referencia a la necesidad de conocer aspectos que pueden ayudar a caracterizar la comunicación que se da en contextos multiculturales. En este sentido, se preguntan aspectos como el dominio lingüístico del alumnado en los distintos contextos, así como las oportunidades de contacto intercultural. Concretamente, se hace referencia al dominio lingüístico que tiene el alumnado en los distintos idiomas, las relaciones interculturales que se establecen entre el alumnado identificando la diversidad cultural de las amistades del alumnado, y el contacto real que se establece entre personas de distinto sexo, así como de distinta etnia y/o cultura. Se trata de ítems de opción múltiple y escalares en cuadros de doble entrada.

La muestra inicial para la aplicación piloto estaba compuesta de 43 estudiantes de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria de una población del Baix Llobregat. Pero finalmente, después de eliminar aquellos cuestionarios de dudosa sinceridad, la muestra definitiva consta de 40 jóvenes. En este sentido, se proponen ciertas modificaciones del instrumento original en función de los resultados obtenidos en la aplicación piloto así como de los resultados del análisis de la memoria de aplicación, junto con comentarios y sugerencias del propio alumnado.

Las modificaciones propuestas no afectan en exceso a la estructura originaria, aunque sí en la formulación y expresión de algunos de sus ítems. Básicamente estamos haciendo referencia a aspectos de expresión lingüística, y de estructuración de algunos de los cuadros de respuesta. No obstante, también se ha detectado la necesidad de añadir ítems respecto a la percepción del alumnado sobre su competencia comunicativa intercultural en la dimensión cognitiva.

3.2 Escala de Sensibilidad Intercultural

La escala está basada en la *Intercultural Sensitivity Scale* de Chen y Starosta (2000)¹. La escala de actitudes tipo Likert de 5 puntos, se ha utilizado para medir la actitud y la sensibilidad del alumnado ante la comunicación intercultural, desde una perspectiva étnica. Concretamente, siendo ésta una parte importante dentro de las competencias afectivas en la comunicación intercultural, se han medido las siguientes dimensiones que configuran los factores surgidos del análisis factorial de la escala original en el contexto

americano: la implicación en la interacción, el respeto ante las diferencias culturales, la confianza, el grado en que se disfruta de la interacción, y la atención. La escala consta de 14 ítems que se reparten entre las dimensiones tal como se representa en la tabla 2.

La aplicación piloto a los 40 sujetos de la muestra ha evidenciado la validez y fiabilidad del instrumento. Con un alpha de Crombach de 0.7650 se manifiesta una fiabilidad algo inferior a la del instrumento original razonable por la utilización de un número inferior de ítems (la escala original constaba de 24).

Tabla 2: Distribución de los ítems de la escala por dimensiones

Dimensiones	Factor	Nº de ítems
Implicación en la interacción	I	3
Respeto ante las diferencias culturales	II	4
Confianza	III	3
Grado en que se disfruta de la interacción	VI	2
Atención durante la interacción	V	2

En cuanto a la validez, el estudio de correlación evidenció la relación de dependencia mutua significativa entre todas las dimensiones con el total, aspecto que pone de manifiesto que todas las dimensiones miden el mismo constructo. Por otra parte, desde el análisis de ítems, se ha evidenciado la homogeneidad y discriminación de todos y cada uno de los ítems propuestos, tal como se puede observar en la tabla 3.

Tabla 3: Análisis de ítems

Factor	Items	Atracción	Rechazo	Homogeneidad	Discriminación (α)
I	A	67'5%	10%	Sí **	Sí **
	B	77'5%	5%	Sí **	Sí **
	C	77'5%	12'5%	Sí **	Sí **
II	F	80%	0%	Sí **	Sí **
	G	85%	0%	Sí *	Sí *
	H	85%	2'5%	Sí **	Sí *
	I	70%	5%	Sí **	Sí **
III	M	67'5%	5%	Sí **	Sí *
	N	60%	12'5%	Sí **	Sí **
	O	57'5%	17'5%	Sí **	Sí **
VI	S	72'5%	5%	Sí **	Sí **
	T	85%	7'5%	Sí **	Sí **
V	W	65%	15%	Sí **	Sí **
	X	60%	5%	Sí **	Sí **

* Con un alpha de 0.05

** Con un alpha de 0.01

Fruto del análisis de los resultados de la aplicación piloto de la escala de actitudes sobre sensibilidad intercultural, no se proponen cambios, dados los resultados estadísticos evidenciados. Aunque si es interesante destacar la posible adaptación de la escala al tema de la comunicación de género.

En estos momentos la escala se ha adaptado a la comunicación que se da entre jóvenes de sexo contrario, constituyéndose como la *escala de sensibilidad de comunicación de género*, aunque los datos todavía son insuficientes para su validación final.

3.3 Test de Competencia Comunicativa Intercultural

El tercer instrumento es un test, que tiene como objetivo medir el grado de competencia del alumnado en sus dimensiones cognitiva y comportamental. El test consta de 38 ítems tipo de opción múltiple, de correspondencia o asociación en columnas y de respuesta alterna; que se distribuyen en función de los componentes tal como se puede observar en la tabla 4.

Tabla 4. Componentes del Test de Competencia Comunicativa Intercultural

Componentes	Nº de ítems
Cognitiva:	
Estereotipos que median en la comunicación intercultural	7
Conciencia y conocimiento de la diversidad cultural	15
Conciencia y conocimiento de la diversidad comunicativa verbal	5
Conocimiento de la diversidad comunicativa no verbal	3
Comportamental:	
Grado de control de la interacción	2
Grado de utilización de habilidades verbales	4
Grado de utilización de habilidades no verbales	2

La aplicación piloto a los 40 sujetos de la muestra ha evidenciado la validez y fiabilidad del test. Un alpha de Crombach de 0.7927 manifiesta una fiabilidad bastante razonable. Por otra parte, desde el análisis de ítems, se ha evidenciado la homogeneidad y discriminación de la gran mayoría de los ítems propuestos, tal como se puede observar en la tabla 5. No obstante, en la dimensión comportamental, se señalan ciertos ítems que requieren de cierta mejora en su planteamiento, ya que parecen ser muy poco discriminatorios.

Finalmente, y ante la presentación y aplicación piloto de este instrumento de medida para la evaluación de la competencia comunicativa intercultural, se desprenden una serie de propuestas de mejora para avanzar en el estudio y desarrollo de este constructo desde la escolaridad obligatoria.

Concretamente, se propone la revisión de algunos de sus ítems respecto a la parte comportamental, referidos al análisis de casos donde se ponen de relieve algunas de las habilidades verbales y no verbales que caracterizan la competencia comunicativa intercultural. Se trata de ítems cuya formulación del enunciado parece tener en cuenta más dimensiones de las que inicialmente se habían planteado.

Tabla 5. Análisis de ítems del Test de Competencia Comunicativa Intercultural

Dimensión	Aspectos	Facilidad	Homogeneidad	Discriminación
Cognitiva	Estereotipos	57'5%	Sí **	Sí **
		67'5%	Sí **	Sí **
		52'5%	Sí **	Sí **
		47'5%	Sí **	Sí **
		52'5%	Sí **	Sí **
		57'5%	Sí **	Sí **
	Diversidad Cultural	60%	Sí **	Sí **
		77'5%	Sí *	Sí *
		30%	Sí **	Sí **
		82'5%	Sí **	Sí *
		45%	Sí *	Sí *
		22'5%	Sí **	Sí *
		67'5%	Sí *	Sí **
		72'5%	Sí **	Sí *
		87'5%	Sí **	Sí *
		75%	Sí **	Sí *
		77'5%	Sí **	Sí *
		72'5%	Sí **	Sí **
		62'5%	Sí **	Sí *
		75%	Sí **	Sí **
Diversidad Verbal	75%	Sí **	Sí **	
	62'5%	Sí **	Sí *	
	67'5%	Sí **	Sí **	
	90%	Sí **	Sí *	
	90%	Sí **	Sí *	
	40%	Sí **	Sí **	
	70%	Sí **	Sí **	
	Diversidad no Verbal	75%	Sí **	Sí **
30%		Sí **	Sí **	
47'5%		Sí **	Sí **	
Comportamental	Control	65%	Sí **	Sí **
		45%	Sí **	Sí **
	Habilidades Verbales	35%	Sí **	Sí *
		70%	Sí **	Sí **
		70%	Sí *	-
	Habilidades No Verbales	52'5%	Sí **	Sí **
		85%	Sí **	-
		62'5%	Sí **	-

* Con un alpha de 0.05

** Con un alpha de 0.01

En esta comunicación se han presentado los resultados del estudio piloto sobre los instrumentos citados. No obstante, en la actualidad, se está llevando a cabo la aplicación definitiva a una muestra mucho más amplia de centros de educación secundaria obligatoria de las comarcas del Baix Llobregat y el Barcelonés.

Notas

1. Se ha llevado a cabo un proyecto subvencionado por el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI) de la Generalitat de Catalunya, que contribuyó a la estancia de Ruth Vilà en la Universidad de Rhode Island donde trabaja el Dr. Chen, autor de la *Intercultural Sensitivity Scale*, que ha servido de base para la escala de sensibilidad intercultural que presentamos en esta comunicación.

Referencias bibliográficas

- Bartolomé, M. (2002). Educar para una ciudadanía intercultural. En M. Bartolomé (Ed.), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Campo, J. d., Espín, J. V., Marín, M. A., Rincón, D. d., Rodríguez, M., & Sandín, M. P. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Brcelona: Cedecs.
- Botey, J. (1997). Continuidad y ruptura en el cruce de culturas. *Afers Internacionals*, 36, 99-124.
- Chen, G.-M. (1998). Intercultural communication via e-mail debate. *The edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, 1(4), 1-14.
- Chen, G.-M. (en prensa). *Global communication competency: demand of the 21st century*. New York: Peter Lang Publishing.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Gudykunst, W. B. (1994). *Bridging differeneeces. Effective Intergrroup Communication*. Thousand Oaks: Sage.
- McCroskey, J. C., & Neuliep, J. W. (1997). The development of Intercultural and Interethnic Communication Apprehension Scales. *Communication Research Reports*, 14(2), 145-156.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Spitzberg, B. H. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 241-268.
- Spitzberg, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. En L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: a reader*. Belmont: Wadsworth.
- Vilà, R. (2001). Relaciones Interpersonales Interculturales en Educación Secundaria

Obligatoria, X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. *Investigación y evaluación en la sociedad del conocimiento* (c-1691-01, 84-95322-95-1 ed., pp. 179-185). A Coruña: Aidiipe.

Vilà, R. (en prensa). ¿Se puede evaluar la competencia de los adolescentes ante la comunicación intercultural? *GREDI*, 1(1).

El TAE de Sant Martí: una experiència d'atenció a la diversitat amb alumnat d'incorporació tardana

Dolors Ferrer, M. José Sánchez

TAE de l'IES Salvador Seguí de Barcelona i Servei d'Ensenyament del Català.
Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

*En qualsevol relació pedagògica
el transmissor ha d'aprendre a ser transmissor
i l'aprenent ha d'aprendre a ser aprenent.*
BERSTEIN, B.

1. Introducció

La comunicació que presentem a continuació resumeix l'experiència que, com a professores, vam tenir al Taller d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE) ubicat a l'IES Salvador Seguí de Barcelona durant el curs 2000-2001.

Aquest TAE acollia alumnes estrangers de llengües no romàniques que s'acabaven d'incorporar al sistema educatiu de Catalunya procedents d'onze centres d'ensenyament secundari de Barcelona. El grup el formaven alumnes de diferents nacionalitats, amb edats i graus d'escolarització diversos.

L'objectiu del TAE és proporcionar un coneixement suficient de la llengua catalana i del sistema educatiu perquè l'alumnat es pugui integrar de la millor manera possible en la vida escolar. No és possible, però, plantejar-se l'ensenyament d'unes determinades habilitats (en aquest cas lingüístiques) sense fer al mateix temps una tasca educadora en un sentit més ampli. Per això, vam veure ben aviat la necessitat d'aprofitar les possibilitats que ofereix el TAE per anar més enllà del coneixement de la llengua i del sistema escolar i per fer-ne un element integrador, d'acollida, de donar a conèixer qui som i quins són els valors que conformen el nostre sistema educatiu. En aquest sentit, la nostra proposta didàctica busca, a partir de l'aprenentatge de les habilitats

lingüístiques, integrar aquells valors civils que constitueixen la base de la nostra convivència i el respecte a la diversitat cultural.

Tot i tenir una llarga experiència docent en diferents àrees i nivells de l'ensenyament obligatori, ens vam adonar de seguida que, per bé que aquest bagatge ens era molt útil, es tractava d'una situació nova en la qual no tenien cabuda les inèrcies. De fet, vam haver de desaprendre moltes coses per aprendre-les de nou amb una altra concepció, per tal de donar resposta a les necessitats educatives d'aquells nois i noies que iniciaven un nou camí.

2. Marc general

Durant el curs 1998-99, el Departament d'Ensenyament va posar en funcionament uns cursos que, amb el nom de Tallers d'Adaptació Escolar i d'Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE), volien donar resposta a la necessitat d'atendre alumnat d'incorporació tardana que arribava als centres de secundària amb desconeixement de la llengua pròpia de l'ensenyament (català) i de l'altra llengua oficial (castellà).

L'organització i funcionament d'aquests tallers van quedar recollits en diferents normatives del Departament d'Ensenyament, les últimes de les quals fins ara són les instruccions aprovades el 4 de juliol de 2001:

“Els Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics són unitats escolars en les quals s'incorporen transitòriament alumnes que arriben al sistema educatiu de Catalunya durant l'etapa d'educació secundària obligatòria, amb desconeixement de les dues llengües oficials. La seva finalitat és proporcionar a aquest alumnat una aproximació al sistema educatiu dels països que l'acull i introduir-lo al coneixement de la llengua pròpia de l'ensenyament fins a assolir-ne el nivell bàsic.”

Les instruccions estableixen que l'organització pedagògica dels TAE i la formació i coordinació del seu professorat corresponen al SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català).

Les instruccions contemplen per a aquests alumnes una escolaritat compartida temporal, ja que, transitòriament, l'alumnat assisteix als matins al TAE i les tardes lectives al centre on està matriculat. S'ha de preveure que les actuacions d'aquests centres estiguin harmonitzades amb els TAE, per tal d'aconseguir una integració més ràpida, i que els alumnes facin algunes activitats o àrees amb el grup al qual estan adscrits, amb aquesta mateixa intenció.

Pel que fa als aspectes curriculars, els continguts dels TAE van adreçats a “proporcionar la competència lingüística, comprensió i producció, corresponent al nivell bàsic de la llengua pròpia de l'ensenyament, introduir els aprenentatges de matemàtiques i de coneixement del medi social i natural, educar els hàbits escolars (...) i facilitar a aquest alumnat el coneixement de les formes de vida catalana, així com identificar en la nostra realitat els components (lingüístics, culturals i històrics) procedents del seu àmbit cultural.” Els objectius i continguts de les diferents àrees curriculars estan especificats en la programació elaborada pel SEDEC.

La distribució horària és la següent: 10 hores setmanals de llengua catalana, 4 hores

setmanals de matemàtiques, 2,30 hores setmanals de ciències socials, 2,30 hores setmanals de ciències naturals, 1 hora setmanal de tutoria i 2,30 hores setmanals d'esbarjo.

El nombre d'alumnes participants en un TAE és d'entre 10 i 22, atesos per dos/dues professors/es a temps complet.

En aquestes instruccions s'estableix igualment que, normalment, la reincorporació de l'alumne al centre de procedència es produirà quan assoleixi una competència comunicativa suficient, comprovada mitjançant una prova individual basada en el nivell llindar de la llengua (administrada pel SEDEC), o quan hagi exhaurit el termini màxim d'estada, que és d'un curs acadèmic.

3. Ubicació del TAE i característiques de l'alumnat

El TAE de Sant Martí està ubicat a l'IES Salvador Seguí de Barcelona, on té assignades dues aules i un seminari. A més, utilitza normalment els recursos i instal·lacions del centre (informàtica, audiovisuals, biblioteca...) i participa en les activitats que organitza el centre, principalment en la celebració de les festes (la Castanyada, Nadal, Carnaval, Sant Jordi...).

<p>Procedència de l'alumnat</p>	<p>El grup el formaven alumnes de procedència molt diversa: al llarg del curs vam atendre alumnes del Marroc (32 %) , Pakistan (32%), Xina (9%), Rússia (9%), Armènia (9%), Camerun (4,5%) i Polònia (4,5%), amb les diferències culturals que això comporta. S'ha de parar esment, a més, en el fet que dins d'aquests països conviuen sovint ètnies i personalitats culturals diverses. D'altra banda, no caldria haver de dir que en totes les societats es poden trobar diferents orientacions i ideologies pel que fa a les qüestions culturals o religioses. Per tant, no s'ha de caure en l'estereotip de classificar els alumnes simplement per la seva procedència. En aquest sentit, ens vam trobar amb freqüència que la realitat ens desmentia els tòpics.</p>
<p>Edat</p>	<p>L'edat dels alumnes de TAE és la que correspon a l'ESO. Per tant, dins del grup s'ajunten alumnes que tenen entre 12 i 16 anys.</p>
<p>Escolarització prèvia</p>	<p>El grau d'escolarització dels alumnes és molt diferent segons els països de procedència. En alguns d'aquests països l'ensenyament obligatori existeix com a principi legal però no es compleix a la pràctica, especialment en les zones rurals i entre la població femenina. En canvi, altres alumnes vénen de països amb una escolaritat obligatòria consolidada i han fet uns bons aprenentatges. També és important tenir en compte si l'alumne, malgrat que parli una llengua no romànica, ha estudiat alguna llengua estrangera amb alfabet llatí (anglès o francès).</p>

<p>Situació socio-familiar</p>	<p>El fet migratori comporta, moltes vegades, un trencament de la convivència familiar. De vegades emigra uns dels progenitors amb tots o alguns dels fills, l'alumne deixa al seu país el pare o la mare i els germans que fins aleshores han format la seva família. Aquesta situació implica que el progenitor treballa moltes hores i, per tant, els alumnes passen la major part del dia sols i sense rebre l'atenció que necessiten. Gairebé sempre que ens vam trobar amb algun noi o noia que presentava alguna conducta problemàtica, hi havia al darrere alguna d'aquestes situacions.</p> <p>Altres vegades, però, es tracta d'una emigració familiar i això dóna als alumnes un punt de referència molt important, els proporciona una seguretat que fa molt menys traumàtica l'emigració.</p> <p>Les famílies són, en general, molt receptives a les demandes que provenen dels centres educatius i valoren molt la feina del professorat.</p> <p>Tractant-se de persones que han emigrat per motius econòmics i que es troben en el primer moment del procés d'emigració, les condicions materials en les quals viuen molts d'aquests alumnes són més aviat precàries.</p>
---------------------------------------	--

I un cop establertes aquestes diferències relacionades amb la tipologia específica de l'alumnat de TAE, s'han d'afegir aquelles que són inherents a cada individu, segons les seves capacitats i la seva personalitat.

Tot això, però, no vol dir que en el TAE no es manifestin unes determinades actituds, pròpies de persones que arriben a una societat diferent i que es troben en una situació difícil per les condicions en les quals han hagut d'emigrar, situació viscuda amb especial intensitat per alumnes que es troben en plena adolescència.

Una de les característiques pròpies del TAE és que el grup no es conforma a principi de curs i es manté més o menys estable, sinó que l'entrada (i sortida) d'alumnes es produeix al llarg de tot el curs. Aquest és un element que s'ha de tenir en compte tant pel que fa al desplegament curricular dels continguts com a l'organització del grup, ja que d'una altra manera es pot convertir en un element distorsionador que dificulta la feina del professorat i repercuteix en l'aprofitament dels alumnes.

4. Orientacions per a l'acció pedagògica

Els continguts treballats al TAE estan desenvolupats a la programació elaborada pel SEDEC. A partir d'aquest currículum, vam establir que els eixos vertebradors del nostre projecte havien de ser la llengua i el tractament dels valors. També vam veure la necessitat de fer un plantejament interdisciplinari perquè s'han de treballar totes les àrees amb estratègies lingüístiques i perquè a través de totes les àrees podem treballar exponents lingüístics. Tot això es concreta en els punts següents:

- aprenentatge de les habilitats lingüístiques a partir d'un enfocament comunicatiu
- educació en valors

- acció tutorial
- aprenentatge del vocabulari curricular i de les habilitats relacionades amb els procediments de les àrees no lingüístiques
- coneixement del medi social i natural

4.1. Desdoblaments

Un dels elements bàsics sobre el qual descansa tot el funcionament del TAE és la manera com s'agrupen els alumnes i els criteris de desdoblament. Els agrupaments han de ser flexibles i modificables, tenint en compte el progrés dels alumnes, les necessitats d'aprenentatge (que poden variar al llarg del curs) i les interaccions que es produeixen dins de l'aula.

En cada una de les àrees es fan dos grups, en principi en funció del nivell d'aprenentatges i dels hàbits de treball. S'ha de dir, però, que atès que no hi ha dos nivells sinó molts més, que nosaltres vam resumir en quatre pel que fa a l'àrea de llengua, no sempre és aquest el criteri, ja que no tots els alumnes, fins i tot dins del desdoblament, poden fer la mateixa feina. Tenint en compte això i que igualment s'han de fer subgrups i/o atencions individualitzades, de vegades factors com l'edat o el progrés que han fet són més determinants que el nivell de competència que han assolit per col·locar-los en un grup o l'altre. Així veiem que els més grans prefereixen treballar junts i que el pas del grup més elemental al grup més avançat és un estímul que cal aprofitar, encara que no els correspongui per nivell. Això, com és evident, només es pot establir a través del coneixement progressiu dels alumnes, per la qual cosa cada cert temps cal fer una valoració del funcionament dels grups i modificar-ne la distribució si convé.

Quan les possibilitats de comunicació ho permeten, es poden començar a plantejar activitats adreçades a tot el grup classe. En el nostre cas, aquest treball es va poder començar a fer a final del primer trimestre. Els alumnes que van arribant al TAE i que no es poden incorporar directament al gran grup, en aquestes hores poden rebre una atenció individualitzada per part d'una de les professores i treballar aquelles estructures bàsiques necessàries per possibilitar la comunicació. A vegades, però, en funció de l'activitat, es fa necessària la presència de les dues professores a l'aula. D'altra banda, és molt útil la utilització de material d'autoaprenentatge, en aquest cas una sèrie de fitxes autocorrectives individuals de llengua i matemàtiques, que permeten treballar als alumnes més antics (i ja amb certs hàbits de treball) pel seu compte, mentre nosaltres ens dediquem als que necessiten més atenció. Aquest material obté molt bona resposta però demana molt temps de preparació i no el vam poder desenvolupar tant com hauríem volgut.

Tot i que aquest treball en gran grup presenta dificultats, especialment per aquells que han tingut una escolarització escassa o irregular i que, per tant, tenen pocs hàbits de treball, creiem que és important si tenim en compte que l'objectiu del TAE és preparar els alumnes per integrar-se de la millor manera possible en la vida escolar d'un centre de secundària on aquesta situació, el treball en gran grup, és habitual. Com que hem de partir de la base que en el temps d'estada al TAE no sempre és possible proporcionar els coneixements i el vocabulari curricular que cal per seguir l'escolarització que els correspon per l'edat, ens hem de plantejar un altre objectiu: proporcionar estratègies que permetin treballar de manera més autònoma. Això vol dir fomentar la col·laboració entre l'alumnat, el treball per parelles o en grup, practicar les diferents tipologies d'activitats i de procediments per àrees, incorporar l'ús del diccionari també en les àrees no lingüístiques, proporcionar tant com sigui possible materials d'autoaprenentatge en totes les àrees...

4.2. Avaluació

És important establir al més ràpidament possible quin és el nivell de l'alumne que arriba al TAE. Per aconseguir aquest objectiu, disposàvem d'una prova inicial enfocada a determinar quins eren els coneixements instrumentals bàsics i les destreses que havien desenvolupat en el seu procés d'escolarització anterior i si coneixien l'alfabet llatí. A partir dels resultats d'aquesta prova i dels hàbits d'estudi que demostrava l'alumne durant els primers dies, l'ubicàvem en el grup corresponent, decisió que era sempre revisable en funció de la seva evolució.

Com que l'alumnat parteix de nivells diferents, és important dissenyar instruments d'avaluació que tinguin en compte sobretot el procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, la fase més important és la de l'avaluació formativa.

5. Llengua i valors: eixos vertebradors del TAE

5.1. Objectius generals

- Proporcionar les competències lingüístiques, en les quatre habilitats de comprensió i expressió oral i escrita o, dit d'una altra manera, capacitar-los lingüísticament per poder-se incorporar al sistema educatiu i a la societat que els rep.
- Proporcionar l'adquisició del vocabulari curricular i dels continguts procedimentals de les diferents àrees (incloent-hi la utilització dels recursos de les TIC), per tal d'afavorir tant com sigui possible el seu procés d'escolarització.
- Proporcionar coneixements sobre el medi social i natural, posant èmfasi en els aspectes socials i culturals de la societat catalana.
- Proporcionar aprenentatges funcionals de l'àrea de matemàtiques.
- Afavorir l'anàlisi dels elements que conformen les societats actuals.
- Afavorir l'aprenentatge de valors democràtics en relació a la convivència i al respecte a la diversitat. En la nostra societat conviuen persones diferents segons les creences, la procedència, el sexe, les cultures, la situació personal... i a partir de totes aquestes diferències i del que tenim en comú, hem d'establir formes de convivència.
- Proporcionar l'adquisició dels coneixements, les estratègies i les habilitats que els ajudin a inserir-se en la societat. Això vol dir també adquirir les habilitats que són útils per a la vida quotidiana, conèixer, saber fer i saber ser i estar amb els altres.
- Afavorir el pensament crític.
- Afavorir pautes de comportament basades en el respecte: a sí mateix, als altres i a les normes de convivència.
- Desenvolupar les habilitats necessàries per viure en una societat diferent a la que tenen com a referència, actuant d'una manera cívica i responsable.

5.2.- Metodologia

Partim d'un plantejament interdisciplinari, en el qual la llengua es considera la matèria transversal de tot el currículum.

Aprendre llengua vol dir aprendre a entendre, a llegir, a parlar i a escriure.

Les primeres sessions es desenvolupen al voltant d'aquelles funcions lingüístiques més usuals i van encaminades a proporcionar unes estructures i un vocabulari que nosaltres anomenem de supervivència. Amb això es pretén possibilitar des del primer moment que l'alumnat es pugui valer en les situacions comunicatives que es produeixen dins de l'aula. Inicialment es treballen les funcions lingüístiques següents (amb els exponents i nocions lingüístics corresponents):

- Establir contactes personals: com et dius?, quants anys tens?, de quin país ets?
- Demanar i donar informació sobre activitats quotidianes (a l'institut, al carrer): quin dia és avui?, a quina hora...?, on és...?
- Demanar objectes: tens...?, vols...?, em deixes...?
- Expressar preferències: t'agrada...?
- Demanar i donar ordres i instruccions: com es diu...?, puc...?, pots...?

D'aquesta manera el català es converteix en la llengua de comunicació entre els alumnes.

A l'hora de treballar aquestes estructures comencem amb frases curtes que consisteixen en una oració simple amb paraules senzilles i l'objectiu és acabar amb oracions compostes de frases més complexes.

Quan ja hem aconseguit poder-nos comunicar, encara que sigui precàriament, comencem a treballar d'una altra manera. La metodologia que sembla més adequada és la que es basa en el treball per tasques. En primer lloc, és una metodologia motivadora, ja que ens permet partir de les necessitats i els interessos dels alumnes. A més, ens permet implementar l'enfocament comunicatiu de l'aprenentatge de les habilitats lingüístiques. Això no vol dir que en determinats moments no es plantegin activitats paral·leles, que possibilitin l'aprenentatge de determinats continguts lingüístics que necessitem en les situacions comunicatives. Aquest seria el cas d'algunes activitats de lectoescriptura, de gramàtica o d'ortografia.

Tant si el treball que realitzem és a partir d'un projecte que ha sorgit de l'interès dels alumnes i s'ha consensuat o es parteix d'un centre d'interès proposat per les professores, l'esquema que s'utilitza per elaborar cadascuna de les seqüències didàctiques és el següent:

- Seleccionar els temes o centres d'interès sobre els quals elaborem la seqüència didàctica
- Seleccionar els objectius i els continguts
- Dissenyar/seleccionar les activitats que es duren a terme (s'han de correspondre amb els objectius previstos)
- Avaluat

Com a eix transversal, el tractament dels valors ha d'estar implícit en els continguts curriculars, en el plantejament de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, en l'organització del grup i en l'acció tutorial. A més, les activitats que s'acostumen a programar per a treballar-los (debats, pel·lícules...) demanen un domini de les habilitats lingüístiques que, especialment al principi, no són a l'abast dels alumnes d'incorporació tardana (s'ha de dir, però, que el grau de comprensió d'aquest alumnes avança molt ràpidament i aviat és possible comunicar idees prou complexes). Per això i perquè aquests alumnes estan en un procés de descobriment d'una realitat nova, no hi pot haver contradicció entre allò que prediquem i allò que fem. En tot cas, l'actitud que

mostra el professor i l'enfocament didàctic que fa de les matèries conformen un estil d'ensenyament i són un element bàsic en el tipus de convivència que es crea dins de l'aula.

6. Àrees no lingüístiques

La programació inclou les àrees de Llengua catalana, Ciències socials, Ciències naturals, Matemàtiques i Tutoria. Per raons d'espai no ens és possible explicar quins són els temes que es treballen en cada una de les àrees però sí cal fer alguns consideracions sobre els continguts i l'enfocament didàctic de les àrees no lingüístiques:

- Les matemàtiques es plantegen des del punt de les habilitats instrumentals bàsiques, ja que es pot donar el cas d'alumnes amb una escolaritat deficient o pràcticament inexistent que no dominen les operacions. En el cas dels alumnes que tenen un nivell adequat d'aquesta disciplina, l'objectiu és proporcionar el vocabulari curricular de matemàtiques en llengua catalana i seguir, tant com sigui possible, la programació del nivell que cursen en el seu institut de procedència.
- En el cas de les Ciències socials i de les Ciències naturals hi ha un primer objectiu que també podem qualificar d'instrumental: es tracta de proporcionar un coneixement suficient del vocabulari curricular i dels procediments perquè els alumnes es puguin incorporar de la millor manera possible a l'aula ordinària. L'altre objectiu bàsic és proporcionar un coneixement d'un medi social i natural que, en molts aspectes, desconeixen. En aquest sentit, vam comprovar que el criteri més adient era fer un plantejament de global-local i, a partir d'aquí, seqüenciar els continguts. Per una banda, cal tenir en compte que dins de l'aula conviuen alumnes de diferents continents que tot just arriben a un continent nou: això ens permet treballar continents i països. Per una altra, els alumnes estan molt motivats per conèixer allò que és més proper i que, alhora, és una novetat. Així, per exemple, en el cas de les Ciències socials es treballa primer la Terra, els continents i els països de procedència dels alumnes i cada cop que arriba un alumne nou s'aprofita per recuperar o ampliar aquesta informació. Paral·lelament, es desenvolupa la seqüència Sant Martí de Provençals (districte/barri) - Barcelona - Catalunya - l'àmbit de la Mediterrània, que ens permet integrar els continguts de geografia i d'història.
- L'àrea de tutoria ocupa una hora setmanal. Amb la intenció de donar resposta a les necessitats de l'alumnat i facilitar la seva integració, aquest espai es dedica prioritàriament a explicar l'ordenació del sistema educatiu a Catalunya, l'organització i funcionament dels centres educatius i a fer el seguiment de les matèries i activitats (sortides, festes) que fan als centres de procedència. També s'introdueixen hàbits d'ordre i organització (classificació de les activitats per matèries, ús de l'agenda, planificació de la feina), que poden ser nous per a aquests alumnes. En relació a aquests continguts, la tutoria s'estructura en funció dels centres de procedència i amb un enfocament individualitzat. Una part del temps assignat a aquesta àrea es dedica a l'assemblea de classe.

7. Valoració

La valoració que fem de la nostra experiència al TAE de Sant Martí és positiva.

L'organització d'aquest recurs determina que el grup estigui atès per dues professores que imparteixen tot el currículum. Considerem que això facilita el plantejament interdisciplinari de les matèries i que possibilita insistir en els processos i en l'adquisició d'habilitats instrumentals.

A partir de la nostra experiència, creiem que el treball cooperatiu és un element important per aconseguir els objectius del TAE. Ajuda a establir un clima que, a més de facilitar l'aprenentatge de les habilitats lingüístiques, permet treballar els valors d'una manera vivencial. D'altra banda, en un clima de col·laboració podem atendre millor els alumnes que comencen o que progressen més lentament.

Al llarg del curs vàrem fer diverses sortides en relació a les diferents àrees i per donar a conèixer els recursos que ofereix l'entorn (centre cívic, biblioteca...). Creiem que són un recurs didàctic molt adequat, ja que obtenen una bona resposta per part de l'alumnat, són un element motivador a partir del qual es poden treballar diferents continguts i permeten als alumnes accedir a la realitat des de perspectives diferents.

En definitiva, considerem que el TAE és un recurs d'acollida adequat per alumnes d'incorporació tardana perquè proporciona, d'una manera intensiva, coneixements i habilitats socials que ajuden l'alumne a incorporar-se al sistema escolar i a la societat del país d'arribada.

Bibliografia

- Albacete, C i altres (2000). *Enseñar y aprender la democracia*, Síntesis Educación, Madrid.
- Arenas, J. (2000). *Les Noves Migracions, Societat, Escola i Llengua*, Claret, Barcelona.
- Berstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, El Roure, Barcelona.
- Identificació de les Competències Bàsiques en l'Ensenyament Obligatori* (2000). Generalitat de Catalunya, Govern de les Illes Balears, Gobierno de Canarias, Barcelona.
- Instruccions de la Secretaria General relatives a l'organització i funcionament dels Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (4/7/2001)*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Llobera, M. i altres (1999). *Reflexions i Propostes per al Tractament de les Llengües en els Centres d'Ensenyament*, Moll, Mallorca.
- Programació de Llengua catalana per a alumnat d'incorporació tardana (nivell lllindar) - Unitats didàctiques*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Direcció General d'Ordenació Educativa, Servei d'Ensenyament del Català.
- Nivell lllindar per a escolars de 8 a 14 anys* (1995). Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Barcelona.
- Siguan, M. (coord.) (1990). *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, ICE UB/Horsori, Barcelona.
- Siguan, M. (coord.) (1995). *La enseñanza de la lengua por tareas*, ICE UB/Horsori, Barcelona.

Stephenson, J (2001). *Los valores en la educación*, Gedisa, Barcelona.
Tallers d'Adaptació Escolar per a l'alumnat d'incorporació tardana - Programació (curs 1998-1999). Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Direcció General d'Ordenació Educativa, Servei d'Ensenyament del Català.

Ensenyar a escriure en aules multilingües

Teresa Marbà, Montserrat Panosa, Glòria Codina

Universitat de Barcelona, Universitat Ramon Llull

1. Introducció

Ensenyar de redactar és un procés llarg i complex. Molts mestres i professors hi veuen ara dificultats afegides pel fet que molts dels alumnes no dominen les paraules ni les estructures de la llengua de l'escola i produeixen textos que els desconcerten. Des de les nostres reflexions i experiències sobre el treball de llengua en contextos multilingües, volem aportar unes eines que creiem que poden contribuir a enfocar aquestes dificultats de manera positiva i pràctica, tant per ensenyar a compondre textos, com per avaluar-los i ajudar els seus autors a desenvolupar aquesta competència. Es tracta de treballar a partir dels mateixos textos produïts pels aprenents, per elementals o desestructurats que siguin, valorant-ne els encerts, errors i mancances i mirant d'entendre'n les causes, per tal d'ajudar-los en els diferents processos implicats en la redacció.

Les eines que proposem són fonamentalment dues pautes: l'una, feta el 1982, i reelaborada moltes vegades des d'aleshores, que té en compte globalment el text i cadascuna de les seves parts; l'altra, del 2000, que forma part d'un projecte de recerca més ampli, i que ens permet analitzar la manera com el nen estructura la frase i les paraules que fa servir. L'anàlisi d'un text a partir d'aquestes dues pautes ens servirà d'exemple per veure la manera de fer que proposem.

Ensenyar de redactar implica almenys dues coses: que l'aprenent produeixi molts textos amb sentit, i que hi hagi un treball personal entre mestre i alumne, per revisar la feina i ajudar a dominar els aspectes tècnics necessaris. No n'hi ha prou d'escriure molt, ni de tenir coses a dir, ni tampoc de fer exercicis sobre recursos tècnics, que no sempre són els que l'aprenent necessita. La tècnica i la producció han d'anar combinades, perquè aprenem quan volem expressar una cosa i no podem, quan trobem un problema i necessitem resoldre'l. És evident que també cal donar models elaborats i diversos, però en aquesta comunicació no incidirem en les activitats de lectura, que és tot un altre tema.

2. Tallers d'escriptura

El nen ha d'experimentar que pot escriure, que pot dir coses a persones que no són presents, que pot explicar en un paper tot allò que té per dir. L'objectiu, en una primera etapa, no és pas la producció de textos perfectes, sinó el fet mateix de produir-ne. A ningú se li acudiria de marcar en vermell les faltes d'un primer text, de la mateixa manera que ningú esmenaria les primeres paraules que diu una criatura. Només cal que entenguem el sentit perquè, quan veiem la intenció, som els adults qui completem el significat. La feina de polir anirà venint després, quan sorgeixin dubtes que s'hagin d'aclarir. En les primeres produccions l'autor es comença a adonar de les seves possibilitats i límits. Pot ser que decideixi demanar ajuda o continuar tot sol, explorant fins on pot arribar. Si es perd o s'encalla, el mestre és allà per ajudar-lo.

Ens agraden les propostes de Donald Graves a *Didáctica de la escritura*, perquè permeten treballar amb tot el grup, respectant els ritmes, interessos i possibilitats diverses de tothom. Els infants escriuen de manera autònoma i el mestre pot aturar-se una estona amb aquells que ho necessiten. La classe de redacció és en realitat un taller d'escriptura, en el sentit artesà del terme, i creiem que això, que va bé en qualsevol grup, encara és més útil en grups multilingües, en què les competències i les dificultats s'estenen en una gamma molt àmplia, no simplement quantitativa (el fet de saber-ne més o menys), sinó qualitativa, perquè depèn tant dels trets característics de la llengua o les llengües que parla i que coneix cada alumne, com de la seva experiència comunicativa personal.

3. "Pauta per avaluar textos i redaccions" (1982)

Quan l'any 1982 vam elaborar aquesta pauta ens plantejàvem el problema del sentit. Ens donàvem que els textos escolars, en general, no tenen sentit, no estan fets de cara a un objectiu clar, no tenen relació amb l'acció, amb la vida del qui escriu. Per exemple, quan un nen escriu la primera carta als reis, fa un text amb un sentit i uns destinataris clars i concrets: uns reis màgics que li duren regals; més endavant, fa una "carta als reis" perquè els pares sàpiguen què vol. Però quan la mestra demana als nens que facin "la carta als reis" ja s'ha perdut tot el sentit; com a molt, el nen intenta fer una "carta que agradi a la senyoreta". És cert que hi ha mestres i escoles que intenten donar sentit als textos infantils: exposar experiències, preparar activitats, mantenir correspondència amb grups i persones de fora de l'escola, elaborar una revista... És en aquestes condicions, quan hi ha un projecte concret, que els escrits es valoren a partir del sentit i del contingut, sense oblidar la forma, però deixant-la en un segon terme.

Tot i això, creiem que el sentit, allò que dóna vida a un text, en general no es corregeix ni es treballa gaire. Sovint comencem amb les faltes d'ortografia i ens hi entretenim massa, després mirem una mica l'ús i el significat de les paraules, de vegades ens aturem a revisar l'estructura de les frases..., i perdem el món de vista i no arribem a trobar el sentit d'allò que vol dir el nen amb el seu text i, finalment, ni li ho valorem. Creiem que en part, això es deu al fet que comencem pel final, pels aspectes més superficials, i no tenim prou en compte aquella primera impressió que ens ha fet el text, potser per falta d'instruments per valorar-la.

Aquesta pauta està destinada a avaluar textos, partint del sentit fins a arribar als aspectes més superficials. Començarem pel SENTIT, passarem al SIGNIFICAT (global

de tot el text i concret de les frases i paraules), i acabarem pels ELEMENTS MÍNIMS (les lletres), perquè creiem que aquest és l'ordre natural, tant del procés de creació com d'importància jeràrquica. Això ens permet treballar els textos produïts per persones d'orígens i competències diverses, partint sempre d'una valoració positiva, ja que en primer lloc considerem el sentit, el valor d'allò que l'autor vol transmetre i, a partir d'aquí, el significat. Tot allò que es diu té valor. La funció del mestre és ajudar perquè es puguin dir coses de manera que s'entenguin, tot educant els criteris estètics d'aquests escriptors novells.

Els textos coneguts funcionaran com a models: com més en tinguem (cartes, contes, descripcions, diàlegs, textos instructius o poètics, col·loquials o formals...), més possibilitats hi haurà de combinar recursos i trobar-ne de nous. Convé recordar que els infants que tenen com a llengua familiar la de l'escola o que la dominen, ja disposen de molts models: tot allò que senten a casa, a l'escola, a l'entorn. L'immigrant que acaba d'arribar no entén prou bé, ni pot retenir allò que sent: no sempre en capta el significat ni el sentit, se li fa difícil distingir paraules i sons. Les estructures que ja coneix són els filtres que l'ajuden a rebre la llengua nova, al mateix temps que provoquen aquelles interferències que ens desconcerten, perquè no s'assemblen en res a les "faltes" que teníem "catalogades". Això es dona tant al nivell de les frases o de les paraules, com de la interpretació de sons i lletres. Però també trobem interferències a nivell dels estils i del sentit.

4. Els cinc "nivells" de la llengua

En aquella pauta ja teníem en compte els cinc nivells que tan bé explicita Josep Lluís Navarro en la seva web de l'Edifici de la Llengua. Segons aquesta metàfora, la llengua seria com un edifici de cinc plantes, sobre la base de la comunicació no verbal:

5.	El sentit
4.	Els estils
3.	La frase
2.	Les paraules
1.	Els sons i les lletres
0.	La comunicació no verbal (CNV)

A cada nivell, hi trobem analogies i diferències entre llengües, fins i tot al nivell 0: hi ha una comunicació no verbal espontània, general a tota l'espècie, però també hi ha expressions no verbals codificades de maneres diferents per cada cultura. Cada grup decideix què es diu i què no es diu, què es permet i què se sobreentén. Aquí també poden sorgir malentesos que caldrà resoldre, i que poden afectar la interpretació.

Els estils i maneres de dir (nivell 4) tenen a veure amb l'adequació del text al tema, l'objectiu i el destinatari. Aquí haurèm de treballar models diversos d'asserció, negació, preguntes, diàlegs, frases fetes, expressions..., valorant amb els alumnes els diferents estils i registres i els corresponents àmbits d'ús.

Però és a la frase (nivell 3) on podem trobar la major part d'interferències: presència d'elements redundants o absència d'elements necessaris, alteració de l'ordre de les paraules, confusió entre categories gramaticals... Trobarem mostres de tota la gamma de possibilitats de les llengües. Per respondre a aquestes dificultats no és imprescindible conèixer moltes llengües, sinó senzillament tenir una idea oberta de la sintaxi, que pot ordenar, agrupar, combinar les paraules i les idees de mil maneres diferents. Ja no és acceptable aquella admiració dels gramàtics de Port Royal per la perfecció de la llengua francesa, que els semblava l'única adequada per al raonament lògic i per la expressió de tots els matisos dels sentiments. Totes les llengües tenen capacitat per dir-ho tot, i cada una té matisos particulars que s'han anat formant amb l'experiència dels seus parlants.

Al nivell 2, ens ocuparem de la forma i del contingut de les paraules, tan del lèxic i del significat, com de qüestions morfològiques, flexió i concordança, derivació i composició. Finalment, al nivell 1, repassarem la grafia i l'ortografia, i també haurem de tenir en compte que el sistema fonètic de cada llengua influeix en el reconeixement dels sons.

Com a indicacions pràctiques, direm que convé tenir present que no totes les llengües tenen les mateixes categories gramaticals, i que no totes resolten les funcions sintàctiques de la mateixa manera, començant per la idea de paraula, que no és universal. I això ho sabem tots els mestres, ja que una de les qüestions a resoldre quan algú, infant o adult, comença a escriure, és la separació de mots. La composició i la flexió (conjugació, declinació, gènere, nombre...) ens permet dir molts conceptes en una sola paraula. Però hi ha llengües, com el xinès, que no tenen flexió i empren altres estratègies: un ordre de mots més fixat, per exemple. La nostra idea de gènere no és compartida per tots els idiomes. Moltes llengües africanes expressen la noció dels colors amb sufixos; d'altres, com el japonès, conjuguen les paraules que indiquen qualitats...

Tot això fa que quan algú que aprèn una llengua la comença a usar, necessita explicitar tot allò que ha de dir en el seu sistema, i oblida allò que per ell no representa res. En moltes llengües, com el rus o el llatí, no hi ha article, i en una llengua tan propera com el romanès, l'article es posa al final del nom, com en euskera; en moltes no s'usa el verb copulatiu en oracions en present. L'ordre de les paraules pot canviar molt d'una llengua a una altra. Podríem intentar de fer un catàleg amb les analogies i diferències entre llengües, però difícilment seria exhaustiu. En lloc d'això, pensem que una sensibilitat oberta a les maneres de dir dels nostres alumnes ens permetrà conèixer altres perspectives lingüístiques, ens ajudarà a entendre-les, i ens permetrà obrir camins entre les seves llengües i la nostra, amb un profund respecte per totes.

Podem veure la pauta de 1982 (document núm. 1) al final d'aquesta comunicació. Hem estat treballant aquesta pauta, amb variacions i adaptacions diverses, amb estudiants de les nostres facultats i amb mestres. Com podeu veure, és una relació d'ítems que cal tenir en compte i valorar. L'apartat segon, que s'ocupa del significat, ha estat desenvolupat en la Pauta 2000.

5. "Pauta per avaluar aspectes lèxics i semàntics" (2000)

L'ús i les successives adaptacions de la primera pauta ens va dur a observar la manera com els infants desenvolupen les capacitats que intervenen en l'acte de redactar.

Després d'assajos massa detallats o massa generals, tornàvem a la versió original que, tant per avaluar textos com per formar mestres, ens ha donat prou bons resultats, ja que permet una valoració qualitativa, oberta directament a ajudar cada infant en allò que necessita per millorar la competència. Sovint ampliàvem algun apartat seguint les necessitats o les característiques dels textos, però trobàvem poc funcional una pauta massa detallada.

En el marc d'un projecte de recerca d'anàlisi del discurs sobre redaccions infantils, vam elaborar la Pauta 2000, destinada a avaluar amb més precisió aspectes lèxics i semàntics. Es tractava de veure l'evolució de la competència escrita al llarg de l'escolaritat. Vam triar un video sense paraules, que mostrava una història curta que pogués interessar a infants d'edats diferents, entre 6 i 12 anys. Prou clara per als més petits, i prou matisada i complexa per als més grans. Per tal d'assegurar unes condicions de producció comparables, vam passar el video a cada grup, en diferents escoles, demanant que expliquessin per escrit allò que havien vist. L'anàlisi completa d'aquest material ens donarà molta informació tant sobre els inicis de la redacció com sobre els processos de complexificació dels textos.

La pauta 2000 permet veure d'un cop d'ull la presència, la diversitat i l'adequació dels diferents elements del text, les repeticions, substitucions o elisions, la claredat de l'exposició, la seva precisió o ambigüïtat, que haurem de veure si és volguda o no. L'ús combinat de les dues pautes ajuda a fer-nos una idea dels encerts, mancances i punts febles de cada redacció, tenint en compte la seva complexitat.

6. Mostra d'anàlisi d'un text

El text que presentem com a exemple forma part d'aquest corpus de textos, i el transcrivim a continuació, conservant la grafia i la disposició del text tal com la va fer el seu autor :

El nen i la oca

*Als nen i las nena
anaba fen analas estel i
sabia trubat una oca
sabiafet molt de mal i
al nen la bcura. samban
amb lasaltres oca.*

Ara analitzarem el text seguint les nostres pautes.

a) SENTIT (context de producció : objectius, acció, discurs)

- El destinatari ha de poder dir "ja veig on vas"

- El text s'ha d'adaptar a l'objectiu proposat

Context de producció: el nen ha vist un video i ha escrit el text, com li ha demanat la mestra. El sentit del text queda clar: ha retingut les informacions que li semblaven significatives. Podem seguir la història a partir del seu text, veiem de què va. A més, el nen segueix els passos de la narració:

context :	<i>Als nen i las nena anaba fen analas estel</i>
punt de partida :	<i>i sabia trubat una oca</i>
problema :	<i>sabiafet molt de mal</i>
solució del problema	<i>i al nen la bcura.</i>
desenllaç :	<i>samban amb lasaltres oca.</i>

El nen ha entès la història, sap què vol dir i entenem el que ens explica. El sentit funciona, però hi ha algunes ambigüitats i indefinicions, que veurem en parlar del significat, que podem resoldre amb els coneixements del món que compartim, però que podrien posar problemes a persones de cultures diferents, com el coneixement dels estels, el seu ús lúdic o religiós, o la polisèmia del terme.

b) SIGNIFICAT : el text, les frases, les paraules

- han de dir efectivament allò que l'emissor volia dir,
- amb la precisió, generalització o ambigüitat necessària i adequada.
 - connectors, sintaxi, puntuació
 - modificadors, modalitzadors
 - significat de les paraules (adequació, figures...)

El sentit ens dóna pistes per deduir el significat, perquè s'entengui millor, element per element, per fer més clara la història. Quan baixem al *significat* treballarem les frases i les paraules. Per valorar la complexitat del text, començarem definint les oracions simples i complexes que hi ha, i de quina mena són.

La primera frase és una oració complexa amb dues perífrasis encavallades :

- 1) 1a) *Als nen i las nena anaba fen*
- 1b) *fen analas estel*

i les altres quatre són oracions simples:

- 2) *sabia trubat una oca*
- 3) *sabiafet molt de mal*
- 4) *i al nen la bcura.*
- 5) *samban amb lasaltres oca.*

- El subjecte és clar en les frases 1) i 4) i més o menys en la 3). En la 2) i la 5) el subjecte és ambigu, confús.
- Les marques de temps es limiten als temps verbals, en una relació prou complexa i ben articulada: imperfet a la 1), plusquamperfet a 2) i 3), perfet a 4). Seria discutible el present de 5) que pot venir d'una actualització del desenllaç, o d'una distracció.
- Pel que fa a les paraules, podem dir que són adequades, responen a una bona narració oral, tot i que les concordances són confoses.

La pauta 2000 (vegeu Documents núm. 2 i 3) ens mostra molt clarament altres fets destacables. Només hi ha dos modificadors, i tots dos són determinants : un quantificador (*molt de mal*) i indefinit (*les altres oca*). No hi ha cap adjectiu (un fet que ens ha sorprès i que sembla una constant en una llarga primera etapa). Sembla que té un bon ús oral dels pronoms, tot i que encara no sap com escriure'ls. Hi ha un pronom feble de lloc (-m- > en) que és l'única marca de lloc en tot el text. Ja hem comentat

abans les marques de temps. L'únic complement circumstancial és el de companyia, amb la preposició *amb*, que trobem al final. Els connectors es limiten a aquesta preposició i a la conjunció *i* (3 cops), Veiem un inici de puntuació, amb un gran punt final i un punt i seguit, abans de la conclusió. La grafia insegura no permet dir com va l'ús de les majúscules, tret de la inicial i del títol.

c) ELEMENTS MÍNIMS : (síl.labes i lletres)

- Morfologia
- Ortografia
- Errors diversos

Al nivell del elements mínims és on trobem més dificultats. Sembla que hi ha una bona competència oral, tot i que la concordança trontolla. Encara se li fa difícil la separació de paraules, però està integrant molts detalls d'ortografia arbitrària. Els dubtes que apareixen no destorben la comprensió del text.

En definitiva, després d'aquesta anàlisi, podem dir que aquest és un bon text, amb dificultats relacionades amb la fase inicial d'escriptura del seu autor. Trobem que convé comentar les imprecisions sintàctiques (qui troba l'oca i qui se'n va), de manera que el nen s'adoni que no sempre diu allò que vol dir. També podríem treballar les concordances i la separació de paraules, però no creiem que, de moment, convingui posar èmfasi en l'ortografia que, per les vacil·lacions que veiem, sembla que està ben encarrilada, animant-lo a continuar fent aquests textos tan bonics, i evitant de transmetre-li l'angoixa de les faltes.

7. Conclusions

Per mostrar l'ús de les pautes, hem limitat l'anàlisi a un text curt d'un nen catalanoparlant que comença a escriure, i hem mostrat la seva utilitat per detectar els encerts i mancances d'un text. És clar que una diagnosi precisa ha de partir del conjunt d'escrits de l'aprenent. El fet de comparar encerts, mancances i complexitat de cada text permet constatar millor els progressos, recordant que, en tot procés d'aprenentatge, a cada avenç sorgeixen errors nous, procedents dels nous reptes que es planteja l'autor, mentre que un llarg període sense cap falta tant pot indicar un estancament, com un temps per assegurar les coses apreses.

Hem aplicat les pautes a textos més llargs, i hem començat a treballar també amb textos d'immigrants. Amb això constatem que no només serveixen per avaluar, sino també com a auxiliar en el procés d'elaboració de textos, per ajudar les persones que vénen amb unes estructures lingüístiques diferents de les nostres. Creiem fermament que la normalització d'una llengua minoritzada, passa pel respecte i l'interès per totes les altres, i esperem haver posat una modesta contribució per una educació lingüística més rica per a tots, autòctons i immigrants, sense exclusions de cap mena.

Bibliografia

- Camps, Anna (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona, Barcanova.
Cassany, Daniel (1987). *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona, Empúries.

- Filho, Lourenço (1930). *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*, Barcelona, Labor (Buenos Aires, Kapelusz, 1980).
- Freinet, Celestin. *Los métodos naturales*. (I, II, III) Barcelona, Laia, 1973.
- Galí, Alexandre (1978). *Lliçons de llenguatge*. Barcelona. Edicions del Mall.
- Galí, Alexandre (1935). *Introducció a la Gramàtica*, Barcelona, Editorial Pedagògica.
- Graves, Donald H. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid, MEC / Morata.
- Marbà, Teresa (1989). "Funció positiva de l'error en el procés d'aprenentatge" dins : *Qüestions obertes en didàctica de la llengua*. Editat per BATTANER, M.Paz, Barcelona, Publicacions UB
- Marbà, Teresa (2000). "Ensenyar llengua a niños immigrants", dins *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, num. 23. gener 2000, Graó, Barcelona
- Navarro, Josep Luís: <http://www.generalgrammar.com>

7. Conclusiones

Per mostrar l'ús de les pautes, hem limitat l'anàlisi en alguns punts, però no ens hem limitat a mostrar la forma sinó també el contingut i el context d'un text. El fet de que una desgrana pugui tenir un significat diferent de l'aprenent. El fet de comparar errors, manifestats en diferents contextos, pot permetre conèixer millor els processos, recordant que en un primer moment, a cada etapa, sorgeixen errors nous, procedents dels nous elements que s'incorporen a l'estructura que un llarg període sense cap fetja que permetria aconseguir un temps per practicar les pautes i les eines que s'han desenvolupat fins aleshores.

Hem aplicat les pautes a textos i textos més llargs, però sempre en contextos de treball i d'aprenentatge. Així, així, es constata que en alguns casos, els errors són més freqüents que en altres, però això no vol dir que els errors siguin més freqüents en tots els casos. És important recordar que la normalització i la correcció són processos que s'han desenvolupat al llarg del temps i que, per a tots, impliquen un treball de desenvolupament de les eines i dels processos.

La part més interessant de l'estudi és el fet de que, en alguns casos, els errors siguin més freqüents que en altres, però això no vol dir que els errors siguin més freqüents en tots els casos. És important recordar que la normalització i la correcció són processos que s'han desenvolupat al llarg del temps i que, per a tots, impliquen un treball de desenvolupament de les eines i dels processos.

Annexos

Document núm. 1. PAUTA 1982

ANÀLISI I AVALUACIÓ DE TEXTOS I REDACCIONS

Aspectes generals :

- a) SENTIT (objectius, acció, discurs)
- b) SIGNIFICAT (text, frase, mot)
- c) ELEMENTS MÍNIMS (síl.labes i lletres)

Cal analitzar i avaluar els textos començant pel sentit fins arribar als elements mínims.

- d) SENTIT (context de producció : objectius, acció, discurs)
 - El destinatari ha de poder dir "ja veig on vas"
 - El text s'ha d'adaptar a l'objectiu proposat
- e) SIGNIFICAT : el text, les frases, les paraules
 - han de dir efectivament allò que l'emissor volia dir,
 - amb la precisió, generalització o ambigüitat necessària i adequada.
 - connectors, sintaxi, puntuació
 - modificadors, modalitzadors
 - significat de les paraules (adequació, figures...)
- f) ELEMENTS MÍNIMS : (síl.labes i lletres)
 - Morfologia
 - Ortografia
 - Errors diversos

En tots els casos caldrà analitzar

- les causes
- i la manera de resoldre les mancances, malentesos i errors de cada text.

Marbà-Panosa-Codina 1982

PAUTA PER AVALUAR ASPECTES LÈXICS I SEMÀNTICS

Tipus de text: narració

Títol: El nen i la oca *N. mots:* 27 + 5 (títol) *N. oracions:* 1 perifrasi + 4 simples (principals, subordinades)

El nen i la oca

Als nen i las nena

anaba fen analas estel i

sabia trubat una oca

sabiafet molt de mal i

al nen la bcura . samban

amb lasaltres oca.

Nexe	Actor	Modificadors	Acció	Objecte	Beneficiari	Lloc	Temps	Manera	Altres
i	Als nen las nena		anaba fen ana-	-lastel			Imp.		
i	s- s- (oca)		-abia trubat -abiafet	una oca ↓			Plusq. Plusq.		
i	al nen	molt de	bcura.	mal <la			mal Pref.		
• amb	sa->		-(m)ban			<-m-	Pres?		(companyia) ↓ oca.
•		lasaltres							

L'ensenyament de llengües (català i castellà) al Centre d'Autoformació d'Adults de Palau de Mar: un camí cap a l'aprenentatge en la diversitat

Josep Oliveras, Joan Manrubia

Centre d'Autoformació d'Adults de Palau de Mar. Direcció General de Formació d'Adults. Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya

1. Tipologia de l'alumnat als centres de formació d'adults (CFA)

La tipologia de l'alumnat a les CFA ha canviat en aquests anys. Uns anys el tipus d'alumnat provenia de l'onada immigratòria del anys seixanta i setanta. Aquest col·lectiu, quan van aconseguir una estabilitat laboral i econòmica, va preocupar-se de millorar l'aprenentatge: llegir, escriure, aprendre català, etc, per la qual cosa va començar assistir als CFA per tal de seguir els estudis que en aquells moments necessitaven (alfabetització, neoelectors, estudis de primària, graduat escolar...) en els quals, evidentment, un dels papers principals va ser aprendre català. La majoria, per no dir la totalitat d'aquests alumnes, provenia de la resta de l'Estat espanyol i tenien com a llengua primera el castellà. Volien aprendre la llengua del lloc on havien anat a treballar que per diferents motius no havien pogut aprendre durant la seva escolarització bàsica.

En els darrers anys aquest tipus d'alumnat ha anat canviant. Ha entrat amb força un nou perfil d'alumnat als CFA. La majoria són d'una segona o tercera onada immigratòria, que ja fa uns quants anys que va començar, però que s'ha incrementat durant aquests darrers anys. Aquestes persones són, principalment, nord-africanes, de l'Àfrica Subsahariana o Àfrica negra. També ens trobem amb alumnat procedent d'Àsia, bàsicament pakistanesos, hindús, xinesos, centreamericans i sud-americans. Aquests col·lectius parlen diferents llengües: francès, anglès, o castellà i en altres casos només parlen la llengua familiar. Però una de les característiques de tots és que són plurilingües.

La legislació vigent, a través de l'Estatut d'autonomia, la Llei de normalització

lingüística i la Llei de política lingüística, defineixen el català com la llengua pròpia de Catalunya i oficial, conjuntament amb el castellà. Per tant, a Catalunya hi ha dues llengües que s'haurien de conèixer per tal que, des d'un punt de vista d'igualtat d'oportunitats i d'igualtat social, hi hagi tenir les mateixes oportunitats.

El concepte de *pròpia* és el que ha permès, des d'un punt de vista polític i jurídic, desenvolupar tota una legislació que entén que pròpia vol dir que és la que sempre s'ha parlat en aquest territori. A partir d'aquí s'han desenvolupat tota una sèrie de mesures legislatives que en desenvolupen l'aplicació.

Finalment, la tercera idea a introduir en aquest apartat, és el de la manca de normalitat del català durant molts anys com a llengua d'ensenyament i d'ús a l'administració i en molts altres àmbits i que fa que arrosseguem una situació d'anormalitat que tot just en l'àmbit del coneixement de les quatre habilitats comencem a arribar als percentatges d'una llengua normal en les habilitats passives, comprensió oral i comprensió lectora i no tant en les actives, expressió oral i expressió escrita. Pel que fa a l'ús cal dir que no augmenta tan ràpidament tan ràpidament com els percentatges de coneixement.

L'increment d'aquests col·lectius ha fet replantejar la metodologia d'ensenyament de la llengua, perquè, en molts casos l'alumnat desconeix totalment alguna de les llengües que fàcilment o probablement un mestre o una mestra d'adults pot entendre o parlar mínimament: el català, el castellà, l'anglès o el francès.

2. Metodologia d'ensenyament i materials

Un cop aquests col·lectius, incorporats a l'aula, han comportat una sèrie de canvis als quals el professorat no estava acostumat, ens hem trobat amb gent que no entén ni el català ni el castellà, que ha d'aprendre alguna de les dues llengües. Això ha fet que els professors hàgim hagut de pensar en metodologies diferents. Passar de mètodes més clàssics i tradicionals, a mètodes basats en la imatge, en l'ensenyament de les habilitats de comprensió oral, comprensió escrita i expressió oral, ha fet que aquests col·lectius aprenguessin el que els permet funcionar en la nova societat i en l'entorn on viuen.

Uns dels problemes de les aules és la irregularitat en l'assistència. Cal, doncs, treballar amb unes metodologies basades en la flexibilitat dels continguts i de l'aprenentatge, en programacions cícliques, repetició d'unitats didàctiques ja treballades i sobre continguts específics d'una sola sessió de classe. És convenient organitzar grups d'acolliment, l'objectiu dels quals sigui ensenyar les habilitats lingüístiques bàsiques per poder accedir, després, a nivells més avançats.

Tot això ha comportat que s'hagi hagut d'elaborar tota una sèrie de materials nous que van des dels mètodes tradicionals fins als mètodes més actuals d'ensenyament en el text i d'ensenyament per tasques per tal que l'alumnat pugui aprendre les llengües del lloc on viu. Per tot això s'han d'elaborar materials que serveixin per a aquests col·lectius. La Direcció General de Formació d'Adults n'està elaborant un: un *Curs de llengua oral* que va destinat al professorat i que servirà perquè l'alumnat adquireixi la mínima competència oral en català.

3. Formació del professorat

Un altre dels reptes plantejat a l'escola és el desconeixement que té el professorat quant al coneixement d'aquestes cultures, la qual cosa ha fet que en un primer moment s'hagi hagut de fer un esforç per conèixer les particularitats d'aquest alumnat. Per tant, cal formar, encara més, els professionals de l'ensenyament que han d'impartir classes en aquests col·lectius per afrontar i incorporar aquesta diversitat a l'aula, tal com diu el seminari *Ensenyar en la diversitat i per a la diversitat*.

4. Unes quantes reflexions

Hem parlat sobre el material, el tipus de programacions, la tipologia de l'alumnat i de la formació que necessita el professorat per ser competent en aquest camp.

En resum, el català i el castellà han de formar part dels itineraris de formació d'aquests col·lectius als CFA. Tot això amb uns materials adequats en ambdues llengües, amb una formació adequada per poder fer front a la diversitat d'aquests col·lectius, i amb unes metodologies adequades.

Cal no oblidar que l'ensenyament lingüístic no s'acaba en el català i el castellà, sinó que aquests col·lectius han de poder accedir a l'aprenentatge d'altres llengües, com l'anglès i el francès, etc. Hem de pensar que provenen de societats multilingües, i que, per tant, aquest és un valor que hem d'aprofitar.

Tot el que hem dit hauria de formar part d'un projecte global d'ensenyament de llengües, que englobi les altres assignatures, cosa que ja s'està fent, perquè les llengües són el vehicle a través del qual ensenyem, aprenem i ens comuniquem.

En aquests darrers anys, doncs, els diferents cursos que imparteixen els CFA han començat a tenir grups de persones, procedents dels països esmentats anteriorment, les quals volen aprendre, bàsicament, la llengua o llengües del país on viuen. Ara explicarem una experiència que es porta a terme al Centre d'Autoformació d'Adults de Palau de Mar.

5. Centre d'Autoformació d'Adults de Palau de Mar

El Centre d'Autoformació d'Adults de Palau de Mar, situat a la seu de la Conselleria de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, ofereix a tota la ciutadania de Barcelona i de l'Àrea Metropolitana, la possibilitat d'aprendre en un centre d'autoformació. El Centre és obert tot l'any, de dilluns a divendres, des de les 9 del matí fins a les 9 de la nit. L'oferta de cursos reglats d'aquest Centre es concreta en la preparació per a les proves lliures de graduat escolar, dintre del programa *Graduats, ara pot!*, que convoca, quatre vegades l'any, la Direcció General de Formació d'Adults, i en la preparació per a la prova d'accés als Cicles Formatius de Grau Mitjà, que convoca el Departament d'Ensenyament un cop cada any.

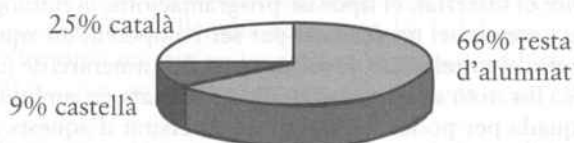
D'altra banda, aquest Centre ofereix altres cursos, segons les demandes que es van detectant pels usuaris que fan ús del Centre. Aquesta oferta es divideix en dos grans blocs. El primer és el de llengües. S'hi ofereix anglès, francès, català i castellà per a estrangers. El segon és el que fa referència a la informàtica i a la possibilitat d'ampliar coneixements en d'altres matèries: matemàtiques, literatura, ciències naturals, assessorament per millorar les tècniques d'estudi, i preparar-se la prova d'accés a la universitat per a majors de 25 anys.

El Centre disposa de mitjans audiovisuals i informàtics, per tal que els seus usuaris puguin fer-ne ús: cintes de vídeo, cassets, suport CD, programes informàtics.

6. Nombre d'alumnat als cursos de llengua

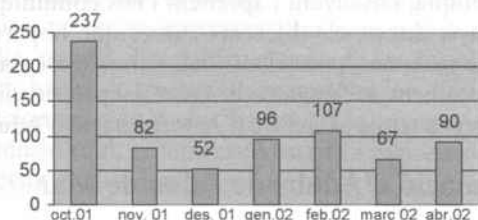
El nombre d'alumnes matriculats al Centre, des de l'1 d'octubre de 2001 fins al 30 d'abril de 2002, és de 731 persones, dels quals 185 ho han fet per aprendre català i 64 per aprendre castellà. Per tant, quasi un terç de l'alumnat que s'hi apunta ve a estudiar-hi llengua catalana o castellana.

Alumnat de català i castellà des de l'01-10-01 fins al 30-04-02



En el gràfic següent podem veure amb detall el nombre d'alumnes que es matriculen cada mes al Centre. Podem observar-hi que cada mes s'hi apunta gent nova, amb un màxim, el mes d'octubre, mes que comença el curs escolar dels adults, i amb un mínim, els mesos de desembre i març, ja que coincideixen amb les festes de Nadal i Setmana Santa:

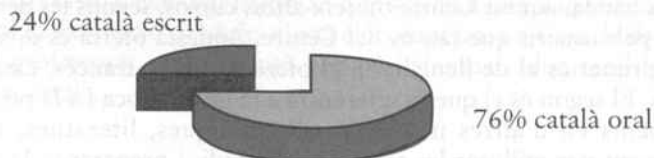
Nombre d'alumnat matriculat des de l'01-10-01 fins al 30-04-02 per mesos



7. Oferta de català

Si mirem les dades que fan referència a la llengua catalana durant el període esmentat, sobre un total de 185 persones que s'hi van apuntar, 140 ho van fer per aprendre llengua oral i 45 per aprendre llengua escrita. Per tant, la demanda majoritària és de persones que volen aprendre a parlar i a entendre el català.

Nombre d'alumnat de català de llengua oral i de llengua escrita.



▫ L'oferta de català s'estructura a partir de tutories en grup, tant al matí com a la tarda, de llengua oral i de llengua escrita. En les tutories de llengua oral es treballen i practiquen les estructures bàsiques que necessiten els alumnes perquè es puguin entendre ràpidament i fàcil en l'entorn on interaccionen.

Aquestes tutories són insuficients per tal d'anar progressant en l'aprenentatge de la llengua. Per aquest motiu, el Centre ofereix en l'itinerari formatiu de l'alumnat, i per completar l'aprenentatge, el treball en fitxes. També ofereix material en cintes de casset, vídeos i suport CD.

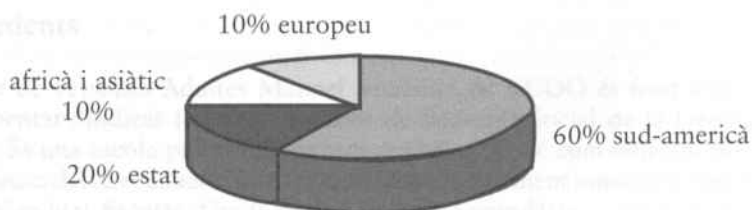
▫ També ofereix una activitat setmanal per a català oral i català escrit que l'alumnat pot fer voluntàriament i que és complementària a la feina que s'ha de fer en tot moment al Centre. Sempre hi ha un especialista de català per resoldre dubtes, corregir escrits, assessorar, avaluar, dissenyar itineraris formatius, i aconsellar sobre qualsevol tema que faci referència al català. Aquesta tasca es basa en el principi d'acompanyar l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge.

La tasca bàsica d'aquest centre es completa en l'estimulació cap a la lectura de llibres, diaris i revistes, la descoberta de les festes tradicionals i el coneixement dels autors més significatius de la literatura catalana.

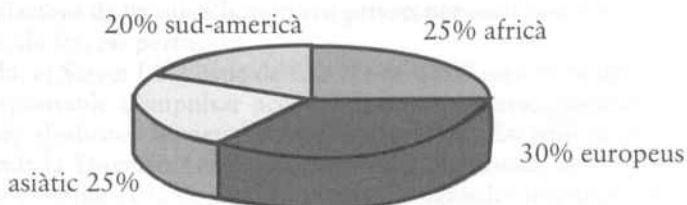
En un futur volem posar a disposició de l'alumnat la possibilitat d'accedir als serveis en línia que en aquests moments estan disponibles a la xarxa per poder tenir una possibilitat més d'aprenentatge del català, i també la possibilitat d'organitzar clubs de conversa, i potenciar entorns on puguin practicar-lo.

La tipologia de l'alumnat és molt diversa, però bàsicament està formada per una majoria de persones sud-americanes, europees, entenen Europa en la seva totalitat, i alguna persona africana. En un altre gràfic podem veure la diferència de composició de l'alumnat que aprèn castellà.

Tipologia d'alumnat de català oral



Tipologia d'alumnat de castellà



L'assistència és molt desigual i això fa que s'hagin de muntar sessions de tutoria en grup i sessions tancades, ja que la desigualtat en l'assistència és molt alta. Aquestes sessions, com ja hem dit, són per practicar les diferents estructures que han après al Centre amb els vídeos, cassetts, fitxes, suport de CD, llibres. A cada sessió de tutoria es tracta un tema diferent. La programació que seguim és cíclica.

Cada sessió té una durada d'una hora. L'alumnat pot assistir-hi tantes vegades com vulgui, tant al matí com a la tarda. En aquests moments, s'ofereixen 9 sessions de tutories en grup entre el matí i la tarda.

Les sessions es basen en la lectura d'imatges, d'objectes... La distribució de l'aula és en semicercle i el protagonista és l'alumne. El tutor només orienta el funcionament i proposa el tema. La classe es va fent entre tots. Moltes vegades partim d'un tema i podem acabar fent-ne un altre. Els tutors de català intentem potenciar que cada persona aporti i expliqui en català experiències de la seva cultura. També treballem les estructures amb contextos que interessin a l'alumnat: habitatge, feina, tramitació de papers.

Cal dir que moltes vegades la tutoria i el Centre són els primers contactes que tenen amb el territori on viuen i que les tutories són una font d'informació sobre el funcionament de la societat. D'això podríem dir el paper d'acolliment del Centre.

Finalment, remarquem que els dos tutors de català hem hagut de fer un esforç important per conèixer maneres de fer, costums, etc. d'aquests col·lectius per tal de millorar la nostra manera d'ensenyar, cosa que en un futur haurem de continuar fent.



La col·lecció «Llegim»: el projecte de llibre de lectura fàcil de l'Escola de Persones Adultes Manuel Sacristán de CCOO de Catalunya

Fina Niubó, Carles Bertran

Escola de Persones Adultes Manuel Sacristán i Servei Lingüístic de CCOO de Catalunya

1. Antecedents

L'Escola de Persones Adultes Manuel Sacristán de CCOO és fruit d'un conveni entre l'esmentat Sindicat i el Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya. És una escola pública i, per tant gratuïta, que té com objectiu prioritari la formació bàsica dels treballadors i les treballadores. Actualment imparteix ensenyaments reglats de Graduat Escolar, Graduat en Educació Secundària, i altres de no reglats: informàtica d'usuari, anglès, català, preparació per a les proves d'accés als Cicles Formatius de Grau Mitjà, castellà per a estrangers...

L'Escola celebra enguany el seu desè aniversari. Per l'escola, doncs, han passat centenars de persones que, actualment poden gaudir i estar satisfets d'haver pogut obtenir unes titulacions de les que s'havien vist privats per molt diverses circumstàncies, en el temps que, de fet, els pertocava.

D'altra banda, el Servei Lingüístic de CCOO de Catalunya va néixer el 1989 com a organisme responsable d'impulsar accions de normalització lingüística a CCOO, accions que fins aleshores havien estat més disperses. És fruit d'un conveni de col·laboració amb la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya. La seva feina és la de qualsevol servei lingüístic: impulsar l'ús de català, difondre'n el coneixement i garantir-ne la qualitat.

Des de la seva creació, el Servei Lingüístic de CCOO ha treballat per promoure el coneixement del català com a premissa necessària per poder-lo usar. També treballa per obrir àmbits en què es pugui emprar amb normalitat i, per això, elabora diversos materials de suport i d'assessorament a aquest ús en normalitat. I, per últim però no menys important, promou el lligam afectiu amb la llengua, que assegurí que la persona, un cop formada i establerts els àmbits de normalitat, vulgui usar-la.

2. Com neix la idea d'elaborar materials de lectura fàcil?

Són els mateixos alumnes de l'Escola, ja fa set anys, els que ens van plantejar la necessitat de disposar de materials de reforç a l'aprenentatge del català, com poden ser llibres de lectura adequats a les dificultats dels aprenents.

Ens trobàvem que, per una banda, l'alumnat necessitava poder llegir en català, i, per una altra banda, els llibres que hi havia al mercat no estaven a l'abast de la seva comprensió: literatura d'autor, vocabulari molt específic...

Vam començar la recerca d'aquests materials i la nostra sorpresa va ser que només vam trobar tres llibres editats per la Universitat de Barcelona i adreçats, majoritàriament, al seu tipus d'alumnat. Malgrat que no s'ajustava precisament al perfil d'alumnat com el nostre, era una via oberta per poder fomentar la lectura. Però, evidentment, no n'hi havia prou amb tres llibres...

Va ser aleshores, ho repetim, per la necessitat manifestada per l'alumnat, que vam decidir elaborar materials de lectura adequats a nivells inicials de comprensió de català.

Es va elaborar un projecte que vam presentar a diverses editorials, amb resultats infructuosos. Semblava ser que els editors no volien arriscar-se en un projecte, els beneficis econòmics del qual no estaven demostrats i eren molt dubtosos.

Vam presentar sol·licituds d'ajut a alguna fundació sense afany de lucre. Però, naturalment, les fundacions no tenen com a objectiu l'edició de llibres.

En un moment donat, vam entrar en contacte amb la Comissió de Lectura Fàcil, representant a Catalunya de la *Easy-to read Foundation*, amb seu a Suècia, i amb moltes seus arreu d'Europa.

Aquesta Comissió feia anys que treballava —paradoxalment en paral·lel— per poder elaborar materials de *Lectura Fàcil* a casa nostra, ja que a partir d'un estudi elaborat amb l'ajut de la Fundació Jaume Bofill, se n'havia vist la necessitat.

És aleshores quan se'ns obren les portes i Comissions Obreres decideix tirar endavant el projecte, amb l'assessorament de l'esmentada Comissió. De moment, però, cap editorial no ha manifestat el seu interès en publicar cap llibre d'aquestes característiques. Per la qual cosa Comissions Obreres, concretament l'Escola de Persones Adultes Manuel Sacristán i el Servei Lingüístic, assumeixen la responsabilitat d'editar una biografia de Miquel Martí Pol.

3. A quins col·lectius s'adrecen els llibres fàcils?

Els col·lectius als quals s'adrecen els llibres fàcils són molts i molt variats. Però a grans trets podríem dir que en general a tots aquells que queden exclosos dels circuits que anomenem "normals" dintre de l'àmbit lector.

Ens referim concretament a:

- Adults catalanoparlants que no estan acostumats a llegir en català.
- Persones de parla no catalana que els costa entendre llibres en català.
- Aprenents/ estudiants de català que encara no dominen prou la llengua com per entendre els llibres de literatura.
- Estudiants de l'ensenyament obligatori d'incorporació tardana a l'ensenyament del català.
- Estudiants que estan a les aules de reforç dels instituts, dins dels ensenyaments reglats.
- Persones que no tenen gaires habilitats lectores per haver abandonat l'escola abans d'haver-les adquirit.
- Persones que tenen un nivell de comprensió baix, en el camp de la lectura.

4. I què distingeix un llibre fàcil dels altres?

Diem que un llibre és de *Lectura Fàcil* quan compleix una sèrie de requisits que la *Easy-to-Read Foundation* ha estudiat, publicat i orientat per a la seva elaboració. Indicarem, només, unes quantes d'aquestes característiques:

- El llibre ha de ser curt i amb lletra grossa.
- Les frases han de ser curtes i senzilles.
- Cal eliminar les frases subordinades i les frases en passiva.
- Els paràgrafs han de ser curts.
- Les línies no s'han de justificar a la dreta com és fa normalment en tots els llibres, sinó que s'han de tallar quan acaba una unitat de significació.
- Cal que hi hagi il·lustracions que acompanyin el text i ajudin la seva comprensió.
- La història que s'explica ha de ser lineal i amb pocs personatges, i que es puguin reconèixer fàcilment.

5. Com són, doncs, els llibres fàcils?

Que un llibre sigui de lectura fàcil no vol dir que estigui editat de manera poc acurada. Tot el contrari. El procés d'elaboració d'aquest tipus de llibre és un procés molt complex que ha de tenir en compte tots els factors anteriors. Però, a més, ha de ser un llibre atractiu, la qual cosa vol dir que és un llibre tan digne i tan bonic com ho pugui ser un altre qualsevol.

I, és més, la seva elaboració és més difícil perquè tant qui l'escriu com qui l'il·lustra es veuen «encotillats» en la seva expressivitat personal per totes aquestes normes abans esmentades. No obstant això, és un repte tant per a uns com per als altres.

L'editor també es veu implicat en aquest procés, perquè el llibre té unes característiques de maquetació i d'edició bastant diferents a les dels altres llibres.

6. Com sabem que un llibre és de lectura fàcil?

Tots els llibres de *Lectura Fàcil* han de portar el logo de la Comissió abans esmentada, que és la responsable que el llibre s'hagi elaborat respectant les normes i criteris, diguem-ne, fundacionals i definitoris d'aquests materials.

7. No estem mai sols: conèixer Miquel Martí i Pol: el primer llibre de lectura fàcil per a adults a l'Estat espanyol

Reprement el tema que abans ens ocupava, l'Escola de Persones Adultes Manuel Sacristán de CCOO ha editat el primer llibre de *Lectura Fàcil* per a adults de l'Estat espanyol,

I de fet, ho ha fet començant per un tema difícil, com és explicar la vida d'un poeta il·lustrant-la amb fragments de poemes i/o poemes sencers. Tothom sap que la poesia és un tipus de literatura minoritària.

Però precisament perquè el poeta Miquel Martí Pol reuneix dues característiques molt importants per a nosaltres, hem volgut començar per aquest biografia.

La primera, perquè és un poeta de lectura més aviat senzilla, un poeta conegut i estimat per tothom, un poeta que connecta amb el poble, el poeta més llegit actualment.

La segona perquè és un poeta molt vinculat al nostre Sindicat, amb unes inquietuds i un compromís social molt en la nostra línia, un poeta que s'identifica amb els treballadors.

8. Aquest serà l'únic llibre?

De moment, hem editat aquest, però només és el primer número d'una col·lecció que nosaltres hem anomenat *Llegim*. Tal com diem en el pròleg: *Hem començat un camí de compromís amb vosaltres. Volem que això només sigui el començament.*

És la nostra voluntat i la nostra fita editar, com a mínim, un títol per any, atesa la complexitat del procés d'elaboració que hem esmentat anteriorment.

El uso de la L1, L2 y LE en tareas realizadas en subgrupos por estudiantes de italiano LE en Barcelona

Marilisa Birello

Escola d'Idiomes Moderns. Universitat de Barcelona

1. Introducción

En las clases de lengua extranjera estamos acostumbrados a oír entremezclados los dos idiomas, o como en nuestro caso en Barcelona, los tres idiomas que los estudiantes y el profesor dominan: la lengua extranjera que es objeto de estudio, la L1 y/o la L2 de los estudiantes. Hasta hace un tiempo relativamente lejano esta mezcla de idiomas estaba considerada negativamente y prevalecía la convicción de que la L1 de los estudiantes tenían que ser totalmente excluida de las clases de lengua extranjera y que la única lengua que podía ser utilizada era la lengua meta.

Afortunadamente varios estudios han demostrado que esta actitud no ayuda a los estudiantes a aprender más y que, como dice Leo van Lier (1995), «the L1 can assist in gaining L2 knowledge (and vice versa, of course), a cross-fertilization as it were. A rigid, artificial separation in the learner's mind of L1 and L2 inhibits, rather than promotes, L2 acquisition».

Partiendo de la idea de que las alternancias de lengua no son aleatorias y de que los objetivos de la clase son aprender una lengua extranjera y mantener la conversación, el objetivo de este artículo es ver cómo la L1 asiste al aprendiz en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y cómo las alternancias de lengua son un recurso que el estudiante puede utilizar para facilitar su aprendizaje.

2. La clase de lengua extranjera

Los profesores de lengua extranjera trabajamos en un lugar social, la clase, que por definición es bilingüe y en Cataluña, plurilingüe (Cambra, 1991). De hecho, en las clases nos encontramos con la lengua meta, la L1 y la L2 de los estudiantes y, además, con las otras lenguas extranjeras que nuestros alumnos hayan podido estudiar anteriormente. Esto es normal en las clases de italiano como lengua extranjera, ya que el italiano es generalmente la cuarta y a veces la quinta o la sexta lengua que los aprendices estudian. Nos encontramos pues en un contexto plurilingüe en el que los estudiantes pueden utilizar y hacer referencias a más lenguas.

Nosotros consideramos el contexto como algo dinámico, que se va construyendo y que depende de los participantes y de sus conocimientos previos. Gumperz (1992) habla de contextualización refiriéndose con este término al uso que los interlocutores hacen de los signos verbales y no verbales para relacionar lo que se dice con el conocimiento adquirido a través de las experiencias anteriores y considera la elección de una lengua (*code choice*) entre las varias opciones del repertorio lingüístico como uno de los elementos de la contextualización.

Van Lier (1995) dice que no podemos olvidar que el aula es un espacio en el que además de aprender un idioma se crean relaciones interpersonales en las que las bromas, el contar historias y otras actividades de este tipo son costumbres cotidianas. El uso de la L1 en la clase de lengua extranjera permite crear un ambiente relajado y amigable y por eso propicio al aprendizaje de una lengua extranjera.

En el pasado los que habían defendido la exclusión de la L1 de la clase, lo habían hecho bajo la bandera de que la exposición a la lengua es fundamental para el aprendizaje de la misma por parte de los estudiantes. Pero van Lier (1996) subraya la importancia de la calidad de la exposición a la lengua frente a la mera cantidad. La calidad está determinada por la accesibilidad (*access*) de la lengua y por el compromiso (*engagement*) del estudiante, es decir por lo que los estudiantes pueden y quieren hacer con la lengua. Desde esta perspectiva el uso de la L1 en la clase de lengua extranjera es importante si mejora la exposición a la lengua, es decir si aumenta la accesibilidad y el compromiso.

3. Trabajar en pequeños grupos

Los trabajos en pequeños grupos son muy frecuentes en las clases de lengua extranjera. Uno de los objetivos del enfoque comunicativo es el de dar cuantas más ocasiones a los aprendices para que hablen y es precisamente por esta razón por lo que se ha intensificado este tipo de trabajo en la clase a través de actividades de juegos de rol, de *information gap*, etc.

El uso de la L1 en esas actividades es frecuente también porque en los pequeños grupos los participantes tienen muchas más posibilidades de intervenir en la interacción y producir discurso. Además como no está el profesor, o por lo menos no está permanentemente con un grupo o pareja, los estudiantes se sienten más tranquilos ya que se encuentran en un contexto de igual a igual y no hay la presencia de un elemento regulador cuya función es la de corregir y evaluar. La única presencia exterior es la de la grabadora, que, como ya apunta Nussbaum (1999), tiene la función de regulación y control y esto conduce a los estudiantes a controlar mucho más su discurso.

De todas maneras la L1 y/o L2 está presente a lo largo de estas actividades y eso hace que los profesores, o parte de ellos, se sientan frustrados porque tienen la sensación de que su trabajo ha fracasado a pesar de las instrucciones dadas a sus estudiantes y creen que los alumnos están fuera de la tarea mandada. Nosotros estamos de acuerdo con Nussbaum (1990a) cuando dice que el uso de la L1 o L2 de los estudiantes en las tareas en parejas o pequeños grupos puede ser apropiado ya que muchas veces el uso de la L1 y L2 puede servir para distinguir que se habla de la actividad y de la manera de desarrollarla, para distinguir entre discurso público y discurso privado y entre afectividad y distancia.

4. Recogida de datos

Los datos se recogieron durante los años académicos 1997-1998 y 1998-1999. Se trata de grabaciones en vídeo y audio para poder tener una visión más completa de lo que pasa en la clase de LE. Las grabaciones en vídeo son indispensables para ver el comportamiento no-verbal de los participantes y las grabaciones audio son un instrumento valioso para la conversación en pequeños grupos, puesto que la grabación en vídeo no permite alcanzar cada pequeño grupo durante las actividades en pareja o en grupos pequeños. Las grabaciones se llevaron a cabo en las clases de tres profesores y se han transcrito integralmente. En este trabajo analizaremos unos ejemplos extraídos de diferentes secuencias de esas clases.

5. Contexto

Las grabaciones se realizaron en la Escola d'Idiomes Moderns (EIM) de la Universitat de Barcelona. Los alumnos de la Escola d'Idiomes Moderns son, en su mayoría, estudiantes universitarios. Muchos de ellos estudian el italiano porque tienen que pasar una temporada en Italia (con un programa Erasmus) o para completar sus estudios universitarios. Los cursos no son parte obligatoria de sus estudios aunque puedan obtener créditos válidos para su carrera universitaria. La mayoría de los estudiantes tienen una edad comprendida entre los 20 y los 25 años. Generalmente el italiano no es la primera lengua extranjera que han estudiado, sino que normalmente han estudiado ya el inglés, el alemán o el francés y a veces más de una de estas lenguas. La mayoría de ellos son bilingües, es decir que dominan el castellano y el catalán y tienen el hábito de alternar estas dos lenguas en el uso cotidiano que hacen de ellas y este comportamiento se refleja en la clase. Los cursos observados son niveles elementales e intermedios (primer y segundo nivel). Hay tres tipologías de cursos: curso extensivo de 120 horas, curso intensivo de 120 horas y curso intensivo de introducción a la lengua de 40 horas. Los ejemplos que aquí analizaremos son parte de unas clases de segundo nivel (que corresponde a un nivel intermedio de italiano). En el momento en que se grabó la clase los alumnos tenían alrededor de 190-200 horas de clase.

6. Análisis de los datos

El ejemplo 1 que ahora analizaremos proviene de la grabación de una tarea en pequeños grupos (3 personas). El tema que estaban desarrollando en clase era el de expresar hipótesis y se trata de una tarea que propone el libro de texto que utilizaban

en classe. Las tres estudiantes que componían este grupo, Marcela (M), Lourdes (Lo) y Laia (L), son tres estudiantes universitarias de unos 23-24 años. Mientras M y L son catalanoparlantes, Lo es castellanoparlante. Entre las tres la que tiene el rol de líder en el grupo, la que va estructurando la actividad, es M. Es M quien normalmente hace las preguntas y, a veces, distribuye los turnos de palabras entre las dos compañeras. La cooperación en la construcción del significado aparece en toda la interacción; como muestra remitimos al ejemplo 1 que presentamos a continuación:

Ejemplo 1

1 M: quanti abitanti ha la città?

2 L: secondo me un::: mil- un miliardo

3 M: un milione *millón es* miliardo miliardo? com'è un *millón*?

4 Lo: un miliardo

5 M: un miliardo, un miliardo e mezzo o:::

6 Lo: miliardo *es millón*

7 M: sì *porque un millonario* es un miliardario

8 Lo: ((inint)) se ci sono sei miliardi in tutta la Terra

9 M: *bueno* sei miliardi *no sé* quanti anni fa ma ((risas)) ma un miliardo e mezzo due. e quanti anni ha il presidente degli Stati Uniti d'America? secondo me ha cinquanta:::

10 Lo: cinquantacinque

11 M: sì cinquanta lunghi

12 Lo: cinquanta lunghi ((risas))

13 M: cinquanta lunghi no?

(...)

14 P: quanti anni ha il capo di stato del tuo paese?

15 M: *cap d'estat*, il Capo de Stato che saria il presidente?

16 Lo: no è lo:::

17 M: il rege

18 Lo: il rege il rege

19 M: il re circa sessant'anni

20 Lo: sessanta no? il presidente del Governo

21 M: circa quaranta o:::?

22 Lo: di più

23 M: di più di quaranta?

24 Lo: quarantacinque? non so

25 M: quarantacinque?

26 Lo: no! sì circa quaranta

27 M: sì. al Aznar? *és* jove *què pensaves* que *és* un *carca*? *és* jove! circa quaranta non più di quarantacinque

(...)

28 L: qual è il punto più a sud dell'Italia? ((inint))

29 P: di che parlate?

30 Lo: del punto più a sud dell'Italia

31 M: secondo Laia la Sicilia

32 Lo: come si dice *no tengo ni idea*?

33 P: *no tengo ni idea* guarda si dice puoi dire secondo me circa più o meno oppure non ne ho idea

34 Lo: non ne ho idea

35 P: però è informale lo vedi? non puoi dire è un po' non antipatico tra di noi possiamo dirlo però se uno chiede scusi sa che ore sono? non ne ho idea!

36 L: /Sicilia/

37 M: /Sicilia/

38 Lo: Sicilia

39 M: io credo che è la Sicilia.

Aunque en este ejemplo no hemos puesto la secuencia completa de la actividad sino sólo una parte de ella (el principio, el final y una parte del medio), podemos ver que efectivamente la persona que abre y cierra la secuencia es M, que es la líder de este subgrupo. El grupo está formado por tres personas, pero las más participativas son dos: M y Lo. La tercera estudiante (L) es muy tímida y participa en la clase sólo si es solicitada por el profesor o por sus compañeros (en la secuencia anterior a la que comentamos en el ejemplo 1, M se dirige a L diciéndole: *hey! Laia fai tu una! perché questo sembra un monologo va! encara que no ho hagi fet! la seconda, ..., espera que no et miro!* En este turno de palabra podemos ver que M está actuando en calidad de líder y da la palabra a L, que hasta este momento no había dicho nada y la anima. Además, utiliza el catalán, lengua que comparte con L. En esta alternancia podemos ver un ejemplo de lo que llamamos *comentar algo* (véase más adelante, el apartado 6.2), que tiene la función de demostrar la implicación emocional del interlocutor.

Después de un primer análisis de los datos hemos podido observar dos grandes grupos de alternancias en nuestro hábeas. Así como ya habían señalado varios autores (entre ellos Cambra 1991, Nussbaum 1991b) hay unas alternancias que se deben a la variación de algún elemento en el contexto y entonces hay una renegociación de la lengua de base; hay otro grupo de alternancias que son momentáneas y en las que hay siempre un regreso a la lengua de la interacción. En este trabajo nos proponemos analizar este segundo grupo de alternancias, que son un fenómeno intradiscursivo que tiene lugar en las interacciones entre los estudiantes mientras llevan a cabo una tarea en pequeños grupos o parejas. Estas alternancias no aparecen casualmente y hemos podido identificar varias funciones que hemos reunido en tres grupos: 1) recursos para hablar de la lengua; 2) recursos para hablar de la tarea; 3) recursos para conseguir/mantener la conversación.

6.1. Recursos para hablar de la lengua

Con esta definición nos referimos a todos los casos en los que los estudiantes realizan una alternancia de lengua para solucionar alguna duda que tienen sobre la lengua o sobre el tema que están trabajando y se pueden verificar casos como el que nosotros hemos denominado *reflexionar sobre la lengua* y que corresponde al ejemplo 1, entre los turnos 1-7. Aquí las tres alumnas están formulando hipótesis sobre cuántos habitantes tiene Barcelona y tienen dudas sobre la palabra *millón*, sobre cómo se dice esta palabra en italiano. En italiano hay dos palabras para distinguir *milione* (millón) de *miliardo* (mil millones); M, en la línea 7, llega a la conclusión de que, dado que *millionario* en italiano se dice *miliardario*, entonces *miliardo* tiene que ser *millón* a pesar de

que antes hubieran dudado mucho. Lo, en el turno siguiente, vuelve a presentar la duda. La alternancia al castellano, en este caso, soluciona el problema, aunque en realidad M se esté equivocando. M no escucha a su compañera que está poniendo en duda su papel de líder y también la solución a la que ha llegado después de su razonamiento y cierra la conversación proponiendo la siguiente pregunta. En este mismo ejemplo, en el turno 3, vemos otra función que hemos encontrado en nuestro corpus de datos y que hemos denominado de *elicitar lengua*: son todos esos casos en los que aparecen, por ejemplo, las preguntas *¿cómo se dice?*, *¿cómo es?* y que Nussbaum y Unamuno (2000) denominan «solicitar la ayuda del compañero». Este tipo de preguntas puede ser dirigido a otros estudiantes (en este mismo turno 3) o, como en el turno 32, al profesor. Son preguntas que hacen a un compañero o al profesor con la intención de obtener una información y solucionar un problema lingüístico; no saben cómo se dice algo o no están seguros y lo preguntan. A veces se pueden encontrar casos, como en el ejemplo 2, en el que Mireia (Mi) sabe la palabra pero tiene dudas sobre cómo se escribe y lo pregunta a Eva (E), su compañera:

Ejemplo 2

- 1 E: /ho studiato/
- 2 Mi:/ho studiato/ química ((risas)) dove?
- 3 E: all'università no?
- 4 Mi: ah! all'università sì, sì, sì
- 5 E: all'u-ni-ver-si-tà
- 6 Mi: com s'escriu?
- 7 E: así

Otra función que hemos identificado dentro de este primer grupo es la que hemos denominado *averiguar el significado* o *ayudar en la comprensión*, según que el sujeto que efectúe la alternancia sea quien pide ayuda o el que la concede. Se trata en muchos casos de reformulaciones o traducciones literales. Este es un recurso que utilizan mucho los profesores (ver por ejemplo Cambra y Nussbaum, 1997), pero que usan también los aprendices en las tareas en parejas o en pequeños grupos. En el ejemplo 3, los estudiantes están corrigiendo un ejercicio que han hecho anteriormente y lo están haciendo en parejas. Este ejemplo es uno de los que hemos denominado *averiguar el significado* en cuanto que Daniela (D) no sabe el significado de una palabra y lo pregunta a su compañera Janina (Ja):

Ejemplo 3

- 1 D: cos'è un guinzaglio? cintura és cinturó no?
- 2 Ja: cercherò nel dizionario

En cambio el ejemplo 4 se refiere a lo que hemos llamado *ayudar en la comprensión*. Este ejemplo proviene de otra clase con otro profesor, pero se trata también de un nivel intermedio y los alumnos han tenido hasta el momento alrededor de 190-200 horas de clase. En esta tarea en pareja trabajan juntas Marga (Mg), que es catalana, y Carla (C), que es colombiana y no domina el catalán. Esto hace que todos las alternancias

que se producen sean en castellano. Las dos estudiantes están realizando una tarea en la que tienen que utilizar las estructuras para hablar de la duración de una actividad en el pasado. Marga confunde las estructuras en italiano *dieci anni fa* (hace diez años) y *da dieci anni* (desde hace diez años). En el ejemplo 4, Carla traduce algo a Marga, que no ha entendido muy bien el significado de una frase y por consiguiente no está haciendo correctamente el ejercicio:

Ejemplo 4

1 C: deve essere, deve essere

2 P: sí dovete ricordare più o meno una cosa è la struttura che immagino la sapete

3 Mg: ma per esempio

4 P: ricordate provate a ricordare così quando usare la struttura

5 C: sono andata a Roma quando avevo dieci anni, come si dice sono andata a Roma a:::

6 P: a dieci anni o quando avevo dieci anni

7 C: a dieci anni

8 P: a dieci anni

9 Mg: o può essere dieci anni fa

10 C: no perchè aveva dieci anni *tenía diez años de edad*

11 Mg: *ah vale!*

En este caso la alternancia de lenguas tiene una función explicativa que sirve para prevenir malentendidos o errores o, como en el ejemplo, para reparar errores que se hayan cometido anteriormente. Como en el caso de *averiguar el significado*, en muchas ocasiones es el profesor quien realiza este tipo de alternancia, pero es usual también entre estudiantes, sobre todo en los subgrupos.

En todos estos ejemplos vemos que las alternancias de lengua se realizan con el fin de obtener o dar una solución rápida a un problema lingüístico concreto y cumplen con su objetivo ya que después de la alternancia los aprendices pueden continuar con la actividad, sin que cambie, de todos modos, la lengua de la interacción.

6.2. Recursos para hablar de la tarea

En este segundo grupo hemos reunido los casos en que las alternancias aparecen para hablar de la tarea que los estudiantes están llevando a cabo. En todos ellos, las alternancias tienen la función de *gestionar la tarea*. Nos referimos aquí a alternancias que se deben a la necesidad de solucionar algún problema con la realización de la tarea, son consejos o instrucciones que los aprendices se dan el uno al otro para aclarar el objetivo de la tarea. Es el caso del siguiente ejemplo, que corresponde a un ejercicio sobre el uso de los pronombres directos e indirectos entre Mar (Mr) y (Mo):

Ejemplo 5

1 Mr: no ancora:::,..., non l'ho messo. hai messo i cinque bicchieri che mancavano?

2 Mo: no ancora non li ho messi

3 Mr: *es para utilizar el ne*

4 Mo: *ah! el ne*

5 Mr: hai messo i cinque bicchieri? no ancora no,..., ne ho messi no?

6 Mo: ne ho messi::: due

En el ejemplo, Mr se da cuenta de que Mo está haciendo mal el ejercicio y se lo comunica, indicándole la forma que tiene que utilizar y, a partir de este momento, Mo empieza a hacerlo bien.

Otro tipo de función que hemos visto en nuestro corpus es el de *comentar sobre algo*. Se refiere a esos casos que Gumperz (1982) denomina de personalización vs. objetivización (*personalization versus objectivization*) y que se refieren a elementos como el grado de implicación del interlocutor o la medida en que la afirmación refleja una opinión personal de la persona que está hablando. En nuestro ejemplo 1, es el caso del turno de palabra número 45, en el que M está expresando su opinión personal sobre un personaje público español y está expresando su convicción sobre la edad que este personaje tiene. Esto se aleja de la tarea que están llevando a cabo, que es de hacer hipótesis, pero que expresa su desacuerdo con la compañera y lo hace en catalán, que es su idioma aunque se refiera a Lo, que en general prefiere el castellano.

Un tercer caso dentro de lo que hemos llamado *recursos para hablar de la tarea* es el de las alternancias que tienen como función la de *explicar algo*. El ejemplo siguiente pertenece a la misma secuencia del ejemplo 1, pero es de otro subgrupo. El tema de la clase es expresar hipótesis y están haciendo un ejercicio que propone el libro de texto que utilizan. En esta actividad tienen que contestar a unas preguntas formulando hipótesis si no saben las respuestas. Una de las preguntas de la actividad es *cosa sono gli gnocchi?* (¿qué son los gnocchi?). Roser (R), que lo ha preguntado anteriormente al profesor, es invitada por éste a explicar a sus compañeros qué es este típico plato italiano. De esta manera el profesor da a R el rol de líder y ella empieza a expresarse en italiano y luego continúa su explicación en castellano para ir más rápidamente, pero también para no perder su imagen (*face*) frente al grupo (Goffman 1974):

Ejemplo 6

1 P: gli gnocchi, Roser diglielo che non lo sa!

2 R: sono::: come la pasta ma di patate e::: si mettono con la stessi sughi della pasta

3 A?: si mettono?

4 R: ci sono con li no! i stessi sughi della pasta e sono ruvido ruvidi

5 Jn: ah! són unes boletes

6 R: *se ve como un óvalo pero de patate, è como un piccolo huevo*

6.3. Recursos para conseguir/mantener la conversación

De esta manera hemos denominado a todas esas alternancias que Gumperz (1982) define como *interjections* y que sirven para marcar una interjección o un elemento fático. En nuestro ejemplo 1, en el turno de palabra 9, M utiliza la palabra *bueno*, y como este ejemplo son todos los *ya*, *pues*, *entonces*, etc., que pueden aparecer en el discurso producido por nuestros estudiantes y que sirven para que la conversación se mantenga. Pero dentro de este grupo tenemos que distinguir otro tipo de fenómenos como son los «inventos» que nosotros denominamos *estrategias léxicas* y que son for-

mas como los *cinquanta anni lunghi* de los turnos de palabra 11, 12 y 13 del ejemplo 1. Son esos casos en los que los estudiantes utilizan palabras que existen en italiano, pero que en esa secuencia no tienen ningún significado para un italófono ya que son una traducción literal de una expresión en la lengua del estudiante. Este es un fenómeno muy usual en las clases de lengua extranjera, pero, quizás en los casos en que, como en el nuestro, la lengua meta es una lengua próxima a la L1 y L2, sean más frecuentes aún.

7. Conclusiones

En conclusión, podemos rechazar la idea de que el uso de la L1 y la L2 en clase de lengua extranjera es negativo para el aprendizaje de la lengua y podemos decir que las alternancias de lengua no son aleatorias y que ayudan al estudiante a hacer la exposición a la lengua más clara y comprensible.

El uso de la L1 y L2 no tiene que ser visto como un comportamiento fuera de la tarea, ya que hemos visto que las alternancias siempre tienen una función muy clara dentro de ella. Las alternancias son un recurso que los aprendices pueden utilizar para solucionar un problema lingüístico concreto, para gestionar la tarea o para mantener la conversación cuyo objetivo final es el de la realización de la tarea mandada.

La L1 y la L2 están presentes a lo largo de las interacciones que mantienen los estudiantes y los asisten en su proceso de aprendizaje sea con las alternancias de lengua sea con las estrategias léxicas, y además permiten el desarrollo de la comunicación.

Bibliografía

- Cambra Giné, M., (1991). "Les changement de langue en classe de langue étrangère, revelateur d'une certaine organisation du discours", in *Network on Code-Switching and Language Contact. Papers for the Symposium on Code-Switching in Bilingual Studies: theory, significance and perspective*. ESF Scientific Networks, Barcelona: 21-23 March 1991, pp. 125-138.
- Cambra Giné, M. y L. Nussbaum (1997). "Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant", en *ELA*, 108, pp. 423-432.
- Goffman, E., (1974). *Frame Analysis*, New York, Harper and Row.
- Gumperz, J.J., (1982). *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gumperz, J.J., (1992). "Contextualization and understanding", in A. Duranti & C. Goodwin (eds.), *Rethinking context: Language as an Interactive phenomenon*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nussbaum, L., (1990a). "Plurilingualism in foreign language classroom in Catalonia" *Network on the Code-Switching and Language Contact. Papers for the workshop on Impact and Consequences: Broader Considerations*. ESF Scientific Networks Brussels: 22-24 november 1990, pp.141-163.
- Nussbaum, L., (1990b). "Bueno, doncs, on commence? Plurilingüisme a classe de llengua estrangera", en *Temps d'Educació*, 3, pp.79-99.
- Nussbaum, L., (1999). "Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenant de langue étrangère", in *Langages*, 134, pp. 35-50.

- Nussbaum, L. y V. Unamuno, (2000). "Fluidité et complexité dans la construction du discours", en *AILE*, 12, pp. 27-47.
- Py, Bernard, (1990). "Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2", *Network on the Code-Switching and Language Contact. Papers for the workshop on Impact and Consequences: broader considerations. ESF Scientific Networks Brussels: 22-24 november 1990*, pp. 115-137.
- Van Lier, L., (1995). "The use of L1 and L2 classes", *Babylonia*, 2, pp.37-43.
- Van Lier, L., (1995). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*, London, Longman.

Del llibre a l'ordinador: les TIEC com element afavoridor d'una educació lingüística multicultural i de futur

Maria del Mar Camacho i Martí

IES Jaume Huguet. Antiga Escola del Treball

1. Introducció

Davant la implementació de les tecnologies de la informació i de la comunicació en el món educatiu, es produeix una forta demanda de la formació a través de l'ús de la tecnologia. Oposada a la perspectiva que ofereix la formació tradicional, l'educació a través de les TIEC es perfila com una eina fonamental a l'hora de plantejar una educació lingüística de futur, tant des d'un punt de vista plurilingüe com multicultural.

Les contínues transformacions a l'era de la tecnologia i dins la societat de la informació estan modificant tant els mètodes d'ensenyament tradicionals com els propis processos d'aprenentatge de l'estudiant. Quan l'aprendre s'entén com una construcció activa del coneixement, les noves tecnologies esdevenen de gran utilitat per cobrir el buit que s'estableix entre les experiències pròpies de l'alumne amb l'objecte del seu estudi. Els ordinadors proporcionen un entorn en el qual els estudiants, pertanyin al nivell que pertanyin, poden explorar aquestes pròpies experiències mitjançant la resolució de problemes dins un context real i així construir millor els seu coneixement; permeten també l'observació i la investigació mitjançant eines analítiques així com a participar activament a classe, la qual cosa afavoreix que no es produeixi la desmotivació.

Aquests mateixos canvis dins la societat de la informació i de la comunicació justifiquen la necessitat de la inclusió de les noves tecnologies dins l'ensenyament i aprenentatge de les llengües estrangeres. Aquest projecte tracta de com l'ús de les noves tecnologies està transformant la manera en què ensenyem i aprenem, i de com la

tecnologia proporciona un entorn en què els alumnes poden explorar els seus coneixements i participar activament en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

L'ús de la tecnologia desperta un gran interès per part de l'alumnat. Es pretén –a través de l'ús constant de diferents recursos tecnològics– que el procés d'aprenentatge es realitzi d'una forma més autònoma, que l'alumne s'involucri més en la seva pròpia formació. El mètode al que es farà referència al llarg d'aquesta comunicació, a part de ser un excel·lent vehicle d'introducció de nous objectius i continguts educatius, contribueix en gran manera a afavorir una comunicació molt més real i autèntica dins la classe i emfatitza la importància de prendre la cultura de la diversitat en consideració. Aspectes culturals que sovint són objecte de distinció com el gènere, la raça, la classe... queden difuminats per donar pas a un context comunicatiu social més real y amb una major interacció entre les parts. En aquest nou context educatiu, el professor/a exerceix de guia i permet que sigui l'alumne qui dirigeixi el seu procés d'autoformació, incrementant el seu nivell d'autonomia. Es tracta d'un tipus d'ensenyament centrat en l'alumne, en la que el professor proporciona les estratègies necessàries per que es produeixi un aprenentatge de la llengua més real i efectiu.

Immersionos de ple en la societat de la informació i la comunicació, un dels objectius principals d'aquest sistema d'innovació docent consisteix bàsicament a examinar les característiques dels nous entorns tecnològics d'ensenyament i aprenentatge en consonància amb les necessitats educatives actuals, així com la manera en que aquests entorns influeixen positivament en l'ensenyament i aprenentatge d'una llengua estrangera, afavoreixen l'atenció a la diversitat i permeten –ahora– aconseguir una major motivació. Un cop determinats aquests entorns, el projecte *Del llibre a l'ordinador: les TIEC com a element afavoridor d'una educació lingüística multicultural i de futur* pretén aportar des d'un novedós punt de vista educatiu un sistema d'autoaprenentatge de l'anglès basat en la metodologia del sistema PBL (Problem-based learning) i dut a terme de forma gairebé íntegra a través de les noves tecnologies.

Aquest projecte, especialment adreçat al primer curs d'ensenyament secundari post-obligatori, es marca com prioritari els següents objectius:

- Assolir la incorporació de les eines telemàtiques dins la docència de la llengua estrangera a l'educació secundària post-obligatori així com el reconeixement de l'important paper que juga la llengua estrangera en les tecnologies de la informació i la comunicació.
- Oferir part de la docència de forma no presencial mitjançant la utilització de nous entorns tecnològics, per tal de millorar la competència lingüística i cultural dels alumnes.
- Desenvolupar part dels continguts de la matèria "Llengua estrangera: Anglès" en format electrònic, tot creant a la xarxa materials pedagògics virtuals així com espais de comunicació per tal d'afavorir l'intercanvi i el treball entre el/la professor/a i l'aprenent/a.
- Establir entorns reals i noves tècniques de treball i estratègies per facilitar l'autonomia de l'aprenentatge i el desenvolupament de les capacitats comunicatives de l'alumnat.
- Facilitar a l'aprenent/a un mitjà captivador per familiaritzar-se amb les tecnologies de la informació i la comunicació així com les estratègies necessàries per donar continuïtat a futures recerques en l'àmbit de les llengües estrangeres.

La proposta d'aquesta comunicació és la de fer evidents i aprofundir en les possibilitats pràctiques, els materials culturals, els usos i aplicacions dels nombrosos recursos que les tecnologies de la informació i de la comunicació posen a l'abast d'un sector educatiu multicultural i de gran diversitat lingüística. Aquests recursos tecnològics contempen la creació d'un centre d'autoaprenentatge virtual de les llengües estrangeres, on es contempen els diversos nivells que es poden trobar dins l'aula i on els estudiants troben en un dossier electrònic tot allò relacionat amb l'assignatura en format electrònic, un diari de classe on-line, en el que tots i totes hi participen manifestant les seves opinions, un fòrum de discussió permanent, on qualsevol tema relacionat amb l'ensenyament/aprenentatge de la llengua hi pot ser debatut, i en el que es convida a cada estudiant a contribuir-hi de forma voluntària, l'explotació didàctica de llibres a través d'Internet, el contacte amb escriptors via e-mail, l'ús de diccionaris i enciclopèdies de referència on-line, disseny de pàgines web personals, exercicis gramaticals de suport, presentacions en xarxa...

En definitiva, recursos prou atractius i innovadors que faciliten en gran part la inclusió de nous objectius d'aprenentatge, però alhora amb un objectiu marcadament adreçat a la cultura de la diversitat. Aquesta comunicació pretén també aportar –des d'un cas pràctic– dades de com un nou context d'aprenentatge de les llengües estrangeres aconsegueix aprofitar els avantatges de la diversitat lingüística i cultural i convertir-se –mitjançant l'ús de les noves tecnologies– en un referent a l'hora de plantejar l'educació lingüística i multicultural del futur.

2. Fonamentació metodològica

La metodologia emprada dins l'aula està basada en les teories de PBL o bé Problem-based learning. El PBL és una estratègia pedagògica que proposa situacions reals, significants i contextualitzades i que proporciona al mateix temps recursos –en el cas d'aquest projecte, tecnològics–, guiatge i instrucció als aprenents/es a en la mesura en què aquests van desenvolupant un coneixement relacionat amb els continguts educatius que es persegueixen així com habilitats per a la resolució de problemes relacionats amb l'aprenentatge. PBL es centra majoritàriament en l'alumne/a, qui –al mateix temps– col·labora activament a estudiar els trets intrínsecs d'un problema i proposar solucions possibles. Contràriament a la formació tradicional, normalment conduïda pel professor/a en un format de classe magistral, l'ensenyament mitjançant aquesta metodologia té lloc en petits grups de discussió formats per alumnes que són supervisats i assessorats per un professor/a.

Com que la quantitat d'instrucció directa per part del professor/a es veu reduïda, els estudiants adquireixen una responsabilitat més gran pel seu propi procés d'aprenentatge. El rol del professor/a consisteix a encoratjar la participació dels aprenents/es mitjançant eines atractives, a seguir la pista del procés que van desenvolupant, a evitar que es produeixi feedback de caire negatiu i finalment a procurar que aquests/es assoleixin un grau d'autonomia satisfactori. Els problemes contextualitzats dins un entorn real presenten una gran varietat d'objectius, continguts, obstacles, i fets desconeguts que influeixen la forma en què cada problema s'hauria de tractar. Per obtenir èxit en aquesta empresa, els aprenents/es necessiten solucionar problemes que reflecteixin situacions més enllà de la pròpia classe. Aquesta capacitat és l'objectiu principal que es marca el Problem-based learning.

3. Fases de la creació d'activitats basades en el Problem-based learning:

3.1. Disseny de la tasca a dur a terme // Step 1: Decide on the project

Definir –d'entre els continguts inclosos en el currículum de Llengua Estrangera– les diferents seccions a les que poden pertànyer les activitats a proposar.

- Activitats generals
- Activitats relacionades amb els mitjans i la literatura
- Activitats de producció
- Activitats tècniques
- Altres...

3.2. Establir el marc temporal en què tindrà lloc l'activitat proposada // Step 2 : Draft time frame

3.3. Planificació i elaboració d'activitats tecnològiques específiques // Step 3 : Planning specific activities

Elaboració d'una fitxa de cada activitat que inclogui:

- Nom i descripció de l'activitat
- Grau de dificultat
- Tema a tractar
- Eines telemàtiques emprades
- Objectius educatius
- Temporització i durada
- Sistema d'avaluació

Activity's title	Grade level	Subject matter	Medium used	Learning objective	Scope/ length	Assessm. form

3.4. Definició dels criteris generals d'avaluació // Step 4 : Plan for assessment

- Amb múltiples assessors (propis estudiants/es o “peers”, professor/a, agents externs...)
- Mitjançant múltiples unitats avaluatives: - treball escrit, tasques formals requerides pel professor/a, entrades de diaris on-line, observació d'activitats dintre el grup i de forma individual, discussions en grup, disseny de projectes, presentacions en xarxa, “project checklists”, “scoring rubrics”....

4. Procés a seguir en la definició i descripció d'un model basat en Problem-based learning

PROCEDIMENTS	OBJECTIUS
1. El professor/a planteja el tema/ tasca/repte/qüestions...	Els estudiants han de: 1.- Desenvolupar les seves habilitats cognitives per la resolució del problema 2.- Desenvolupar capacitats pròpies de monitorització per identificar les pròpies necessitats d'aprenentatge 3.- Desenvolupar l'hàbit del qüestionament.
2. Els aprenents decideixen què és allò que necessiten saber així com on trobar informació.	- Estudi auto-dirigit per l'alumne (self-directed study)
3. Els alumnes revisiten el problema amb nous coneixements	- Mitjançant la nova organització de la informació per gestionar la solució del problema
4. Els aprenents solucionen el repte proposat	
5. Els estudiants examinen i critiquen els recursos d'aprenentatge usats.	- Realització d'autoavaluació - Peer-assessment (avaluació controlada per part dels companys/es - Avaluació del professor/a.
6. Els estudiants reflexionen en com allò que han après pot ser afegit en el propi procés d'aprenentatge.	- Reflexió - Auto-avaluació

5. Un cas pràctic

Dins de la fase III de planificació i elaboració d'activitats tecnològiques específiques // Step 3 : Planning specific activities, l'activitat que es va dur a terme amb alumnes amb diferents nivells dins l'aula de Llengua estrangera de quart d'ESO incorporava metodologia pròpia del PBL i conjuntament amb la utilització de nombrosos recursos on-line:

5.1 Fitxa de l'activitat proposada

- **Nom i descripció de l'activitat:** *Child Rigths: "Please, don't look down on me"*
- **Grau de dificultat:** activitat adreçada als tres nivells (baix, mitjà i alt)
- **Tema a tractar:** els drets dels nens
- **Eines telemàtiques emprades:** correu electrònic, hypernews, pissarra electrònica, el www, revistes i diaris on-line, enciclopèdies de referència en xarxa
- **Objectius educatius:** Utilitzar les noves tecnologies per buscar i demanar informació, per compartir experiències amb d'altres companys i companyes i per ésser conscients d'una realitat tant dura com la de l'explotació infantil arreu del món. Mostrar respecte per diferents manifestacions multiculturals així com per les opinions dels altres. Fer que s'adonin que formar part d'una cultura determinada ens fa diferents, però que és en la diversitat on hi ha la riquesa.
- **Objectius específics:** Emprar tècniques de presentació escrites en entorns virtuals i si s'escau multimèdia.
- **Temporització i durada:** Sis sessions d'una hora.

Sessió 1.

Després d'haver elaborat els grups, el/la professora planteja la tasca, tot penjant a la xarxa l'activitat que han de realitzar. Es tracta de visitar diferents webs d'organitzacions no-governamentals i extreure informació detallada referent a l'explotació infantil. Cada grup tria una ONG i la situació d'un país determinat. Mitjançant el "brainstorming" i el consens es crea un qüestionari de selecció de la informació que caldrà trobar. Posteriorment s'inicia una cerca guiada d'informació a través de la xarxa que serà relativa a tots i els grups procedeixen a contestar un qüestionari on-line sobre aquests països i la situació dels nen/es. Aquesta fase inclou la creació de missatges electrònics a diferents webs especialitzades així com a diferents òrgans de govern dels països mencionats.

Sessió 2, 3 i 4.

Recull de dades i treball en grup per preparar la presentació final de l'activitat. Inclusió dins la plana web de classe per part de cada grup i després de consensuar cada acord de les resultes del seu projecte: la informació sobre el país, la situació del nens/es, ...

Sessió 5 i 6.

Exposició de treballs en xarxa, primerament, a través de la web i posteriorment a classe mitjançant la pissarra electrònica. Finalment cada alumne és requerit de participar i penjar la seva opinió respecte del tema a tractar a través del fòrum de discussió permanent. Aquí tothom pot dir-hi la seva, tothom des de les seves possibilitats i es genera controvèrsia molt sovint.

Sistema d'avaluació.

A part de l'avaluació duta a terme pel professor/a, es fomenta el "Peer-assessment" i diversos formularis (checklist) on es revisa tant allò que s'ha après com com s'ha après.

6. Enumeració dels possibles recursos tecnològics a utilitzar

- El World Wide Web:
 - portals educatius (edu365.com, aulanet, ...)
 - revistes, diaris
 - simulacions
 - presentacions en xarxa
 - creació de pàgines de classe i personals...
 - llibres de referència: diccionaris i enciclopèdies virtuals
 - traductors
- El dossier electrònic
- El centre d'autoaprenentatge virtual
- El diari de classe on-line
- El correu electrònic
- El xat
- Els fòrums de discussió en línia
- La video-conferència
- Hypernews
- La pissarra electrònica
- Presentacions en powerpoint
- Biblioteca virtual

7. Conclusió

La utilització d'entorns tecnològics així com metodologies docents diferenciades d'aquelles més tradicionals en l'elaboració de material pedagògic d'una llengua estrangera ens ha de permetre millorar la qualitat del nostre ensenyament i aconseguir uns resultats satisfactoris i una més gran implicació de l'estudiant/a en el propi procés autoformatiu. El projecte d'innovació docent al que s'ha anat fent referència al llarg d'aquesta comunicació es marca com repte primordial que l'adquisició dels nous coneixements sigui fruit de l'esforç continuat de l'aprenent/a, així com de la seva reflexió. És així com es singularitza un nou mètode d'aprendre la llengua que intenta allunyar-se d'una homogeneïtzació dels coneixements altament enganyosa.

L'intercanvi dels coneixements i la seva gestió amb d'altres estudiants permet a l'aprenent/a la comprovació constant de l'evolució del procés d'aprenentatge de la llengua. El treball de recerca persegueix –al mateix temps– la consolidació d'un nou sistema d'avaluació dels coneixements adquirits que té per finalitat principal portar a terme un control més rigorós de la qualitat del treball. Finalment, creiem fermament que la tecnologia proporciona un entorn en què els alumnes poden explorar els seus coneixements i afavoreix alhora l'observació i la investigació a través d'eines analítiques. L'ús reiterat d'aquests nous entorns tecnològics d'ensenyament/ aprenentatge esdevé un excel·lent vehicle d'introducció de nous objectius i continguts educatius, contribueix en gran manera a afavorir una comunicació molt més real i autèntica dins la classe i emfatitza la importància de prendre la cultura de la diversitat en consideració.

L'aprenentatge d'una tercera llengua pròxima en un entorn de bilingüisme asimètric: el cas del portuguès en catalanoparlants

Pere Comellas Casanova

Àrea de Galleg i Portuguès. Universitat de Barcelona

És a l'abast de la intuïció de qualsevol castellanoparlant constatar l'enorme proximitat que hi ha entre la seva llengua i la llengua portuguesa. N'hi ha prou amb un mínim contacte per fer-ho, i a més ha estat repetidament observat pels estudiosos i pels professionals de l'ensenyament d'una i altra llengua (Filho, 1995: 14, per exemple). La lectura, posem per cas, de la premsa portuguesa és a l'abast de qualsevol hispanòfon amb un esforç i un aprenentatge mínims, sobretot en comparació amb altres combinacions lingüístiques, també romàniques, és clar. De fet, tots dos idiomes presenten estructures molt paral·leles, i més del 85 % del lèxic portuguès té cognats en espanyol (segons Ulsh, citat a Filho, 1995: 15; hi ha una exposició sistemàtica de cognats a Marrone, 1990).

En principi aquesta proximitat extrema afavoreix i facilita considerablement l'aprenentatge del portuguès per part d'alumnat amb competència lingüística i comunicativa en espanyol. Segons Filho (1995), a la pràctica no existeixen veritables alumnes principiants en aquesta combinació de llengües: qualsevol parlant d'espanyol inicia l'aprenentatge de portuguès amb un nivell postelemental. Aquesta situació obliga a encarar l'aprenentatge d'una manera significativament diferent quant a determinats plantejaments didàctics (el tractament de l'error, per exemple) en comparació amb altres llengües, fins i tot també pròximes (Filho, 1995). En efecte, la proximitat lingüística (i cultural) també té la seva creu: sembla que la impressió excessiva de facilitat que té l'alumne provoca amb molta més freqüència que en altres aprenentatges la fossilització d'una interllengua poc desenvolupada (no cal dir que aquest fenomen de fossilització d'una interllengua en aprenents no té res a veure, tot i que a vegades se

l'anomena igual, amb la varietat lingüística estable desenvolupada, per exemple, en zones frontereres entre Uruguai i Brasil, on es parla lengua de frontera o portuguol, fenomen, d'altra banda, interessantíssim) i, per tant, el bloqueig de la progressió de la competència lingüística i comunicativa (Ferreira, 1995). Aquests plantejaments didàctics específics de la combinació emfasitzarien fonamentalment l'estudi contrastiu i la focalització de la diferència (Cariello, 1998). La nostra pròpia experiència com a ensenyant de portuguès a estudiants de filologia, tot i ser ben curta, és suficient per constatar tant la necessitat d'un plantejament didàctic específic de LE en funció de la llengua primera com de la pertinència —més accentuada encara en un alumnat que no només necessita adquirir competència comunicativa, sinó que també considera la llengua en si com a objecte d'estudi— dels estudis contrastius.

Tanmateix, la interferència i la fossilització de la interllengua no són els únics problemes que tenen els hispanòfons a l'hora d'aprendre portuguès. Hi ha una sèrie d'aspectes en els quals els parlants d'espanyol com a L1 s'entrebanquen sistemàticament. Un bona síntesi d'aquests aspectes el trobem a Vázquez i Pita (1999). Al capdavant, però, probablement el problema més greu, o si més no més paradoxal, és que entre aquestes dificultats bàsiques hi ha la comprensió oral, especialment pel que fa a la variant europea del portuguès. En efecte, malgrat la gran facilitat d'intercomprensió escrita, les persones hispanòfones poden tenir grans dificultats de comprensió (i de producció) oral, ja que una de les diferències importants entre ambdues llengües és precisament el sistema fonològic. I aquest hauria de ser un punt essencial en l'elaboració del procediment didàctic; però això és una altra història.

1. El català i l'aprenentatge de portuguès

El que ara ens interessa és constatar que, en el context lingüístic català —on tothom té una alta competència lingüística i comunicativa hispanòfona i, si més no una part considerable, catalanòfona—, teòricament és possible accentuar encara més l'ús de recursos contrastius amb vistes a ajudar l'alumnat aprenent de portuguès. Precisament en l'àmbit fonològic es fa evident de seguida a qualsevol catalanoparlant que la llengua portuguesa és en aquest sentit molt més a prop seu que no pas de l'espanyol. En efecte, fora del valor fonemàtic de la nasalització, un catalanoparlant està en condicions de produir i percebre pràcticament tots els matisos fonològics del portuguès. És cert que hi ha diferències de certa importància en el punt d'articulació de determinats sons (com ara [s]), però la immensa majoria no posen el més mínim entrebanc a la comunicació i es limiten a denunciar l'origen estranger del parlant. En canvi, per a un castellanoparlant la dificultat és molt més gran. Només cal prendre com a exemple aspectes com la diferenciació fonològica del tret de sonoritat ([s] i [z]), o la major complexitat de l'estructura vocàlica (és coneguda la dificultat dels hispanòfons per diferenciar [e] i [ɛ], per exemple). Tot això ens porta, senzillament, a constatar que teòricament les persones catalanoparlants tindrien una situació de partida encara més privilegiada —ja que també són competents en castellà— que els hispanòfons a l'hora d'aprendre portuguès. Això sempre i quan fóssim capaços d'utilitzar totes dues llengües —català i castellà— com a complementàries a l'hora d'elaborar propostes didàctiques concretes basades en l'estudi contrastiu que plantejàvem abans.

Sens dubte la qüestió fonològica és un d'aquests aspectes, potser el més important o el de més abast, en què el català col·laboraria amb el castellà i el complementaria amb

relació al portuguès. Però no és pas l'únic. L'ús de l'article davant de noms de persona, per exemple, és pràcticament idèntic en català i en portuguès, i ben diferent, en canvi, del castellà. El mateix podem dir d'una qüestió de sintaxi que sens dubte té més pes: tant en portuguès com en català el complement directe no va introduït per la preposició *a*, fora de situacions marcades com ara quan el complement és un pronom personal tònic (*Vio-o a ele / el vaig veure a ell*) o altres (Vázquez Cuesta, 1987: II, 238; Mestres, 1995: 701). El fet que en castellà sigui molt més comú l'ús d'aquesta preposició en complements directes, i que això provoqui també un canvi en l'ús dels pronoms febles, és la font de moltes interferències que un catalanoparlant hauria de poder evitar fàcilment.

2. El sostre del castellà

Així doncs, l'ensenyament de portuguès en l'àmbit català partiria d'un evident avantatge —sobretot si acceptem el plantejament pedagògic d'usar la lingüística contrastiva com a eina de transmissió de coneixement lingüístic— amb relació a altres espais on la majoria de l'alumnat és monolingüe. Tenim a l'abast tots els elements pròxims del castellà, i a més tot allò en què el català el pot complementar.

Tanmateix, i aquesta és la raó de la present comunicació, la pràctica professional indueix a la sospita, creiem que plenament fonamentada, que aquesta complementarietat entre recursos del castellà i recursos del català no es dona en el grau que seria d'esperar. Hi ha un element distorsionador que fa que, en les produccions lingüístiques de l'alumnat de portuguès a Catalunya hi pugem trobar sovint nombroses interferències clarament provinents del castellà i que teòricament un catalanoparlant hauria d'evitar. Un exemple de l'àmbit fonètic: el portuguès (sobretot la variant europea) tendeix a una reducció dràstica del sistema vocàlic àton. Així, és molt comuna la realització del so [ð], molt semblant a la nostra vocal neutra; però no és gens estrany que persones que tenen el català com a L1 produeixin la preposició 'de' com a [de] —molt a prop del castellà—, quan s'acosta molt més a l'estàndard portuguès europeu la pronúncia catalana normal [də]. Certament, això és fàcilment observable en sons vocàlics, però en canvi també és cert que els catalanoparlants treuen profit en les seves produccions orals en portuguès de les semblances en els sons consonàntics d'ambdós idiomes. Realment seria interessant fer un estudi de laboratori sobre la freqüència d'aquesta aparent interferència de la fonètica espanyola en catalanoparlants a l'hora de parlar portuguès; sobretot seria interessant constatar si la tendència, com seria d'esperar, és inversament proporcional a la proporció d'ensenyament en català rebut.

3. Article personal i pronom feble de complement directe

En un exercici fet per un grup d'alumnes de llengua portuguesa es poden observar algunes qüestions que fonamenten aquesta sospita d'interferència de l'espanyol. No es tracta de cap mostra estadística ni l'observació té cap mena de control de resultats. És per això que parlem de sospita i no pas ni tan sols d'hipòtesi. Caldrà en el futur, en tot cas, dur a terme un estudi que tingui les condicions de recollida i de procés de dades que permetin formular una veritable hipòtesi amb condicions. De moment, insistim, només és una observació pendent d'estudiar.

L'exercici, una traducció al portuguès d'un text originalment en castellà, va ser fet

per divuit persones, dotze de les quals amb català com a L1 i sis amb espanyol com a L1. La dada significativa no és que es trobessin nombroses interferències del castellà en el resultat (quan es tracta d'una traducció, evidentment la producció està molt més interferida que en una redacció espontània), sinó que no hi ha diferències en les interferències dels textos produïts per catalanoparlants i per castellanoparlants.

Així, en l'ús de l'article amb noms de persones, vuit de les dotze traduccions fetes per catalanoparlants cometen errors en aquest sentit, (davant de quatre dels cinc castellanoparlants). Naturalment amb aquestes xifres seria absurd parlar de percentatges. Només cal observar que, si bé hi ha un cert avantatge en el grup de catalanoparlants, la proporció d'errors és altíssima en un aspecte que és idèntic a la pròpia llengua.

Una altra qüestió més complicada que també s'observa en aquest exercici és l'ús de pronoms febles. Sabem que, per exemple, els anomenats *leisme* i *laisme* són fenòmens àmpliament estesos en castellà. En portuguès aquest fet és molt rar, pràcticament inexistent (no del tot, però: ho reflecteix prou bé la literatura de l'angolès Luandino Vieira, que recrea el portuguès popular de Luanda i inclou efectivament ús del pronom *lhe* per *o* o *a*). En català es poden arribar a detectar amb més freqüència, però per pura i simple interferència directa del castellà, i la veritat és que també són molt rars en parlants de català com a L1. Tanmateix, i encara d'una manera més acusada que en la qüestió de l'article, en el text traduït la freqüència de *leisme* és tan o més alta entre els alumnes catalanoparlants que entre els castellanoparlants. Així, deu dels dotze catalanoparlants escriuen "*lhe faria feliz*" en comptes de "*o faria feliz*" (i tots sis castellanoparlants), però en canvi vuit catalanoparlants escriuen "*que lhe vi*" en comptes de "*que o vi*", i només ho fa així un dels sis castellanoparlants. No està de més insistir en el fet que és clar que no són xifres significatives; només es tracta d'un indicatiu, d'un sospita que caldria aprofundir: la interferència del castellà en l'aprenentatge de portuguès com a LE es dona també, i en una mesura aparentment semblant, en alumnat que té el català com a L1, és a dir, el coneixement bilingüe no es rendibilitza, i el castellà actua com a intermediari fins i tot en alumnat amb L1 catalana.

4. Conclusió

Certament és un fenomen conegut i observat el fet que en situacions de minorització lingüística la llengua minoritzada perd funcions a favor de la dominant. Un d'aquests fenòmens de pèrdua de funcions s'evidencia en el fet que els parlants de la llengua minoritzada tendeixen a fer les traduccions espontànies no pas a la llengua materna sinó a la dominant. Així, la llengua dominant esdevé un sostre que s'interposa, per dir-ho així, entre la pròpia llengua i qualsevol altra i n'evita el contacte directe. Així ha estat durant molt de temps a Catalunya: fins i tot en situacions d'ensenyament espontani en català era molt comú que, per exemple, es fessin sempre les traduccions del llatí al castellà, i no pas, com hauria estat aparentment natural, al català. Ara bé, després de molts anys d'un ensenyament amb el català com a llengua vehicular, sembla que aquest hauria d'haver recuperat totes les funcions acadèmiques. Caldria, doncs, també aclarir si aquest fet té la mateixa extensió en grups d'edat escolaritzats en català i en altres, i si hi ha una progressió en aquest sentit.

D'altra banda, pensem que —si més no en un context d'ensenyament de llengües on aquestes es consideren no només codis comunicatius sinó també objectes d'estudi

en si, i on l'alumnat ha de tenir uns coneixements alts de teoria gramatical— es pot afirmar que:

- a) La competència lingüística en més d'una llengua afavoreix l'aprenentatge. Cal que els mètodes pedagògics tinguin en compte i aprofitin al màxim aquesta circumstància a Catalunya, on la totalitat de la població té competències altes en un mínim de dues llengües.
- b) Si en una situació on aquest coneixement bilingüe hauria de donar un rendiment màxim —com és l'ensenyament de portuguès (per la proximitat de les llengües i per la complementarietat de castellà i català en certs aspectes bàsics amb relació al portuguès, com hem vist més amunt)— trobem indicis d'anomalies i d'una certa jerarquització de llengües, és perquè probablement encara es dona, malgrat l'ensenyament vehicular en català, una situació de minorització d'aquesta llengua respecte del castellà en àmbits acadèmics.
- c) La lingüística contrastiva portada sistemàticament a l'aula hauria d'ajudar no només a adquirir el portuguès amb més facilitat i rapidesa, sinó també a col·locar el català al mateix nivell simbòlic del castellà en la distribució de funcions lingüístiques de l'àmbit acadèmic.

Bibliografia

- Ferreira, I. A. (1995). "A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?". A: *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, p. 39-48.
- Filho, J. C. P. de Almeida (1995). "Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?". A: *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, p. 13-21.
- Marrone, C. S. (1990). *Português-espanhol: aspectos comparativos*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Mestres, J. M. [et al.] (1995). *Manual d'estil: la redacció i l'edició de textos*. Barcelona: Eumo, etc.
- Vázquez, I; Pitta, P. (2001). "O ensino da língua e lingüística portuguesas a estudantes espanhóis segundo a experiência na Universitat de Barcelona". A: *Congreso Internacional de Historia y Cultura en la Frontera: 1.º Encuentro de Lusitanistas Españoles*. Cáceres: Universidad de Extremadura, p. 1151-1170.
- Vázquez Cuesta, P.; Luz, M. A. M. da (1987). *Gramática portuguesa*. 3.ª ed. Madrid: Gredos, 2 v.

Instrumentos para el conocimiento y la integración de la cultura en E/LE

Olga Cruz, Mercedes de la Torre

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

1. Introducción

Las lenguas son mucho más que abstractos códigos formales: constituyen a la vez el medio, el reflejo y el molde de una serie de prácticas sociales y de estructuras mentales a través de las cuales se organiza nuestra identidad y nuestras relaciones con el mundo. Así, entre la cultura y el idioma de cada comunidad lingüística se dan unas complejas y profundas relaciones que el hablante interioriza y de las que muchas veces no es consciente; como afirman Cortés y Menegotto (2000: 194): “Cada comunidad lingüística se identifica a través de su lengua con una serie de valores y supuestos culturales no explícitos”. Las clases de lengua extranjera, por tanto, deben proporcionar un contexto donde se lleven a cabo estas primeras aproximaciones a la cultura de la lengua meta; y ello no solo porque se acepte que la competencia cultural es uno de los elementos básicos de la competencia comunicativa –como objetivo a cuya consecución se debe encaminar el proceso de enseñanza/aprendizaje–, sino porque sólo a partir del conocimiento surge la aceptación del nuevo entorno comunicativo. De esta forma, la labor del profesor de idiomas tradicional se va acercando cada vez más a la de un mediador intercultural *stricto sensu*, puesto que, como señala Martín Morillas (2000: 2), “Educar para la interculturalidad es, pedagógicamente hablando, una tarea fundamentalmente lingüístico-comunicativa y cognitivo-axiológica, es decir, de comunicación e interpretación de valores”.

Diversas son las aplicaciones del enfoque intercultural en la docencia de una lengua extranjera, aplicaciones que en esta última década han empezado a ser objeto bien de trabajos teóricos, bien de experiencias piloto: desde la detección de interferencias culturales (Carcedo: 1998; Beyrich y Borowsky, 2000; Cerrolaza: 2000; Coperías: 1999; Codó: 1999), la definición de los ámbitos de enseñanza intercultural y sus contenidos (Cortés y Menegotto: 2000; Mizón y Oyanedel: 2000), su integración en

distintos currícula (Lifszyc y Schammah: 1998; Romero: 1998; Rubio, 1998; Mizón y Oyanedel: 2000; Cerrolaza: 2000; Huth: 2000), la plasmación de la cultura en los materiales de enseñanza (en los manuales o en monografías específicas –como las tituladas *Civilización y cultura*–) (Bravo: 1998), el fomento de la conciencia de la propia cultura por parte del aprendiz (Byram y Fleming, 2001), hasta la evaluación de este componente cultural (Byram y Fleming: 2001).

Si se reconoce la importancia de lo intercultural en las clases de español como lengua extranjera, más aún debe aceptarse su trascendencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como L2, es decir, en una situación de inmersión en nuestra comunidad, donde el *choque* cultural va a ser experimentado por los estudiantes en su devenir cotidiano. La presente comunicación tiene como objetivo proponer algunas herramientas, que pueden integrarse en la práctica docente habitual en el aula de español como segunda lengua, con el fin de detectar interferencias culturales a través de las manifestaciones lingüísticas de los aprendices. Así mismo, se pretenden evaluar algunos de los resultados obtenidos siguiendo los presupuestos teóricos y metodológicos del Análisis Crítico del Discurso (ACD). La elección del ACD como instrumento para el análisis de los datos se debe a la correspondencia sus principios con las premisas del enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas; algunos de ellos son los siguientes:

1. El concepto de discurso está unido al de contexto (hablantes, oyentes, ubicación en el tiempo y en el espacio, ambiente de interacción social, etc.)
2. Los principales dominios de la vida social (representaciones del mundo, relaciones sociales interpersonales e identidades sociales y personales) se recogen en el discurso y a su vez son conformados por él.
3. El estudio del lenguaje comprende los diferentes niveles (fonológico, sintáctico, semántico y pragmático), así como los interniveles (el estilo, los recursos retóricos, la argumentación, etc.) (Bernal: 2000)
4. El discurso es una forma de acción social: los cambios en el discurso pueden modificar lentamente la conciencia (individual y social) y, por consiguiente, a la sociedad.

2. El papel del docente en la detección de interferencias culturales

Como se ha señalado con anterioridad, la labor del profesor de una segunda lengua debe sobrepasar la mera presentación y práctica de contenidos gramaticales, si es que se está de acuerdo con el concepto global de *idioma* que se ha descrito al comienzo de este trabajo; en palabras de Martín Morillas (2000: 3), “el profesor puede ayudar a *anticipar, pronosticar y desactivar las interferencias culturales*”. Ello conlleva un proceso previo de *sensibilización* en el que, –adaptando las aportaciones de Cerrolaza (2000: 69)– se debe:

- Partir de la propia cultura como paso previo, analizando un tomando conciencia de lo relativo y lo particular de nuestras apreciaciones y “realidades”.
- Tomando una actitud positiva y no crítica, observar la nueva realidad que aparece a través de la interlengua de los aprendices, sus connotaciones, la relación entre los diferentes elementos y, en consecuencia, la forma de actuar ante ello.
- Establecer una comparación entre la cultura “materna” y la cultura “anfitriona” de los aprendices, tanto en sus rasgos comunes, como en sus rasgos diferenciados.
- Comprobar las hipótesis elaboradas con el fin de evitar malas interpretaciones de la realidad.

Para poder establecer puentes entre las culturas anfitriona y de origen de los alumnos, se debe, por tanto, conocer con cierta profundidad algunas de las características más sobresalientes de sus culturas maternas. Esta labor puede ser totalmente autónoma a la docencia: en primer lugar, el profesor puede haber vivido en el país de donde proceden los estudiantes de español; la consulta de bibliografía específica es otra de las posibilidades que posee el docente para obtener información de este tipo; por último, a través del intercambio de información con otros colegas más experimentados –facilitado por el desarrollo de tecnologías de la comunicación como internet–. En todo caso, hay que tener en cuenta que la homogeneidad cultural de los países es relativa; además, la realidad de las aulas impone adoptar una perspectiva multicultural, ya que cada vez son menos frecuentes las clases donde solamente hay alumnos procedentes de un país. Por todo ello, las técnicas más eficaces son las que puede llevar a cabo el docente en su clase; en palabras de Carcedo (1997: 169), “deberá entonces establecerse una estrategia didáctica que nos ayude, al tiempo que cumplimos nuestra labor docente, a recopilar la información que necesitemos, sirviéndonos de:

- a) nuestros propios alumnos como informantes
- b) la clase como el campo para la obtención de la información que necesitamos;
- c) las respuestas de nuestros alumnos como corpus para la comparación y el análisis.”

Dentro de esta última modalidad, el profesor puede obtener información sobre las culturas maternas de los alumnos a través de varios procedimientos, combinando fuentes orales y escritas:

1. Instrumentos para su aplicación dentro del aula:

- Cuestionarios (como el que se presenta en este trabajo)
- Debates que pueden surgir a partir de temas de la actualidad o a partir de las preguntas de los alumnos (Cortés y Menegotto: 2000).
- Ejercicios que integran lengua y cultura (Cerroloza, 2000; González: 1997)

2. Instrumentos para su aplicación fuera del aula:

- Entrevistas personales con los alumnos que pueden llevarse a cabo en forma de tutorías.
- Confección de un diario (que puede tener una periodicidad semanal), de tema libre o semidirigido por el profesor.

De este modo se evitan los frecuentes procesos de estereotipación a los que se ven sometidos los alumnos. La visión de lo hispano ha venido propiciada por unos patrones establecidos en la pintura que –a grandes rasgos– se ofrecía en los materiales de español como lengua extranjera. Ahora bien, parece que los libros de texto de nueva generación critican este tipo de imágenes tipificadas de todo lo hispano, sea el caso de *Sueña* (2001: 23):

El eterno problema del tópico

¿Qué pensamos de los españoles y de los hispanoamericanos? Aunque tenemos el mismo idioma, el español no es el corsé que define nuestra manera de ser, todos sabemos que influyen otros factores. Pero ¿no es cierto que muchas veces generalizamos?

Habría que tratar de definir entre las cosas tópicas y típicas de las gentes de los

países hispanohablantes. Por ejemplo, decir que todos los mexicanos son mariachis, que en el Perú tienen a las llamas como animales de compañía, que los argentinos son todos descendientes de Carlos Gardel por su pasión por el tango o que todos los españoles bailamos sevillanas es una tremenda estupidez. Alguien dijo alguna vez que no se puede generalizar y que cada persona es un mundo. Nosotros no vamos a ser tan estrictos, aunque también es verdad que en España e Hispanoamérica las personas tienen una visión distinta unas de otras por algo será.

Así pues, por aquello de que *cuando el río suena agua lleva*, nos atrevemos a comentar algunos hechos relativamente conocidos. La forma de hablar en Hispanoamérica es mucho más pausada y la entonación más marcada que en España. Los hispanoamericanos están más comprometidos con la política, mientras que los españoles son más escépticos. También los hispanoamericanos son más cuidadosos con su cultura: en Cuba hay una intensa vida cultural. En Colombia se habla el mejor español del mundo, o así nos lo dicen ellos, y cuidan mucho la precisión lingüística, etc. España, por el contrario, está algo más dispersa. Se dice de Argentina que es la zona más europeizada; sí parece claro que es el país más identificado con la cultura europea en general. En cuanto a temas sociales podríamos decir que la situación de la mujer es mejor en España y que las palabras tabúes son más numerosas en Hispanoamérica.

Otro factor que funciona como creador de moldes culturales de cuestionable cercanía a la realidad es la proximidad de ciertas culturas hispanas a los centros donde se adquiere la lengua. Esto propicia la unificación de la variedad y de la diversidad en un bloque compacto en donde caben desde los mariachis hasta el cante flamenco. Sea el caso de los estudiantes encuestados: su nacionalidad estadounidense les vincula culturalmente a Hispanoamérica, afirmación que se constata en las respuestas obtenidas para la pregunta: ¿Conoces algún cantante, escritor, pintor, músico, bailarín, político, director de cine, etc. español o hispano que te guste? La mayoría de las veces el origen de los personajes es hispanoamericano y cuando no era así, se trata de actores como Antonio Banderas o cantantes como Julio Iglesias, de gran fama y reconocimiento fuera de las fronteras de la Península.

El profesor de idiomas deberá deshacer la conciencia de bloque cultural que existe en torno a lo latino, sustituyendo lo tópico (estereotipo) por lo típico (una realidad multiforme donde caben muchos matices y la experiencia no debe usarse para realizar generalizaciones), utilizando para ello los medios anteriormente reseñados.

3. Análisis de los instrumentos utilizados¹

En el estudio que vamos a presentar han sido las encuestas –denominadas *de preferencias y actitudes*– aquellas que han proporcionado los datos suficientes para elaborar un corpus.

La Universidad Pablo de Olavide, al igual que otras muchas instituciones del ámbito universitario, ofrece a estudiantes extranjeros –en este caso, los datos pertenecen a alumnos estadounidenses– la posibilidad de estudiar un conjunto de asignaturas con la finalidad de obtener un título propio. Entre ellas figuran varios cursos de lengua, tanto de carácter general como de fines específicos. El corpus seleccionado consta de 60 encuestas

realizadas en diversos grupos durante los cursos académicos 2000/2001 y 2001/2002.

De manera general, los norteamericanos que asisten a estos cursos presentan las siguientes características comunes:

- Cultura de origen. La homogeneidad idiomática y territorial de éstos no implica una unidad cultural. La diversidad cultural de los diferentes estados americanos se descubre en apreciaciones realizadas por los alumnos, como en el ejemplo siguiente:

Lo que más me ha gustado es Sevilla parece mucho como yo vivo en Atlanta.

Este tipo de comentarios revela un claro componente etnocéntrico, es decir, cada situación donde se produce un choque cultural es evaluada proyectando las constantes culturales de origen como patrón con el que se someten a juicio sus vivencias en España. Por tanto, dependiendo de qué características se hallen presentes en la cultura de origen de los alumnos, el desencuentro cultural estará presente en mayor o menor medida.

- Rasgos académicos y socioculturales. Se trata de jóvenes comprendidos entre los 19 y 20 años con una posición social media-alta. Todos ellos son universitarios.
- Nivel de conocimiento del español. La mayoría de ellos afirma poseer un nivel intermedio, aunque realmente los grupos no son homogéneos, es decir, siempre existen estudiantes que sobrepasan los conocimientos del grupo o, por el contrario, poseen una competencia comunicativa sensiblemente inferior al del resto de la clase.

Entre estos datos, algunos resultan más útiles a la hora de valorar las respuestas a la encuesta:

- Algunos de ellos son invariables y por lo tanto no aportan ningún rasgo pertinente a la comparación, como son la edad (entre 19 y 21 años), la formación académica (estudiantes de una carrera) y el nivel socioeconómico (alto).
- Un factor relevante es el nivel de español que tengan, sobre todo en cuanto a la capacidad que demuestren a la hora de utilizar la lengua en todos sus aspectos estructurales.
- Muy importante por último es la procedencia de los encuestados desde el punto de vista del choque intercultural.

Las encuestas constan de doce preguntas que tratan de obtener información sobre las preferencias y actitudes de los alumnos hacia la lengua española, sus conocimientos previos acerca de la cultura de este país, su motivación con relación al aprendizaje del idioma, su propia consideración como aprendices de una segunda lengua, etc. Se intenta con ellas adecuar los objetivos del curso a la motivación e intereses de los estudiantes. Por tratar cuestiones relativas a la organización temática y metodológica del curso, el test de preferencias y actitudes se lleva a cabo durante la primera clase; en este momento, los alumnos se encuentran en sus primeros días de estancia en Sevilla (menos de una semana), por lo que muchos de sus comentarios son apreciaciones sobre la dicción del idioma que realizan los nativos (el uso real en España, que muchos de ellos desconocen):

[No me gustan] Los accents de la gente en el sur de España es muy diferente que otros hispanos. (ej. 30)

Las preguntas finales del test son las que abordan las cuestiones más específicamente culturales. Se trata de preguntas abiertas en las que el alumno puede expresar libremente determinadas percepciones de sus primeros contactos con la sociedad meta.

Éstas son las siguientes:

- ¿Qué es lo que más te ha sorprendido (hasta ahora) de los españoles y de la vida de este país?
- ¿Qué es lo que menos te ha gustado (hasta ahora) de los españoles y de la vida de este país?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado (hasta ahora) de los españoles y de la vida en este país?
- ¿Conoces algún cantante, escritor, pintor, músico, bailarín, político, director de cine, etc. español o hispano que te guste?

Las respuestas obtenidas de las tres primeras preguntas se han clasificado en función del tema que en ellas se trata. Los resultados son los siguientes:

Tema	Les sorprende	Les agrada	Les desagrade
Gastronomía	7	6	14
Uso de la lengua española	18	2	10
Patrimonio cultural monumentos, música, historia, etc.)		6	
Gente	6	20	4
Concepto del tiempo	2		5
Actividades en tiempo de ocio	7	16	
Tabaquismo			2
Clima			4
Tráfico urbano	1		1
Trato a la mujer			1
Actitudes de las parejas en público	2		
Vestimenta	2	1	
Dominio del inglés	1		1

Estos datos pueden clasificarse en tres ámbitos de interferencia cultural, tal y como proponen Mizón y Oyanedel (2000: 445-446):

- 1) El ámbito público, incluyendo los rituales del espacio-ciudad, las relaciones sociales no personalizadas, e incluso, la interacción con los mensajes dirigidos al colectivo: la prensa, la radio, la televisión.
- 2) El espacio de la convivencia más íntima informal doméstica, las relaciones con la familia, incluyendo la construcción y mantenimiento de las relaciones de amistad.
- 3) El espacio formal de la convivencia institucional. Éste es un espacio jerárquicamente estructurado en el que los roles funcionales están definidos explícitamente con el objeto de coordinar la acción del grupo y dirigirla a metas definidas de antemano. Para los estudiantes éste será el ámbito de la interacción académica y para los empresarios el ámbito de la interacción laboral en la empresa.

Cada uno de los temas puede tener respuestas dentro de los dos primeros ámbitos, por ejemplo, dentro del apartado *Gastronomía*, los alumnos se refieren tanto a las comidas que realizan dentro de sus familias españolas (ej. 19), como a las de fuera de casa (ej. 17). En el caso del apartado 3), las preguntas que forman parte del análisis propuesto en la presente comunicación no incluyen ninguna referencia a estos aspectos derivados de la convivencia institucional (en nuestro caso, la interacción académica). Esta faceta de la comunicación intercultural forma parte de las preguntas 1-7, que no son objeto del presente estudio.

El análisis temático ya permite observar determinados choques interculturales. Las diferencias no se perciben de manera neutra, sino que en la constatación de las mismas aparece un fuerte componente evaluativo, tanto positivo como negativo. La experiencia del alumno sirve como base comparativa en función de la cual se califican sus vivencias como buenas o como malas, por ejemplo:

En general no me gusta los problemas con comprensión aquí y las personas (españoles) no tienen paciencia para americanos (ej. 50)

Me gusta las personas en España que ayuda me con me lengua. (ej. 104)

Un aspecto que resulta de particular interés son las menciones a las diferencias existentes entre la modalidad de lengua española aprendida en su país de origen y la realidad lingüística de Sevilla. En la mayoría de los casos, las muestras de lengua a las que han estado expuestos en los Estados Unidos pertenecen a una modalidad lingüística estándar, cuando no a un español latinoamericano (especialmente, mexicano):

[No me gusta] La diferencia entre el español in España y el español en Mexico. (ej. 39)

Es muy difícil para comprender los españoles en Sevilla. Es diferente de mis clases en los EEUU. (ej. 41)

Dentro del análisis microlingüístico del corpus, el estudio se ha centrado en dos aspectos concretos de la amplia gama de fenómenos que se puede estudiar: adjetivos y comparaciones (implícitas y explícitas). En ambos casos, los alumnos los emplean como instrumentos para describir sus percepciones de la nueva realidad en la que se encuentran inmersos.

A través de los adjetivos, los informantes compartimentan en categorías una realidad al mismo tiempo que establecen una evaluación subjetiva de la misma. En estos

dos procesos actúan unos presupuestos culturales a los que el hablante les ha conferido el estatuto de *normalidad*. De esta forma, el adjetivo más empleado es *diferente*, en algunas ocasiones sirve para expresar una actitud positiva y en otras negativa, como en el caso de la comida:

[La gastronomía] *Es muy fresca y sano y por eso es muy diferente de América.*
(ej. 1)

[No me gusta] *Ahora, la comida porque es mas diferente pero yo espero que me guste la comida en días.* (ej.14)

Si recopiláramos los adjetivos referentes a los diferentes campos temáticos anteriormente señalados podemos configurar esquemas interpretativos comunes desde el punto de vista de los encuestados como: *La comida española es fresca y sana, no tiene mucho sabor...; el acento sevillano se caracteriza por su rapidez a la hora de hablar; España es un país con una rica historia; las personas son simpáticas, agradables, generosas, divertidas, guapas...*; etc. Estas definiciones son generalizaciones que han hecho basándose en su experiencia a partir de aquello que le ha resultado sorprendente.

Mediante las palabras nuestros encuestados hacen patente su manera de ver la nueva realidad a la que se enfrentan. No se trata de una contemplación trasparente, esto es, está realizada a partir de una historia, una sociedad... En definitiva, de una forma de ver la vida que le sirve de crisol y en ciertos casos, de desvirtuador de lo español. Lingüísticamente se manifiesta tanto en los adjetivos como en las comparaciones.

Toda respuesta es una comparación (pensemos un momento por qué decimos que una persona es guapa o es fea). Dichas calificaciones dependen de unos patrones estéticos que nos permiten parangonar la realidad: exactamente igual ocurre con la cultura y su manifestación a través de la lengua. Cada una de las contestaciones de nuestros alumnos procede de un símil que interiorizan. En este caso la base sobre la que establecen esa comparativa es su cultura de origen. Ahora bien, en ocasiones este hecho que permanece implícito en las respuestas se hace patente a través de estructuras sintácticas.

Por ejemplo:

Creo que los españoles son muy simpáticos y mas generosos que las personas en los Estados Unidos. (ej. 97)

Pienso que la vida aquí es mas libre que la vida en los EEUU. Hay mas cosas que la gente puede hacer como dar una vuelta ir a tomar un café con sus amigos etc.
(ej. 148)

Las personas de Español son mas bonita que Estados Unidos. (ej. 107)

Si hacemos notar que el primer término de la comparación suele ser España y el segundo, Estados Unidos, podemos apreciar cómo el estereotipo se asume como un esquema interpretativo aplicado a la propia cultura de origen: si no se debe aceptar sin reservas que España es uniforme en cuanto a sus manifestaciones culturales, tampoco debe ser así un país como Estados Unidos.

La comparación que se establece entre una realidad nueva y otra que se ha interiorizado se manifiesta a través de múltiples fórmulas sintácticas que no tienen por qué coincidir con estructuras comparativas explícitas. La aparición de diversas combinaciones sintácticas más bien está ligada al nivel de conocimiento de la lengua que

posea el alumno, ya que existe cierta correspondencia entre el empleo de enumeraciones, construcciones simples y estructuras sintácticas compuestas –como de la que en este momento nos ocupamos– y el nivel de competencia del alumnado.

4. Conclusiones

La aplicación de instrumentos para detectar interferencias o choques culturales en los estudiantes de español como segunda lengua permite poner a disposición del docente información especialmente útil a la hora de diseñar estrategias que permitan mejorar la competencia intercultural de los aprendices, conocimiento del que se deriva un incremento sensible en actitudes de respeto y tolerancia hacia el país, los hablantes y la cultura españolas.

El objetivo de este tipo de instrumentos es conseguir un acercamiento cultural entre nuestros alumnos y la realidad que forma parte de su entorno; de modo que, parafraseando a Simone de Beauvoir, cuando se llega a un país nuevo se podría escribir una biblioteca sobre él, cuando transcurre un año un libro y finalmente, cuando se sobrepasa el año, no se tiene capacidad ni para escribir una página. Hagamos del profesor de idiomas un mediador cultural para que comprenda una cultura, y con ella su lengua, no sea tarea de una vida.

Notas

1. En la transcripción de las respuestas de los alumnos –en letra cursiva– se ha respetado la ortografía original.

Bibliografía

- Álvarez Martínez, M^a. Ángeles (dir.) (2001). *Sueña 3, nivel avanzado, Libro del alumno*, Madrid, Anaya.
- Bernal Ramírez, Gloria Esperanza (2000). “Análisis del discurso, aprendizaje abierto y diversidad cultural”. <http://www.spu.edu.ar/ed/bernal%ramirez.htm>
- Beyrich, Doris y Borowski, Christiane (2000). “Malentendidos interculturales en la comunicación cotidiana”, en *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*, Madrid, Edinumen, pp. 41-48.
- Bravo Bosch, María Cristina (1998). “«Catálogo de necesidades que los europeos se aplican mutuamente», o cómo llegar al siglo XXI sin repetir los tópicos de los otros XX”, en Celis, Ángela y Heredia, José Ramón (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 143-149.
- Byram, Michael y Fleming, Michael (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press.
- Carcedo González, Alberto (1998). “Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua”, en Celis, Ángela y Heredia, José Ramón (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 165-173.

- Cerrolaza, Oscar (2000). "Transmisión de significados y de vocabulario en la enseñanza intercultural", en *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*, Madrid, Edinumen, pp. 69-74.
- Codó i Olsina, Eva (1999). "The relevance of cultural knowledge in the achievement of mutual understanding: a preliminary study", *Centre for Language in Social Life*, Working Paper nº 111.
- Coperías Aguilar, María José (1999). "Acculturation and culture shock in language learning: psychological and linguistic aspects", en De las Cuevas, Julián y Fasla, Dalila (eds.), *Contribuciones al estudio de la Lingüística Aplicada*, Logroño, Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), pp. 503-507.
- Cortés, Adriana M. y Menegotto, Andrea C. (2000). "Los contenidos culturales en los cursos de español como lengua segunda y como lengua extranjera: la experiencia del Programa Mar del Plata", en Franco, Mariano; Soler, Cristina; de Cos, Javier, Rivas, Manuel y Ruiz, Francisco (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. I. Actas del X Congreso de ASELE*, Cádiz, Universidad, pp. 193-201.
- González Blasco, Marisa (1997). "La cultura no ocupa lugar", en Celis, Ángela y Heredia, José Ramón (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 523-529.
- Huth, Manfred (2000). "Enseñanza intercultural de idiomas extranjeros", en *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*, Madrid, Edinumen, pp. 105-111.
- Lifszyc, Anabel y Schammah Gesser, Silvina (1998). "La enseñanza del español como lengua extranjera en Israel: metodología para un enfoque cultural", en Celis, Ángela y Heredia, José Ramón (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 301-307.
- Martín Morillas, José M. (2000). "La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas", en *Culturele. Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona, Universidad. <http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>
- Mizón, María Isabel y Oyanedel, Marcela (2000). "El factor intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera: resultados de la experiencia chilena con grupos lingüístico-culturales diversos", en Franco, Mariano; Soler, Cristina; de Cos, Javier, Rivas, Manuel y Ruiz, Francisco (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. I. Actas del X Congreso de ASELE*, Cádiz, Universidad, pp. 445-449.
- Romero Gualda, M.^a Victoria (1998). "La enseñanza de vocabulario: tópicos culturales", en Celis, Ángela y Heredia, José Ramón (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 389-396.
- Rubio, Carlos (1998). "Hay que crear espacios culturales. Un experimento y una propuesta", en Celis, Ángela y Heredia, José Ramón (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 407-410.

Apéndice: Respuestas de los alumnos

A. Gastronomía:

1. Es muy fresca y sano y por eso es muy diferente de América
2. La comida es muy diferente
3. Las comidas no me gusta carne y pescado
4. Hay mucho carne en este país... y por eso no como carne o pescado.
5. No me gusta la comida [...].
6. [...] muy bien la comida.
7. No me gusta mucho la comida de este país.
8. Me ha sorprendido la comida y es lo que me gusta menos.
9. La comida es bastante también.
10. Lo que me ha gustado la comida.
11. No me gusta varios tipos de comida española.
12. Los españoles encantan comer pan.
13. ¡Los españoles comen mucho pan!
14. Ahora, la comida porque es mas diferente pero yo espero que me guste la comida en días.
15. A mi no me gusta la comida. No me gusta el jamón entonces cada día comía pan y bebía agua sin gas.
16. (Me ha sorprendido) la comida [...].
17. Es difícil a aceptar la comida y el tiempo que mi señora cocina.
18. La comida no tiene mucho sabor y jamón es muy popular.
19. No me gusta la comida mucho, entonces tengo hambre.
20. Creo que la comida es horrible [...].
21. No me gusta la comida.
22. (Me sorprende) la comida.
23. No me gusta muchas de la comida en este país.
24. (Me gusta) la comida, los cafés[...].

B. Uso de la lengua española:

25. Cuando no pudo hablar con mi señora
26. El acento sevillano
27. Ellos hablan la idioma muy rápida
28. La lengua es muy rápido

29. [...] y ahora, no hablo español y soy confundida.
30. Los accents de la gente en el sur de España es muy diferente que otros hispanos.
31. (Me ha sorprendido) el acento de la lengua.
32. Lo me ha sorprendido mas de rapidez la lengua.
33. Que yo no puedo entender lo que muchas personas dicen.
34. Ellos hablan demasiado rápido.
35. (No) Me ha gustado que los españoles aquí hablan muy rápidamente.
36. No entiendo que gentes hablan.
37. Hablan muy rápido y con un acento.
38. Me ha sorprendido más la rapidez de hablar.
39. La diferencia entre el español in España y el español en Mexico.
40. Ellos hablan muy rápido [...].
41. Es muy difícil para comprender los españoles en Sevilla. Es diferente de mis clases en los EEUU.
42. Los españoles hablan rapidosos.
43. Tengo un tiempo difícil comprende los españoles cuando dan dirección.
44. No puedo hablar con mi familia bien.
45. [...]el acento sevillano es lo que me ha sorprendido más .
46. No me ha gustado el acento.
47. Los españoles hablan muy rápidos.
48. Ellos hablan muy rápido.
49. La cosa es que más sorprendido es como hablan; es muy rápido.
50. No me gusta los problemas con comprensión aquí[...].
51. La pronunciación y nuevas palabras que usen.
52. La voz de Sevilla.
53. Es muy difícil porque yo no hablo español rápido y cuando españoles hablan con prisa.
54. No puedo entender todos les dicen.

C. Patrimonio cultural (monumentos, música, historia, etc.):

55. (Me gusta) Edificios.
56. Me gusta la cultura de España.
57. Este país es muy bonito y viejo.

58. El país de España es muy bonita.
 59. Me gusta muchísima la riqueza de la historia aquí, y que todos la saben.
 60. La experiencia de la cultura completa en España.
 61. El país es muy bonita y tiene mucha cultura.
 62. Me gusta la cultural y la ciudad es muy bonita.
 63. (Me sorprende) la música.

D. Gente:

64. La gente es simpática.
 65. Muchos camareros no son agradables.
 66. En Madrid [...] la gente no son muy simpáticas pero en Sevilla me encanta mucho la gente.
 67. Me ha gustado más es la generosidad de los españoles en mi casa.
 68. Los españoles son muy simpáticos y son muy relajados.
 69. Me ha sorprendido la actitud relajada.
 70. A veces los españoles me parecen antipático a extranjeros.
 71. Las personas están mucho simpáticas y me ayudan con aprender la lengua.
 72. Mi familia española es muy simpático y ayuda a aprender la lengua.
 73. Que los empleos en algunos restaurantes o tiendas no son simpático o servicial.
 74. Muchos de los españoles son divertidos.
 75. La paciencia de los españoles cuando trato se comunicarlos.
 76. La gente es simpático.
 77. La gente están mas tranquila. Las personas de España son muy guapos.
 78. Todos son amable y quieren ayudarme.
 79. Están muy agresivas [...].
 80. Están muy agresivas y dan direcciones malas.
 81. La gente son muy simpática.
 82. Me ha sorprendido que los españoles aquí son muy simpáticos.
 83. Me ha gustado que lo españoles son muy simpáticos.
 84. Los todos muy simpático.
 85. La gente parece muy confidente y animado.
 86. [...] algunos personas no les gustan los americanos.
 87. Los españoles están generosos.
 88. Me gusta su actitud.
 89. La gente son muy simpáticos y quieren ayudar con la idioma española.
 90. Ellos están simpáticos, y me ayudan mucho.
 91. Me gusta [...] la gente. Ellos son muy simpático.
 92. Mi familia es muy simpática.

93. Ellos son muy divertidos.
 94. Los españoles son muy simpático.
 95. Muchas personas aquí son muy simpáticas y ayudarme con el español.
 96. Casi todos son muy simpáticos, y tratan de comprender lo que estaban diciendo.
 97. Creo que los españoles son muy simpáticos y mas generosos que las personas en los Estados Unidos.
 98. Los españoles son simpáticos.
 99. La gente son muy amable.
 100. [...] las personas (españoles) no tienen paciencia para americanos.
 101. Después se conozco están muy simpáticos.
 102. (Me sorprende) la gente son muy relaxed.
 103. La gente son muy alegre.
 104. Me gusta los personas en España que ayuda me con me lengua.
 105. (Me gusta) la gente.
 106. Las personas en Sevilla seen more friendly than in the north.
 107. Las personas de Español son mas bonita que Estados Unidos.
 108. Gentes en España son muy simpático. Me encantado.

E. Concepto de tiempo:

109. No concepto de tiempo (muy tranquilo manera de vida)
 110. Pues en Madrid la vida es muy rápida[...] pero en Sevilla me encanta mucho[...] la vida...no es rápida.
 111. Las horas de negocio.
 112. Muy bien [...] el rapidez de la vida.
 113. Me ha gustado la vida despacio.
 114. Las personas no dan prisa con su vidas.
 115. Ellos comen la almuerzo mucho tarde y la cena también. Me gusta comer mucho temprano.
 116. Ellos comen la cena mas tarde en la noche.
 117. [...] y que los restaurantes están abiertos hasta tarde.
 118. No hay horario regular porque los viajes a otras ciudades.
 119. Ellos parece ser muy ocupado (busy).
 120. (Me gusta) la vida tranquilo de los españoles.
 121. Cenando tarde.
 122. Me gusta la manera de vida, porque es despacio pero llena de vida.
 123. (Me sorprende) la vida nocturna [...].
 124. Yo soy sorprendido que los españoles comen mas tarde que en los estados unidos.
 125. (Me ha sorprendido) la manera que los españoles viven es muy diferente en España.
 126. Me gusta mucho su tipo de vida, que es muy lente.

127. *Pienso que es un poco extraño que ellos comen la cena muy tarde.*
 128. [...] *La vida es más rápido que oye en EEUU.*
 129. *Me gusta el horario de los españoles.*
 130. *La vida en la noche.*
 131. *Me gusta la vida tranquila.*
 132. *La vida está más despacio.*
 133. *Españoles y la vida de este país le parece muy tranquilo.*
 134. *Me gusta la vida tranquila [...].*

F. Actividades en tiempo de ocio:

135. *(Me gustan) bares.*
 136. *Me sorprendió que la gente de toda edad pasan por las noches.*
 137. *Hay una vida de la noche muy bien.*
 138. *Me han gustado más de los españoles son las siestas y el almuerzo.*
 139. *Que ellos durmieron muy tarde en la noche*
 140. *Voy a la ciudad y todos las personas se despiertan a todos tiempos.*
 141. *Una cosa que me ha sorprendido es los mayores les gustan divertirse hasta las horas de la mañana.*
 142. [...] *que son en las calles todas las horas del noche.*
 143. *Me gusta siesta.*
 142. *Nadie hacer ejercicio.*
 143. *La gente están en las calles todas las horas de la noche.*
 144. *Me gusta la vida de la noche [...].*
 145. *Me gusta la vida noche[...].*
 146. *Me encanta la siesta y también las costumbres españolas.*
 147. *La vida en la noche.*
 148. *Pienso que la vida aquí es más libre que la vida en los EEUU. Hay más cosas que la gente puede hacer como dar una vuelta ir a tomar un café con sus amigos etc.*
 149. *(Me ha sorprendido) La siesta [...].*
 150. *Me gustan las fiestas, los noches y las actividades populares.*
 151. *Me gusta las fiestas.*
 152. *Me gusta la siesta después de comí almuerzo*

G. Tabaquismo:

153. *Que todo el mundo fuma[...].*
 154. *Hay fumando permite en casi cada edificio.*

H. Clima:

155. *Me gusta menos el frío porque pensaba que iba a hacer más calor.*

156. *Me ha gustado menos es lo que falta calor en las casas.*

157. *Hace mucho frío en los edificios y casas.*
 158. *La clima aquí es más frío que yo pensé.*
 159. *Cuando entrar en mi nueva casa yo veía que no había un calentador y por eso tenía fría.*

I. Tráfico urbano:

160. *Me ha sorprendido más como la gente conducir los coches.*
 161. *La gente maneja loca.*

J. Trato a las mujeres:

162. *Los hombres son muy abiertos con chicas americanas, especialmente las rubias. No me gusta.*

K. Actitudes de las parejas en público:

163. *Que las personas (las parejas) están muy cariñosas en el público.*
 164. *La gente es muy romántico in público.*

L. Vestimenta:

165. *La gente se vestí muy elegante[...].*
 166. *La ropa es muy carate (expensive) y diferente.*

M. Dominio del inglés:

167. *Creí que más personas van a hablar inglés, pero casi nadie pueden hablarlo.*
 168. *No me gusta mucho que nadie habla inglés*

Actitudes de los profesores en formación respecto de la enseñanza de la lengua escrita en el aula de español como lengua extranjera

M^a Ángeles García, M^a Vicenta González

Universitat de Barcelona

1. Introducción

Con la llegada a la Península de inmigrantes de procedencias diversas y el auge de la enseñanza del español en el mundo, los profesores de español como lengua extranjera tenemos ante nosotros a un alumnado cada vez más heterogéneo. Dentro de cualquiera de nuestras aulas suelen convivir estudiantes asiáticos, europeos, africanos y americanos, con sus diversas culturas y su diversa formación académica. A todos les une, en muchos casos, un proyecto de vida, de trabajo o de estudios en un país de habla hispana y, sobre todo, su interés por alcanzar una competencia comunicativa equiparable a la de un nativo. Ayudar a nuestros alumnos a que adquieran esta competencia comunicativa y contribuir a su integración en nuestra sociedad nos exige, tanto a profesores como a alumnos, un trabajo constante sobre las cuatro destrezas —hablar, escuchar, leer y escribir—, sin descuidar el componente cultural que las vehicula.

Este objetivo de enseñanza y aprendizaje, aceptado por la comunidad docente, debería plasmarse en las aulas en un trabajo equilibrado de actividades que promovieran la adquisición de las cuatro destrezas. Sin embargo, el conocimiento que nos aporta nuestra experiencia docente compartida con otros profesores que trabajan con alumnos ya alfabetizados —carecemos de experiencia en la enseñanza a alumnos no alfabetizados— nos lleva a presuponer que, sorprendentemente, una de estas destrezas, la escritura —y nos referimos a la escritura de textos—, suele descuidarse o tratarse con cierta superficialidad en las clases. Acostumbra a olvidarse que

en nuestra sociedad de la información, la comunicación escrita en el ámbito laboral, académico y social ha incrementado su importancia con el desarrollo de las nuevas tecnologías. Así, el alumno de español como lengua extranjera va a tener que escribir en español, dentro de su ámbito social, desde correos electrónicos, anuncios, cartas de solicitud de empleo o documentos administrativos, hasta memorias de posgrados, *másters* o doctorados, sin descuidar informes, faxes, etc. o documentos, en general, que van más allá de una postal o de una carta a un amigo. Esta necesidad atañe tanto a los alumnos de culturas más cercanas a la hispana, con una formación en tipologías y géneros textuales parecidos a los nuestros, como a los alumnos orientales o africanos, con dispares sistemas de escritura, y estrategias diferentes de construcción textual. La realidad, pues, tendría que justificar un trabajo específico y cuidado de esta destreza en el aula, que, insistimos, parece ser que no se da.

Por otro lado, tampoco los manuales de cursos generales de mayor implantación en nuestro país —hemos consultado manuales de las editoriales Edelsa, SGEL, Difusión, SM, etc.—, basados en un enfoque comunicativo, parecen prestar demasiada atención a las necesidades de comunicación escrita de estudiantes extranjeros con nativos hispanos: reflejan el descuido por el trabajo de la lengua escrita en su vertiente de construcción textual y, sobre todo, el olvido de las aplicaciones de teorías lingüísticas y comunicativas, tales como el Análisis del Discurso o la Lingüística del Texto, etc. Además, estos manuales, por ser guía del profesor, de igual modo fomentan el descuido del texto escrito en el aula. Específicamente, en niveles elementales la presencia de esta destreza es casi nula: apenas se propone la escritura de una postal; en niveles medios se suelen enfocar las actividades de expresión escrita en su vertiente creativa, lo que acerca al estudiante a la actividad de un literato, no a las actividades de escritura cotidianas para un nativo. Se proponen en estos niveles medios tareas en las que sólo se proporciona el tema sobre el que escribir (un viaje, una anécdota, un sueño, una intriga policial, etc.). Únicamente en los niveles superiores algunos manuales señalan actividades lo suficientemente pautadas, fieles a las necesidades de comunicación escrita de nativos y extranjeros, con indicaciones relativas a la tipología textual y a la estructura de cada género, con llamadas de atención sobre el uso de marcadores discursivos y conectores, registros lingüísticos, etc. Aun así, el trabajo sobre las otras destrezas es siempre muy superior.

Partiendo de la base de que en el ideario de la comunidad docente se acepta que el trabajo de la escritura es imprescindible, sorprende que la realidad del aula y de los manuales se aleje de este presupuesto; o, más aún, sorprende también la consabida práctica de dejar siempre la actividad escrita para un trabajo fuera del aula, lo que desmotiva al alumno, que se siente solo y desamparado en su casa, delante de un papel en blanco, en contraste con el apoyo directo que recibe del profesor cuando trabaja las otras destrezas en el aula (Cassany, 1998).

2. Objetivos

Ante este panorama que, en principio, insistimos, parece caracterizar la docencia en España, el objetivo de esta comunicación es presentar el resultado de un

estudio realizado entre un colectivo de profesores de español como lengua extranjera en formación —en ellos está el futuro de la docencia—, para descubrir hasta qué punto estos profesores son conscientes de la importancia de la enseñanza de la escritura de textos; para descubrir también cuál es su actitud ante esta necesidad docente en el momento de planificar una unidad didáctica; y para apreciar, por último, si van a tener en cuenta la multiculturalidad y la multiformación textual que domina en las aulas al abordar una tarea específica de construcción textual. Además, hemos querido considerar los programas de los *másters* de español para extranjeros o de cursos de formación, con el objetivo de indagar el espacio que ocupa en estos programas la didáctica de la lengua escrita.

3. Hipótesis

En concreto, para realizar este estudio hemos partido de la hipótesis de que existe una actitud de recelo y de inseguridad por parte de los profesores de español en formación, además de los diseñadores de cursos de formación, por el trabajo de la lengua escrita en el aula. Creemos que hay temor y desconfianza; y posiblemente, una falta de formación específica sobre la didáctica de la lengua escrita y sobre las características que definen un texto escrito.

Probablemente para seguir confirmando esta hipótesis, todavía en futuras investigaciones pretendemos ahondar en el conocimiento de las creencias y actitudes que presentan los formadores de formadores, profesores de español en activo y los creadores de materiales, más allá del “trabajar la lengua escrita es imprescindible”. Todo ello, y con todos los datos recogidos, a fin de contrastar estas creencias con las actuaciones en el aula, en las editoriales y en el diseño de cursos, e intervenir, si cabe, en estas actuaciones: una mayor sensibilización hacia la lengua escrita tiene que llevar a una mayor preparación sobre su didáctica y su trabajo dentro de las aulas, y a una necesidad de adquirir mayores conocimientos relativos a las características que definen un texto.

Partimos, en definitiva, del presupuesto de que creencias y actitudes de recelo son las que explican en estos momentos la práctica ausencia de la escritura en cursos de formación de formadores, en la docencia y en materiales de enseñanza, lo que conduce a un deficiente desarrollo de la destreza escrita en la competencia comunicativa del estudiante.

4. Análisis de datos

Con la pretensión de alcanzar los objetivos propuestos en el estudio, entre el grupo de profesores en formación hemos seleccionado licenciados en Filología Hispánica, porque ellos cuentan, como mínimo, con cuatro años de reflexión lingüística y textual. Además, quisimos que los seleccionados para esta investigación hubieran seguido al menos 100 horas de formación específica. La mayoría de estos filólogos ya poseían una mínima experiencia docente antes de realizar la formación, y acababan de seguir un *Prácticum*. El perfil de nuestros informantes fue, pues, el de filólogo, con formación específica y cierta experiencia docente anterior

y simultánea a la formación. Al final, fueron 50 los profesionales formados a los que se propuso reflexionar sobre las siguientes ocho cuestiones:

1. De las cuatro destrezas, ¿cuál trabajas o pretendes trabajar más en tus clases? ¿Por qué? Ordena las destrezas de 1 a 4, siendo la 1 aquella a la que más atención prestes.
 HABLAR ESCUCHAR LEER ESCRIBIR
2. ¿En los niveles: principiante, intermedio y superior, trabajas o pretendes trabajar la lengua escrita en la misma medida que la lengua oral? ¿Por qué?
3. ¿Qué objetivos persigues cuando vas a plantear una actividad de expresión escrita en cada uno de los tres niveles?
4. ¿Crees que es fácil integrar las actividades de expresión escrita en el proceso de aprendizaje de la lengua?
5. Si te ofrecieran hacerte cargo de un taller de escritura, ¿lo aceptarías? ¿Por qué?
6. ¿Tienes en cuenta la nacionalidad y la formación académica de los alumnos para diseñar las tareas de expresión escrita?
7. ¿Cuál crees que es la actitud de los alumnos hacia las actividades de expresión escrita?
8. Observaciones

La encuesta fue bien aceptada por los docentes, que incluso, en el apartado de *Observaciones* llegan a manifestar que nunca "(...) me había planteado una reflexión sobre lo relegado que está (...) el aprendizaje de la lengua escrita en las nuevas tendencias". En cualquier caso, los resultados mayoritarios de esta encuesta señalan, efectivamente, a la escritura como la destreza menos trabajada en el aula. Por delante, y en este orden, sitúan el capacitar al alumno para hablar, escuchar y leer. Por otro lado, sólo un encuestado manifiesta trabajar o querer trabajar la lengua escrita en la misma medida que la oral desde el nivel principiante hasta el superior; de hecho, en general, existe unanimidad en estimar que la lengua oral debe trabajarse con casi exclusiva prioridad sobre el texto escrito en el nivel principiante: "Porque creo que lo primero que necesita un estudiante es ser capaz de comunicarse oralmente con los demás" y, curiosamente, "porque creo que en este nivel no se pueden hacer muchas actividades de expresión escrita"; en el nivel intermedio se cree que es cuando debe introducirse la escritura: "Siempre priorizo la lengua oral, aunque (...) creo que es necesario que el alumno empiece a dominar las destrezas escritas" porque "creo que no se debe descuidar la escritura"; y en el nivel superior se opina que la escritura ya debe dominarse, aunque se trabaje mucho más en el aula la lengua oral: "Creo que el alumno debe familiarizarse con la lengua escrita y utilizarla con la misma corrección que la oral"; y "Trabajo más la lengua escrita que en otros niveles, pero no llega a ser ni un 40%", son algunas de las respuestas que aquí referimos. Algunos explican por qué la lengua oral se debe trabajar más en niveles superiores: "Creo que [los alumnos] prefieren actividades donde tengan que practicar la expresión oral"; "se divierten más". En este sentido, según se extrae de la cuestión nº 7, los encuestados ahondan en su creencia de que los alumnos van a sentir "pereza", "recelo", "reticencia" hacia las actividades de expresión escrita. Así, también afirman en la encuesta que sus alumnos van a sentirse trabajando

la escritura “poco motivados”, “aburridos” y “no interesados”.

Respecto de la pregunta 6, nuestros informantes muestran no tener en cuenta cuáles son las experiencias previas de aprendizaje de los alumnos acerca de la construcción de diferentes géneros textuales en su lengua materna, según el sistema educativo en el que se hayan formado o su nivel de estudios: “Nunca me he planteado esto. No sé cómo se escribe en japonés, en Brasil o en Italia o en Suecia. No sé si son más o menos retóricos, o escriben frases más largas o más cortas”. La carencia de información en este sentido les lleva a plantear el mismo tipo de actividades para estudiantes de origen cultural y de formación académica dispar: “Yo cuando pongo una tarea escrita la pongo igual para todos, y la explico igual”. Además, “Yo voy a enseñar un idioma, no a redactar”. Esta última cita habla por sí sola.

5. Discusiones y conclusión

Hasta aquí los datos nos llevan a reflexionar sobre varias cuestiones. La primera, sobre cómo estos profesores pretenden conseguir del alumno igual dominio de las destrezas orales y escritas si siempre parecen priorizar la lengua oral. En segundo lugar, creemos también que será difícil que estos profesores alcancen su objetivo de llevar al estudiante al dominio del texto escrito si sus propósitos al trabajar esta destreza son solamente “practicar, retener y fijar el vocabulario, las estructuras verbales y sintácticas, la pronunciación y la ortografía”, según responden también en la encuesta, y no el trabajo del texto por sí mismo. Sólo uno contempla, por cierto, el trabajo sobre tipologías textuales, pero al desglosar los tipos o géneros de texto que quiere trabajar, únicamente alcanza a enumerar “redacciones, historias, documentos administrativos”. Y si bien algunos encuestados llegan a afirmar que hay que considerar la coherencia y la cohesión, lo cierto es que tampoco alcanzan a citar actividades como el resumen, el uso de marcadores discursivos, las estrategias de desfocalización o de modalización, la cohesión léxica, etc. Les falta, pues, además, un conocimiento algo más profundo de las características de los textos, de su tipología y de sus géneros para lograr una buena planificación de actividades.

En tercer lugar, los profesores no llegan a plantearse la veracidad de su creencia de que la escritura no motiva a los estudiantes. De hecho, en encuestas publicadas (Hernández, 1999), los estudiantes confiesan tanto su voluntad de aprender a escribir y a construir textos como su necesidad de ser guiados en esta destreza. Igualmente, estos estudiantes señalan que cuando las actividades están bien orientadas, descubren su capacidad de escritura y sus habilidades creativas, y se sienten satisfechos. No dudan, de hecho, de la necesidad de aprender a construir textos; ni de que unas tareas con pautas adecuadas conducen al éxito en la escritura.

En cuarto lugar, dan que pensar las contradicciones que se aprecian en las respuestas a las cuestiones 4 y 5. Aquí, la mayoría afirma que es fácil integrar las actividades de escritura en el aula “porque hay muchas oportunidades”, pero a la vez se descubre que “la tarea escrita la pongo más como deberes en casa para aprovechar el tiempo en clase”, como si trabajar la escritura en el aula fuera una pérdida de tiempo: he aquí, además, otra de las creencias, la de la pérdida de tiempo. Y un dato relevante es que sólo diez profesores aceptarían hacerse cargo de un taller de escritura, mientras que el resto, no lo haría por considerarse poco preparado en este sentido: “mi conocimiento de la escritura no es el adecuado” o porque “saber escribir es mucho más difícil de lo

que parece". Recordemos, asimismo, que las respuestas a la pregunta 6 revelan la ignorancia del profesor sobre las tradiciones escritas de las que parten los estudiantes: conocer estas tradiciones, sin duda, facilitaría la tarea de organizar la tarea de la escritura con eficacia. En definitiva, con estas afirmaciones, los docentes asumen una insuficiente preparación para introducir la escritura en el aula. Pues bien, tenemos ante nosotros otro *quid* de la cuestión. La falta de preparación para enseñar a escribir, y la asunción de que escribir es muy difícil incluso para un nativo, como es el docente. Si traemos aquí ahora las creencias de que la escritura no motiva al estudiante, y de que hablar es más útil que escribir, o que trabajar la escritura en el aula es una pérdida de tiempo, ya tenemos el caldo de cultivo ideal para explicar por qué la lengua escrita es la destreza más predestinada a quedar relegada en las aulas. De hecho, investigadores como Flower (1994), Hayes (1996) destacan la importancia de aspectos actitudinales como la motivación, las creencias y las predisposiciones sobre la escritura en el desarrollo eficaz del proceso de la escritura. Y esto afecta, claro, a nuestros profesores encuestados y a sus futuras actuaciones docentes. Queda, por último, reseñar que en los programas de cursos de formación, sean posgrados o másters, se suele dedicar un número de créditos mínimo a la formación en expresión escrita. En algunos, incluso, esta formación se ofrece como materia optativa.

En breve esperamos poder ampliar datos derivados de encuestas esta vez dirigidas a profesores con mayor experiencia docente, a profesores que imparten talleres de escritura, a creadores de materiales y a formadores de formadores, como hemos avanzado más arriba, según nuestra hipótesis de trabajo. Las conclusiones pondrían servir, si continúa validándose la hipótesis, sobre todo para intervenir en la preparación de los docentes en los cursos de formación y para animar a profesores y a creadores de materiales a proponer más actividades de expresión escrita.

Bibliografía

- Archibald, A., Jeffery, G. C. (2000). "Second language acquisition and writing: a multi-disciplinary approach", *Learning and Instruction*, 10/1, febrer, 1-11.
- Bassols, M. M.; Torrent, A. M. (1996). *Models textuals. Teoria i pràctica*. Vic: Eumo.
- Calsamiglia, H., Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1987). *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (1993). *La cuina de l'escriptura*, Barcelona, Empúries.
- Cassany, D. (1990). "Enfoques didàctics para la enseñanza de la expresión escrita" en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6. 63-80.
- Cassany, D. (1998). "Representacions socials sobre la composició escrita" en *L'Arc. Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de les Illes Balears*, 7, 35-45.
- Cassany, D. (1999). "La composición en E/LE", en Miquel, L.; Sans, N. (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre.

- Cassany, D. (1999). "Los procesos de escritura en el aula de E/LE", *Carabela*, 46, 5-22.
- Castellà, J. M. (1992). *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- Conca, M.; Costa, A.; Cuenca, M. J.; Lluch, G. (1998). *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- Flower, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning. A social Cognitive Theory of Writing*. Southern Illinois University Press.
- Guasch, O. (2001). *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó.
- Hayes, J.R. (1996). "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing" En Levy, M.; Randsell, S. (1996) *The Science of Writing. Theories, Methods Individual Differences, and Applications*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum. 1-27.
- Hernández, C. (1999). "La expresión escrita en el aula", en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- Martín Peris, E. (1991). "Propuesta de trabajo de la expresión escrita", en *Cuadernos del tiempo libre*. Col. Expolingua (1993). Madrid, Fundación Actilibre.
- Van Dijk, Teun A. coord. (1997). *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 1: Discourse as Structure and Process. Volume 2. Discourse as Social Interaction*. Londres: Sage. Versión castellana: *Estudios sobre el discurso Una introducción multidisciplinaria*. Vol. 1: *El discurso como estructura y proceso*. Vol. 2: *El discurso como interacción social. II*. Barcelona: Gedisa. 2000.
- VVAA (1998). *Carabela*, Monográfico. La expresión escrita en el aula, Madrid, SGEL.

ESOL TIME

Lucia I. Llorente, Mae L. Wlazlinski

Berry College, GA, EE.UU.

1. Resumen

Esta propuesta reconoce que se necesitan cambios fundamentales en los programas de preparación de los maestros, tanto en contenido como en técnicas pedagógicas, si se desea producir un mayor número de maestros calificados para enfrentarse a los desafíos que entraña educar a estudiantes emigrantes, y a personas que están aprendiendo el idioma inglés.

ESOL TIME (o ESOL Technique Infused Model of Teacher Education), es un proyecto en el que está involucrado un consorcio de instituciones: Berry College, la Agencia Regional de Servicio Educativo (RESA) del noroeste de Georgia, y las escuelas de la ciudad de Rome. El objetivo es proporcionar a los maestros formación en ESOL (English for Speakers of Other Languages), para así poder tener éxito con los estudiantes que tienen un conocimiento limitado de la lengua inglesa (LEP, Limited English Proficiency) en el Noroeste de Georgia.

Específicamente, este proyecto está diseñado para incorporar cursos en ESOL, así como formación curricular sobre metodologías, estrategias y recursos de enseñanza y evaluación, que puedan ser apropiados y efectivos con los estudiantes con conocimiento limitado del inglés.

2. Introducción

El informe del año 1997 del Bureau del Censo estadounidense afirma que, en 1996, 24.5 millones de los habitantes de este país, de hecho, habían nacido en un país extranjero; esta cifra supone aproximadamente un 10% de la población total.

Desde el año 1965, fecha en que se aprobó una ley sobre emigración ('Immigration Act') que eliminaba el número máximo (o cuota) de emigrantes de un determinado país de origen, lo cierto es que los emigrantes que llegan a los Estados Unidos lo hacen de forma más o menos constante, procedentes de muy diferentes culturas, lenguas, y situaciones socioeconómicas, y con no menos variadas experiencias personales.

Esta situación plantea importantes retos en el ámbito educativo. Los centros escolares reciben un número creciente de alumnos que no hablan inglés en sus hogares, y que no dominan esta lengua (en algún caso, apenas sí tienen un conocimiento rudimentario de la misma). Esto significa que, a diario, los maestros se enfrentan cada vez con más estudiantes que pertenecen a una cultura, y que hablan una lengua, diferente de la suya. Dadas las circunstancias, parecería deseable que estos maestros tuvieran una formación que incluyera experiencias relacionadas con la diversidad cultural y con el aprendizaje de una segunda lengua, que les proporcionaran las habilidades y competencias para sentirse capaces de enfrentarse a los desafíos de la nueva era.

3. La población escolar de Georgia: algunas cifras

En los últimos 15 años, han llegado más de 600.000 emigrantes a este estado; de ellos, 35.000 son refugiados políticos. De hecho, según Kurylo y Parks, Georgia es uno de los diez estados del país preferidos por los refugiados políticos para restablecerse.

En el curso escolar 1997-98, 137 de los 180 distritos escolares públicos informaron de la presencia de 1.370.555 alumnos cuyo origen no es inglés. En esta misma línea, y según el informe del año 2000 del Departamento de Educación de este estado, entre los años 1992 y 2000, ha habido un aumento de un 250% en el número de estudiantes de ESOL (English for Speakers of Other Languages, 'inglés para hablantes de otras lenguas'). Conforme a los datos de mayo del año 1999, de esos estudiantes de ESOL, 57.806 pertenecían a una minoría lingüística (LM, Language Minority) mientras 24.637 tenían un conocimiento limitado del inglés (LEP, Limited English Proficiency). En ese informe, se mencionan 79 lenguas primeras; de ellas, las seis más importantes (teniendo en cuenta el número de hablantes) son el español (33.259 estudiantes), vietnamita (4.051), coreano (2.104), chino (1.567), laosiano (Hmong, 972), y ruso (899).

El Centro de Investigación Aplicada sobre Antropología de la universidad estatal de Georgia (CARA, Center for Applied Research in Anthropology, Georgia State University), cita a los hispanos como el mayor grupo de inmigrantes en Georgia, con un total de 481.625 personas en el año 1998. Según el último censo de población, este estado aparecía situado en decimoséptimo lugar del país, en cuanto a su población hispana. En el mes de mayo de 1999, los estudiantes de origen hispano eran los que encabezaban la lista de estudiantes LM y LEP de Georgia: 58% del total de estudiantes LM y 68% del total de estudiantes LEP.

4. Impacto de la situación en los programas de formación del profesorado

Los centros de formación del profesorado de Georgia (al igual que los de otros estados, tales como Florida, Colorado o Utah) están comenzando a reconocer la necesidad de incluir la metodología de enseñanza de ESOL en sus programas de preparación de docentes. Hasta hace muy poco tiempo, sin embargo, la mayoría de las instituciones que ofrecían este tipo de instrucción, orientada a proporcionar a los estudiantes un aval adicional a su titulación, lo hacían a un nivel más avanzado que la mera formación regular (el nivel "graduado", es decir, posterior a la consecución de un título universitario básico). En muchas ocasiones, la única otra opción disponible para las personas interesadas en obtener este tipo de entrenamiento era completar su programa de preparación docente, y después, una vez ya conseguido un trabajo como maes-

tro, continuar con ese aval para la enseñanza de ESOL, a través de los recursos disponibles en su distrito escolar (en caso de que la agencia educativa local dispusiera de esa posibilidad, algo no siempre garantizado).

El Centro Nacional para Estadísticas Educativas (NCES, National Center for Education Statistics) ha realizado varias encuestas, tanto entre los maestros en prácticas como entre los que ya llevan tiempo ejerciendo su profesión. En uno de sus informes, del año 1999, indicaba que un 54% de los maestros tenía contacto profesional con estudiantes de culturas diversas, y con un conocimiento precario del inglés; de esos maestros, sin embargo, sólo un 20% se sentía preparado para cubrir las necesidades de estos estudiantes. En ese mismo informe, dicho centro concluía que era necesario que los programas de desarrollo profesional fueran diseñados y puestos en práctica para proporcionar una cierta continuidad entre lo que los maestros aprenden y lo que ocurre en sus propias aulas y escuelas; si esto no ocurriera, esas actividades de desarrollo profesional no tendrían ningún impacto, ni en la competencia de los maestros, ni en los resultados de sus alumnos.

Esta misma idea es la apoyada por Chamot y O'Malley, quienes sugieren que es esencial que los maestros que trabajan con estudiantes cuya primera lengua no es el inglés participen en actividades de desarrollo profesional que incluyan una variedad de acercamientos a la enseñanza, desarrollo de materiales, enseñanza basada en el contenido y sensible a la lengua, comunicación inter-cultural, comprensión de los orígenes culturales de los alumnos, y conocimiento de los procesos de adquisición de una segunda lengua (1999, 6)¹.

En el caso de los maestros en prácticas, es aún mayor la necesidad de una preparación educativa apropiada, en lo que se refiere a los estudiantes con carencias lingüísticas. Según el informe del NCES anteriormente mencionado, sólo el 18% de los nuevos maestros (es decir, aquéllos que tienen menos de tres años de experiencia) se sentían seguros de su capacidad para enseñar a estudiantes con orígenes culturales diversos, o con un conocimiento limitado del inglés. En el caso de los futuros maestros, los que todavía están terminando su preparación académica, el panorama es incluso más sombrío. Chisholm asegura que sólo el 9% de estos estudiantes indican su preferencia por enseñar en contextos urbanos y multiculturales; así mismo, menos de un 3% de ellos son capaces de enseñar en una lengua diferente al inglés. La mayoría de los futuros maestros carece del conocimiento, las habilidades y la experiencia que son la base de la confianza profesional para trabajar con niños con un dominio precario del inglés. Esta inseguridad, con toda certeza, contribuye a su rechazo a enseñar en escuelas culturalmente diversas, e impide que se conviertan en intermediarios culturales (1994, 3)².

Por razones que no vienen al caso, la mayoría de los alumnos con carencias lingüísticas (LEP) pasan la mayor parte del tiempo en clases regulares. Por eso, parece obvio que su éxito o su fracaso dependerá de la calidad de la instrucción y de la ayuda que reciban. En este sentido, Chisholm (1994, 5-10) sugiere que aquellos programas de formación del profesorado que busquen preparar a sus alumnos para enfrentarse a unas aulas crecientemente diversas deberían incluir elementos tales como los siguientes:

- a) unos cimientos sólidos, mediante una buena educación basada en las artes liberales;
- b) un componente educativo multicultural, que se ocupe de asuntos relacionados con la educación de poblaciones diversas tanto desde el punto de vista lingüístico como cultural;

- c) experiencias sobre el terreno que sean apropiadas para que los futuros maestros compartan aulas cultural y lingüísticamente diversas, lideradas por maestros eficaces, que aplican prácticas docentes adecuadas;
- d) elementos valorativos dentro del programa que puedan evaluar el nivel de competencia de los futuros maestros cuando su programa educativo esté próximo a finalizar.

Por su parte, Anstrom apoya estos argumentos, afirmando que los cursos tomados por los futuros maestros deben integrar, en todos los niveles, metodología para la enseñanza de asignaturas relacionadas con la lengua a estudiantes con conocimiento precario de la misma; del mismo modo, deben proporcionar a los futuros docentes una variedad de métodos y habilidades para poder adaptar su instrucción. Esta investigadora continúa diciendo que la idea de las experiencias de campo son fundamentales en la formación de los maestros; es necesario que tengan la oportunidad de observar cómo maestros eficaces trabajan con estudiantes con un conocimiento precario del inglés, y también la posibilidad de practicar la enseñanza en entornos multiculturales (1998, 39-40).

El programa para formación de docentes de Berry College³ está tratando de llevar a la práctica todas estas sugerencias. Este programa tiene unos sólidos cimientos en las artes liberales. Del mismo modo, exige que sus estudiantes reciban el aval para enseñar ESOL, así como que participen en un “Maymester” (un curso intensivo durante el mes de mayo) dentro de una comunidad culturalmente diversa. El programa también trata de captar y apoyar de forma expresa a futuros maestros que pertenezcan a grupos minoritarios. La experiencia de prácticas de estos futuros maestros dura todo un año (e incluye una experiencia supervisada en un entorno de ESOL). Los estudiantes también trabajan de forma consistente en una de las Escuelas de Desarrollo Profesional de Berry College en el Noroeste de Georgia; estos centros, con los cuales Berry College mantiene fuertes lazos, permiten a los estudiantes y también a sus profesores, observar y ayudar a desarrollar la mejor de las enseñanzas prácticas en las aulas locales. El profesorado de Berry College utiliza una variedad de tecnologías y acercamientos a la enseñanza. Son fundamentales en este sentido las nociones de contenido integrado y de enseñanza en equipo.

5. ESOL TIME en Berry College

5.1. El Noroeste de Georgia

Berry College está situado en Rome, capital del condado de Floyd, en el noroeste de Georgia. Esta zona geográfica del estado atrae a un importante número de emigrantes debido a las oportunidades para trabajar en fábricas textiles y de productos cárnicos. El informe del censo del año 2000 mostraba un importante aumento en la población de todos los condados del noroeste de Georgia, y este incremento está sin duda relacionado con la presencia de emigrantes. El periódico *Rome News Tribune* (de Rome, GA) indicaba en un artículo del pasado mes de octubre que, dentro de este grupo de emigrantes, las personas de origen mejicano son sólo un pequeño elemento. No obstante, la población de origen hispano del condado de Floyd aumentó en un 500% entre los años 1990 y 2000. Junto a la población hispana, están los grupos, mucho más pequeños, de asiáticos, africanos, etc.

Este cambio demográfico tiene un impacto en las escuelas locales, puesto que la mayoría de niños en edad escolar con un origen cultural diverso no habla inglés (como tampoco sus padres). Específicamente, en el año académico 1993-94, había sólo 146 alumnos con conocimiento precario del inglés en el distrito escolar de la ciudad de Rome (en el nivel de pre-escolar); en el curso escolar 1998-99, sin embargo, esa cifra había subido a 631. En mayo del año 1999, el condado de Floyd informaba de la existencia de 213 niños en esa situación. Sin embargo, la realidad es que el número podría ser muy superior, ya que las escuelas pueden tomar la decisión de no informar sobre sus estudiantes ESOL, porque no pueden ofrecerles servicios ni recursos de ese tipo. No hay ninguna duda de que en el distrito escolar de la ciudad de Rome hay una necesidad crítica de maestros de ESOL, pues hay muchos estudiantes que tal vez necesiten sus servicios, y sin embargo no están obteniendo toda la ayuda que necesitan.

Esta situación se repite en otros condados. En una encuesta realizada por RESA (Regional Educational Service Agency) en marzo del año 2001, se analizaba la situación en los 15 distritos escolares que esta agencia cubre. Diez de esos 15 distritos informaron de un aumento de un 20% en su población ESOL. Pero el número de maestros ESOL por condado variaba entre 0 y 7. En algunas escuelas, la persona que se ocupa de los niños con conocimiento precario del inglés no tiene ningún aval para la enseñanza de ESOL; en otras, se contrata a personas que pueden hablar español, aunque no estén avaladas para enseñar ESOL, debido al alto porcentaje de estudiantes hispanos. Incluso en aquellos condados en los cuales sí hay maestros de ESOL avalados, lo cierto es que los estudiantes no reciben toda la atención que necesitan, debido al elevado número de niños por profesor. Berry College también llevó a cabo una encuesta entre los coordinadores de ESOL de 55 escuelas, en marzo del año 2000. Los resultados mostraron que la proporción de niños por maestro era totalmente dispar: 110 niños servidos por 3 maestros avalados, 150 niños servidos por un único maestro, etc.

En definitiva, la encuesta llevada a cabo por RESA mostraba que había escuelas sin ningún programa académico/lingüístico para sus estudiantes ESOL. Por su parte la encuesta entre coordinadores realizada por Berry College identificaba otra serie de problemas: no hay suficientes maestros avalados para enseñar ESOL, muchos maestros no saben cómo obtener ayuda para enseñar a los niños con conocimiento precario del inglés, y necesitan por tanto talleres para adquirir entrenamiento en ese ámbito; en algunos casos, los maestros también reconocen su dificultad para distinguir entre problemas de aprendizaje relacionados con una deficiencia lingüística, y otro tipo de problemas.

Un último problema que merece la pena ser destacado es el apuntado por numerosos maestros: no hay una continuidad en el programa para los estudiantes de ESOL, y no es posible documentar su progreso porque sus historiales no se han conservado, o, si se han mantenido, ha sido de forma incompleta.

5.2. Cifras concretas

Los estudiantes con un conocimiento precario de inglés tienen considerablemente menos éxito que sus compañeros de habla inglesa en los exámenes estandarizados. Así se pone de relieve, por ejemplo, en los resultados de la primavera del año 1999, con respecto al examen ITBS (Iowa Tests of Basic Skills, 'Pruebas de habilidades básicas'), tal y como se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 1: Resultados obtenidos en el examen ITBS de la primavera de 1999 en el estado de Georgia, considerados en percentiles

Prueba	3º grado	Percentil de LEP	5º grado	Percentil de LEP	8º grado	Percentil de LEP
Nº estudiantes examinados	112.160	2.287	105.268	1.793	100.742	1492
Vocabulario	50	9	48	5	46	4
Lectura	54	16	53	18	49	15
Lengua	64	23	63	20	60	15
Matemáticas	61	29	59	27	56	27
Estudios sociales	56	18	57	19	54	24
Ciencias	59	24	60	19	56	21

También en la primavera de 1999, una media de 72.049 estudiantes “normales”, y 547 con conocimiento precario del inglés tomaron la prueba de graduación de la escuela secundaria en todo el estado. En esta prueba, una vez más, se puso de manifiesto cómo los estudiantes LEP quedaban en situación de gran desventaja con respecto a sus compañeros de habla inglesa. Estos son algunos de los porcentajes:

- Sólo 54% de los estudiantes LEP consiguieron aprobar en el área de Lengua, mientras 94% de los estudiantes “normales” lo hicieron.
- Sólo 65% de los estudiantes LEP aprobaron en el área de Matemáticas, mientras 86% de los estudiantes “normales” lo hicieron.
- Sólo 43% de los estudiantes LEP aprobaron en el área de Escritura mientras 91% de los estudiantes “normales” lo hicieron.
- Sólo 24% de los estudiantes LEP aprobaron en el área de Ciencias, mientras 90% de los estudiantes “normales” lo hicieron.
- Sólo 34% de los estudiantes LEP aprobaron en el área de Estudios Sociales, mientras 78% de los estudiantes regulares lo hicieron.

Parece claro, pues, que es necesario tomar medidas para mejorar la enseñanza de los estudiantes ESOL.

5.3. ESOL TIME y sus componentes

El programa de formación de profesorado de Berry College ha diseñado un nuevo curso de estudio, que lleva a un aval obligatorio de ESOL para sus estudiantes, en todas las áreas de certificación (educación primaria, básica y secundaria). ESOL TIME (o ESOL Technique Infused Model of Teacher Education), es un proyecto en el que está involucrado un consorcio de instituciones: Berry College, la Agencia Regional de Servicio Educativo (RESA) del noroeste de Georgia, y las escuelas de la ciudad de

Rome. El objetivo es proporcionar a los maestros formación en ESOL para así poder tener éxito con los estudiantes que tienen un conocimiento limitado de la lengua inglesa en el Noroeste de Georgia.

Específicamente, este proyecto está diseñado para incorporar cursos en ESOL, así como formación curricular sobre metodologías, estrategias y recursos de enseñanza y evaluación, que puedan ser apropiados y efectivos con los estudiantes con conocimiento limitado del inglés. Los docentes que se beneficiarán de este proyecto son los futuros maestros que se preparan en Berry College, los maestros ya en ejercicio, así como también otro personal relacionado con la educación del distrito escolar de la ciudad de Rome y de los 15 distritos escolares servidos por la agencia RESA.

Los objetivos y resultados de este proyecto se separan en tres componentes: formación de futuros maestros, lugares ideales de prácticas, y desarrollo profesional de los maestros ya en ejercicio.

En el caso de la formación de futuros maestros, la meta global es crear un programa de respuesta a la diversidad que incorpore preparación en ESOL en todos los programas de formación del profesorado de Berry College. Entre otros resultados, se espera conseguir:

- a) un marco modelo para la integración de las actividades ESOL en un programa de formación de profesorado;
- b) maestros en prácticas con experiencias sobre el terreno, los cuales favorezcan la adquisición tanto de la lengua como de contenidos;
- c) maestros en prácticas que tengan experiencias positivas con los padres y comunidades de lenguas minoritarias, para poder apoyar el aprendizaje y bienestar de sus alumnos.

En cuanto a los lugares ideales de prácticas, la meta global es crear estos centros incorporando un sistema de apoyo en todas las áreas relacionadas con ESOL. Esto dará como resultado:

- a) la participación activa de maestros y padres con el profesorado de Berry College para desarrollar estos centros ideales de práctica en el ámbito de ESOL;
- b) la creación y mantenimiento de estos centros en todo el noroeste de Georgia; y
- c) oportunidades profesionales constantes para que los maestros “modelo” puedan trabajar con especialistas en ESOL, para combinar una práctica reflexiva y una investigación activa en sus clases, y para servir como maestros colaboradores con los maestros en prácticas.

Finalmente, por lo que se refiere al desarrollo profesional de maestros ya en ejercicio, y de otro tipo de personal relacionado con la educación, el objetivo es tratar de formar a los maestros en la aplicación de acercamientos ESOL, así como en sus prácticas, y en sus estrategias de modificación. Entre otros resultados, se espera conseguir los siguientes:

- a) el desarrollo de un marco para determinar las experiencias de desarrollo profesional que facilitará un mejor entendimiento de los estudiantes ESOL, así como una mejor preparación y competencia a la hora de enseñarles;

- b) personal administrativo y docente de todos los niveles (desde primario a universitario) con formación en TESOL, que pueda modelar las prácticas de instrucción para alumnos de orígenes diversos; y
- c) el desarrollo de un acercamiento de “formador de formadores”, para asegurarnos de la extensión de la formación en ESOL en todo el Noroeste de Georgia.

6. Conclusión

Con este proyecto, Berry College está tratando de responder de forma activa a las necesidades de una sociedad crecientemente diversa. Gracias al aval en el área de ESOL los futuros maestros formados en este centro se sentirán preparados para cubrir las necesidades de estudiantes con orígenes diversos, ayudando a su alfabetización efectiva, así como para integrar en su enseñanza las estrategias de aprendizaje lingüístico con objetivos de contenido. Los futuros maestros también se sentirán más capacitados para enseñar a sus alumnos (incluso en los casos en los que no hablan su lengua materna), y para comunicarse con los padres, animando a la participación conjunta (escuela-familia) en la formación educativa de los niños.

El proyecto incluye también a personal de tipo administrativo (y de otros ámbitos relacionados con la educación). La presencia de estudiantes ESOL en un centro especial lleva aparejados toda una serie de asuntos de tipo legal y administrativo (identificación, evaluación, y colocación) que es necesario resolver de forma enérgica.

Notas

1. Las palabras originales de Chamot y O'Malley son las siguientes: “a variety of instructional approaches, materials development, content-based and language-sensitive instruction, cross-cultural communication, understanding of students' cultural backgrounds, and familiarity with second language acquisition processes.”

2. La cita literal es la siguiente: “Only 9% of preservice teachers indicate they would prefer to teach in urban or multicultural contexts, and fewer than 3% are able to instruct in a language other than English... Most preservice teachers lack the knowledge, skills, and experience that build the requisite professional assurance for working with language-minority children... This insecurity surely contributes to their aversion to teaching in culturally diverse schools and bars them from becoming cultural brokers and cultural translators.”

3. La Escuela de Educación de este centro universitario tiene una relativa libertad en la organización de su currículum, gracias a su condición de “Charter School”, adquirida en el año 1999.

Bibliografía

- Amato, P. (1996). *Making it happen. Interaction in the second language classroom from theory to practice*. Nueva York: Longman.
- Anstron, K. (1998). *Preparing secondary education teachers to work with English language learners: English language arts*. NCBE Resource Collection Series, n 10.
- August, D. y K. Hakuta. (1997) *Improving schooling for language-minority children: A research agenda*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Basinger, J. (1999). Most new school teachers feel unprepared for recent demands of the classroom, survey finds. *The Chronicle of Higher Education: Today's News*, 29 de enero.

La adquisición de un segundo dialecto: el español estándar en una situación de contacto

Marta Fairclough

University of Houston

1. Introducción

En el campo de la adquisición durante las últimas dos décadas el número de investigaciones relacionadas con todo el proceso ha aumentado exponencialmente, en particular en las áreas de la adquisición de la lengua materna (L1) y de una segunda lengua (L2). Los estudios se han concentrado en tratar de solucionar tanto el problema lógico como el del desarrollo (Ritchie y Bhatia, 1996; Larsen Freeman y Long, 1991; etc.). El primero consiste en tratar de explicar cómo se puede adquirir algo tan complejo como lo es la competencia lingüística partiendo del argumento de la 'pobreza del estímulo', o sea, con un input tan limitado. El problema del desarrollo, por otra parte, intenta describir el proceso mismo de la adquisición. Sin embargo, publicaciones recientes (Politzer, 1993; Valdés, 1997; Escure, 1997) hacen referencia a la falta de estudios tanto de naturaleza empírica como teórica sobre la adquisición de un segundo dialecto (ASD), o sea, de la variedad estándar; en otras palabras, es muy poco lo que se sabe acerca de cómo los hablantes de una variedad no prestigiosa adquieren la modalidad estándar.

La ASD es un fenómeno que se observa con frecuencia en situaciones de contacto en las cuales los hablantes, durante los primeros años de vida, adquieren en el hogar la lengua materna, y luego son expuestos casi totalmente a la lengua mayoritaria dominante. Este es el caso de un alto número de hispanoamericanos que viven en los Estados Unidos y cuyo español se limita a un dialecto local: el español de los Estados Unidos. Este dialecto del español está constituido a su vez por varios subdialectos de los cuales los dos principales (por ser los pertenecientes a los grupos hispanos más numerosos en los Estados Unidos) son el de origen caribeño, que incluye principalmente el puertorriqueño y el cubano, y el mexicano. Si bien cada una de estas varian-

tes mantiene los rasgos propios del país de procedencia, podría decirse que a causa de la situación de contacto con el inglés, todas ellas se fusionan en un dialecto único con características propias, las que incluyen, pero no se limitan, a la simplificación del sistema morfosintáctico del dialecto estándar, el frecuente cambio de código entre el inglés y el español y la incorporación de un alto número de anglicismos. Esta modalidad es utilizada por un número cada día mayor de hispanoparlantes en este país, que según los datos demográficos del censo del 2000 representan más del 12% de la población de los Estados Unidos (alrededor de 32,8 millones de personas). Conscientes de que el dominio de una modalidad lingüística estándar del español les ofrecería “un mayor radio de acción personal, profesional e intelectual, así como una mayor valoración de sus raíces lingüísticas y culturales, dentro y fuera de los Estados Unidos” (Porras, 1997), cada día un alto número de jóvenes hispanoparlantes bilingües emprende estudios de español a nivel universitario.

El propósito de este trabajo es el de reunir información pertinente a la adquisición de un segundo dialecto (ASD) con el fin de tratar de contribuir a la formación de una base teórica sobre la cual se puedan llevar a cabo estudios empíricos de adquisición dialectal (en particular adquisición de la forma estándar en situaciones de contacto, como en el caso del español en los EEUU); los cuales a su vez, permitan postular ciertos principios que sirvan de guía para la enseñanza bidialectal.

Para llevar esto a cabo, en primer lugar es importante clarificar ciertos términos polémicos tales como ‘dialecto’ y ‘estándar’, y luego resulta útil comparar y contrastar el fenómeno de la ASD con el proceso de adquisición de una segunda lengua (ASL).

2. Dialectos

De acuerdo a Silva-Corvalán (1989), dentro de la lingüística la palabra ‘dialecto’ en general hace referencia a una variedad de la lengua compartida por una comunidad de habla. En otras palabras, se trata de la actualización de las variedades de una lengua, es decir que nadie habla ‘el inglés’ o ‘el castellano’ o ‘el francés’ sino un determinado dialecto como por ejemplo la variedad hablada por las mujeres porteñas con educación universitaria. La autora indica que la dialectología reconoce la heterogeneidad y la relatividad lingüística en la cual coexisten ciertos continuos dialectales organizados bajo los siguientes conceptos:

- 1) diatopía: diferenciación dialectal horizontal, de acuerdo con la dimensión geográfica o espacial;
- 2) diastratía: diferenciación dialectal vertical, correlacionada con factores socioculturales;
- 3) diafasia: diferenciación según el tipo de relación entre los interlocutores, según la situación u ocasión del habla; según el tópico del que se habla, etc.

Todos estos parámetros se correlacionan con variaciones de modalidad expresiva o estilo, llamadas también diferencias diafáticas. A estos pueden agregarse otras variedades lingüísticas tales como el ‘idiolecto’ basado en las características individuales de cada hablante o las variedades históricas que tienen en cuenta la dimensión temporal (págs. 8-11).

También para Lodge (1993) las variedades de una lengua constituyen diferentes dialectos que se manifiestan en ejes o continuos de tipo social, espacial, estilístico, etc. Pero en general, mientras que para el lingüista y más específicamente para el

sociolingüista todas las variedades de una lengua poseen un mismo valor, el resto de las personas organizan las diferentes variantes según una jerarquía de prestigio que refleja la estructura de poder de la sociedad (pág. 12). De ahí es que surgen las asociaciones de un cierto dialecto con ciertas condiciones sociales tales como el estatus socioeconómico del individuo. Por esta razón, el dominio de la modalidad prestigiosa de la lengua le otorga al que lo posee cierta ventaja sobre los demás.

3. La variedad 'estándar'

La variedad estándar constituye dicha modalidad prestigiosa (Danesi 1986), es decir un dialecto social o regional que por razones económicas o políticas se convirtió en el instrumento de la administración, la enseñanza y la literatura (Hidalgo 1997); es aquella que provoca actitudes positivas de parte de los hablantes (Steward 1962 en Hidalgo 1997); es la norma ideal: una abstracción (Escobar 1976 en Hidalgo 1997). Sin embargo para Villa (1996), por ejemplo, el término 'estándar' es sumamente impreciso ya que puede verse como un sinónimo de 'uniforme' (en cuyo caso el estándar no existe) o bien de 'un modelo' o algo a lo que se aspira.

Para otros (Cheshire & Stein 1997) la variedad coloquial hablada y las formas estándares constituyen un continuo con las formas sintácticas de la prosa escrita en un extremo y el habla vernácula en el otro. Entre ambos polos existe una amplia gama de variantes imposibles de delimitar claramente que para algunos son coloquiales mientras que para otros constituyen dialectos o formas no-estándares. Van Marle (1997) también ve la diferencia entre el dialecto y el estándar como una secuencia de niveles interrelacionados:

Nivel 1: el estándar escrito

Nivel 2: el estándar en su forma hablada

a) formal

b) informal

Nivel 3: los dialectos

Mientras que el estándar escrito no llega a ser la lengua nativa de nadie, sí ejerce influencia sobre la variante estándar hablada, la cual a su vez se manifiesta en un estilo o registro formal (semejante a la forma escrita) y uno informal (que se aproxima a los dialectos).

4. ASL vs. ASD

No cabe duda de que la adquisición de una L1 difiere fundamentalmente del proceso de adquisición de una segunda lengua o un segundo dialecto. En estos casos el individuo ya cuenta con por lo menos un sistema lingüístico el cual está presente e interfiere durante el aprendizaje del sistema meta (Esquire, 1997). Pero la ASD tampoco es un proceso idéntico al aprendizaje de una segunda lengua. Politzer (1993), por ejemplo, trata de situar la adquisición de un segundo dialecto dentro de los marcos teóricos para la adquisición de una segunda lengua y lo encuentra sumamente difícil. Si bien al compararse la adquisición de una segunda lengua y la de un dialecto, especialmente en su modalidad estándar, existen varias semejanzas, hay numerosos puntos en los que difieren. Por ejemplo, la ASL y la ASD tienen en común lo siguiente:

1. la motivación y la actitud del individuo constituyen los factores más decisivos en los resultados del proceso de aprendizaje (Politzer, 1993);
2. tanto los estudios de ASL como de ASD tienen que tener en cuenta el período crítico, el orden de adquisición como así también los parámetros de variación (Chambers, 1992);
3. ambos procesos son aditivos y no substitutivos; la ASD, al igual que la ASL, constituye un fenómeno diacrónico ya que se trata de la adición secuencial de un sistema a otro (Escure, 1997);
4. en ambos casos es necesaria una considerable cantidad de input y de interacción para consolidar la lengua o el dialecto meta. Ambos procesos son graduales y pasan por ciertas etapas de variación denominadas 'interlenguaje' en el caso de la ASL y de 'variación interdialectal' en la ASD (Fairclough, 2001).

En cuanto a algunos de los puntos en que difieren la ASL y la ASD, cabe mencionar los siguientes:

1. hay casos en los que el individuo simplemente prefiere utilizar el dialecto no estándar lo cual no implica necesariamente falta de conocimiento de la modalidad estándar (Politzer, 1993);
2. las personas aprendiendo una segunda lengua siempre están conscientes de si una expresión determinada pertenece o no a su primera lengua, del mismo modo que si se les pide que traduzcan un término perteneciente a la lengua A saben que hay una o más formas equivalentes en la lengua B. Es decir en todo momento saben si están hablando o escuchando su propia lengua o la lengua meta, lo cual no ocurre cuando un hablante se ve confrontado con la variedad prestigiosa de la lengua que hablan (Valdés, 1997);
3. los hablantes de una variedad no prestigiosa comprenden, aunque en diferentes grados, el dialecto meta, ya que con frecuencia es parte del conocimiento lingüístico que tienen almacenado; pero con frecuencia no están conscientes de esto. Uno de los objetivos del proceso de enseñanza es precisamente contribuir a la separación de los códigos presentes en la competencia lingüística del individuo. (Danesi, 1986);
4. la adquisición de un segundo dialecto parecería ser un proceso más fácil, si bien esto no es más que una afirmación intuitiva ya que no hay estudios empíricos que puedan probarlo o demostrar lo contrario (Escure, 1997).

Resumiendo entonces, si bien existen semejanzas entre la adquisición de una segunda lengua y un segundo dialecto, debido a las diferencias entre ambos procesos, resulta muy difícil encuadrar la ASD en una teoría de segunda lengua. Esto conduce a una problemática circular: no existe una teoría en que basar los estudios, ni hay suficientes investigaciones que permitan formular principios y teorías.

5. Hacia una teoría de adquisición dialectal

Desde una perspectiva de adquisición de segunda lengua Ellis (1994) señala que para que el input se convierta a conocimiento, los siguientes tres pasos deben estar presentes: (1) notar las formas (2) compararlas con las representaciones existentes y

(3) integrarlas al sistema. Siegel (1999) nos indica que si bien notar y comparar las formas en los primeras etapas de la ASL es relativamente fácil, dado que las diferencias entre la L1 y la L2 son muy claras, esto no sucede con las variedades de una misma lengua ya que los hablantes con frecuencia no reconocen las diferencias lingüísticas entre una y otra variedad (También ver Valdés, 1997 en la sección IV:2).

Por lo tanto, se podría argumentar que la enseñanza explícita de la gramática tradicional, si bien resulta efectiva en la el proceso de aprendizaje de la modalidad estándar (Fairclough 2001), no parece ser suficiente (Roca, 1997; Merino, 1989; Fairclough y Mrak, 2002). Con frecuencia, los estudiantes recurren a ciertas estrategias tales como la circunlocución, la simplificación, el uso de determinadas expresiones fijas, etc. con el fin de evitar estructuras problemáticas. El uso repetido de estas estrategias conlleva generalmente a la fosilización lingüística. Además, se observan ciertos patrones de variabilidad que indican un alto grado de inseguridad lingüística, la cual conduce a la formación de sistemas lingüísticos muy complejos en los cuales hay alternancia entre las formas estándares y las dialectales (Fairclough 2002).

De acuerdo a Joseph (1991) el dominio de la variedad estándar es una 'capacidad aprendida' (*"a learned capacity"*). Hay variación lingüística tanto de naturaleza diacrónica como sincrónica en situaciones monolingües como de contacto. Esta variación es probablemente aún mayor en los Estados Unidos dada la gran diversidad de la población hispana en este país. La única forma de lograr cierta nivelación y estandarización de una modalidad lingüística es a través de la enseñanza. De acuerdo a Escure (1997) la enseñanza de las variedades prestigiosas no logra eliminar las variedades estigmatizadas pues estas cuentan con fuertes valores de base popular (pág. 274). Escure explica que el bidialectismo consiste en dos variedades separadas pero que se superponen y que mientras que el vernáculo se puede definir en términos de su valor emocional y refleja la identidad étnica del hablante, el estándar se define en términos de su valor intelectual (pág. 275).

Por lo tanto, para separar los dos sistemas es necesaria una 'conciencia lingüística', lo que se conoce como "language awareness". Van den Hoogen and Kuijper (1992) nos señalan que la enseñanza del estándar debe basarse en el conocimiento de las diferencias sistemáticas entre el estándar y el dialecto. Siegel (2001) también trata la separación de las variedades estigmatizadas y estandarizadas de una lengua y describe varios modelos de programas educativos en todas partes del mundo los cuales promueven un bidialectismo aditivo. El autor concluye que una conciencia lingüística resulta sumamente efectiva en todos los niveles de enseñanza. Los programas a los que hace referencia, utilizan técnicas contrastivas que hacen que los estudiantes tengan conciencia de las diferencias entre las variedades y así logren separar los dos sistemas, aumentando la proficiencia lingüística.

6. Implicaciones pedagógicas: el bidialectismo

Resumiendo, entonces, el conocimiento sociolingüístico y una conciencia metalingüística resultan ser factores imprescindibles para separar las formas estándares de las dialectales y completar el proceso de adquisición de los dos dialectos. Pero mientras que algunos (como Hazen 2000) cuestionan el hecho de que el bidialectismo, o sea la habilidad en dos dialectos, sea posible; es decir, que un dialecto pueda sumarse al repertorio de un individuo sin reemplazar el dialecto original, muchos investi-

gadores (Sánchez, 1993, entre ellos) parecen estar de acuerdo en que el bidialectismo y también el multidialectismo son fenómenos muy comunes. Escure (1997, pág.66), por ejemplo, haciendo referencia al continuo lectal, explica que “los basilectos, mesolectos y acrolectos no son etapas temporarias que los hablantes de una comunidad abandonan al ser expuestos al superestrato. Al contrario, constituyen variedades superpuestas pero separadas que poseen funciones psico-sociales distintivas y que presentan sus propias características lingüísticas” (mi traducción). Por lo tanto, una pedagogía bidialectal parece ser el camino más indicado a seguir por aquellos que tienen como tarea la enseñanza del español estándar al estudiantado que compone los cursos de español para hispanoparlantes bilingües en los Estados Unidos.

Cabe mencionar además dos aspectos de suma importancia relacionados con el bidialectismo. En primer lugar (a) la oportunidad de usar el dialecto; y en segundo (b) el asunto de la identidad. Por lo general, dentro de nuestro contexto, los hispanoparlantes bilingües que asisten a nuestros cursos tienen más oportunidades de utilizar la variedad local (que es la que utilizan con la familia y los amigos) que el dialecto estándar (que en la mayoría de los casos se limita al ámbito académico). Un mayor uso de una u otra variedad definitivamente afectará los resultados de la enseñanza. Por otro lado, debemos tener en cuenta el tema de la identidad. La lengua es una manifestación de quienes somos y de cómo percibimos el mundo que nos rodea. Si imponemos la lengua estándar en el aula, corremos el riesgo de crear una identidad compleja e indefinida, aumentando de tal forma, la carga social de un grupo minoritario ya plagado por desafíos sociopolíticos. Por estas razones, al enseñar el dialecto estándar, es imperativo tener en cuenta las oportunidades para el uso de la lengua y la identidad social del hablante.

En síntesis y para concluir, los siguientes son algunos de los puntos claves que deben tenerse en cuenta en la enseñanza del español a hispanoparlantes bilingües:

- a) Los dialectos no son modalidades lingüísticas organizadas exclusivamente de acuerdo a una dimensión geográfica, sino también variedades de tipo diastrático, diafásico y diafático.
- b) El dialecto estándar es la abstracción de una lengua determinada. Por ser la modalidad de prestigio es la que se utiliza como instrumento de la enseñanza.
- c) Si bien existen semejanzas entre la adquisición de una segunda lengua y un segundo dialecto, debido a las diferencias entre ambos procesos, resulta muy difícil encuadrar la ASD en una teoría de segunda lengua.
- d) El bidialectismo parece ser un fenómeno muy común en todas partes del mundo.
- e) La enseñanza explícita de la gramática tradicional es insuficiente en el proceso de ASD.
- f) Es necesario utilizar un enfoque contrastivo que tenga como punto de partida ciertos conocimientos sociolingüísticos los cuales permitan identificar y separar las dos modalidades lingüísticas.
- g) Siempre hay que tener en cuenta la importancia de los factores socio-afectivos y no olvidar nunca que se trata de un proceso *aditivo* y no de la substitución de un dialecto por otro.

Bibliografía

- Chambers, J.K.(1992). Dialect acquisition. *Language* 68 (4), 673-705.
- Cheshire, J. & Stein D. (1997). The syntax of spoken language. En J. Cheshire & D. Stein (Eds.), *Taming the vernacular*, (pp. 1-12). London: Longman.
- Danesi, M. (1986). *Teaching a heritage language to dialect-speaking students*. Toronto: OISE.
- Ellis, R. (1994). A theory of instructed second language acquisition. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (págs. 79-114). London: Academic Press.
- Escure, G. (1997). *Creole and dialect continua: Standard acquisition processes in Belize and China (PRC)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Fairclough, M. (2002, abril). *La adquisición del dialecto estándar: un estudio longitudinal del discurso hipotético en el español de los Estados Unidos*. Estudio presentado en la XIX Conferencia del Español en los Estados Unidos, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, PR.
- Fairclough, M. (2001). *Hypothetical Discourse in a Contact Situation: The Acquisition of the Standard Variety by Heritage Learners of Spanish in the United States*. Tesis doctoral, University of Houston, TX.
- Fairclough, M y N. Ariana Mrak (en prensa). La enseñanza del español a los hispanohablantes bilingües y su efecto en la producción oral. En *The Acquisition of Spanish as a Heritage Language: Insights from Research and Instruction*, (eds. A. Roca and C. Colombi). Georgetown UP.
- Hazen, K. (2000, octubre). *What may bidialectalism be?* Estudio presentado en NWA 29 Conference, East Lansing, MI.
- Hidalgo, M. (1997). Criterios normativos e ideología lingüística: aceptación y rechazo del español de los Estados Unidos. En M. C. Colombi & F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*, (págs.109-119). Boston: Houghton Mifflin Co.
- Joseph, J. E. (1991). Levels of consciousness in the knowledge of language. En M. L. Tickoo (Ed.), *Languages and standards: Issues, attitudes, case studies*, (págs. 11-22). Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (Eds.) (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Lodge, R. A. (1993). *French: From dialect to standard*. London: Routledge.
- Merino, B.J. (1989). *Techniques for teaching Spanish to native Spanish speakers, Español para triunfar/ Spanish for success*. A summer institute for high school Spanish teachers of NSS students, Davis, CA.
- Poltzer, R. L. (1993). A researcher's reflections on bridging dialect and second language learning: Discussion of problems and solutions. En B. J. Merino, T. Trueba, & F.A. Samaniego (Eds.), *Language and culture in learning: Teaching Spanish to native speakers of Spanish*, (45-57). London: The Falmer Press.
- Porrás, J. E. (1997). Uso local y uso estándar: un enfoque bidialectal a la enseñanza del español para nativos. In M. C. Colombi & F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*, (pp.190-197). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ritchie, William C. & Tej K. Bhatia, eds. (1996). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.

- Roca, A. (1997). La realidad en el aula: logros y expectativas en la enseñanza del español para estudiantes bilingües. En M. C. Colombi & F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*, (págs. 55-64). Boston: Houghton Mifflin.
- Sánchez, R. (1993). Language variation in the Spanish of the Southwest. En B. J. Merino, T. Trueba, & F.A. Samaniego (Eds.), *Language and culture in learning: Teaching Spanish to native speakers of Spanish*, (págs. 75-81). London: The Falmer Press.
- Siegel, J. (1999). Stigmatized and standardized varieties in the classroom: Interference or separation? *TESOL Quarterly*, 33 (4), 701-28.
- Siegel, J. (2001, octubre). *Issues in Second Dialect Acquisition*. Pacific Second Language Research Forum, University of Hawai'i, Manoa.
- Silva-Corvalán, Carmen (1989). *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid: Alambra.
- Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. En M. C. Colombi & F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*, (pp.8-44). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Van den Hoogen, J. & Kuiper, H. (1992). The development phase of the Kerkrade Project. En J. Cheshire, V. Eduards, H. Munstermann & B. Weltens (Eds.), *Dialect and education: Some European perspectives*, (págs. 13-29). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Van Marle, J. (1997). Dialect versus standard language: nature versus culture. En J. Cheshire & D. Stein (Eds.), *Taming the vernacular*, (págs. 13-34). London: Longman.
- Villa, D. J. (1996). Choosing a 'standard' variety of Spanish for the instruction of native Spanish speakers in the U.S. *Foreign Language Annals*, 29 (2), 191-200.

La enseñanza del español estándar a los estudiantes hispanoparlantes de Estados Unidos: diseño de un curso universitario

N. Ariana Mrak

University of Houston-Downtown

1. El español en los Estados Unidos

En las universidades estadounidenses, sobre todo en las localizadas en los estados con un alto número de habitantes hispanos, continúa aumentando la demanda de cursos de español diseñados para los estudiantes de herencia hispana (Valdés, 1997). Bajo esta terminología se incluye a una amplia variedad de personas, desde el inmigrante que llega a los Estados Unidos después de haber cursado estudios universitarios en su país de origen hasta el individuo nacido en EE.UU. cuyo origen hispano data varias generaciones. Entre estos dos extremos se encuentra un continuo que refleja la realidad lingüística de los hablantes de origen hispano.

Tanto los investigadores como los educadores están de acuerdo en las dificultades que se presentan al tratar de dar clases de español a los aprendices del español como lengua extranjera a la par de aprendices de español como lengua de herencia. El estudiante hispano tiene destrezas en el idioma que por un lado se tienen que desarrollar en el angloparlante y por otro se deben de aprovechar en el hispanoparlante. También se reconoce que el aprendizaje de una lengua como segundo idioma es un proceso distinto al de la adquisición de un segundo dialecto (Chambers, 1992; Politzer, 1993, Valdés, 1997). En este caso nos referimos a la adquisición del dialecto estándar (D2) por hablantes de muchas variedades del español adquiridas como lengua materna y que agruparemos bajo la denominación de dialecto uno (D1).

En el caso del sudoeste de los EE.UU., estos D1 incluyen mayormente variedades rurales de inmigrantes mexicanos y centroamericanos y variedades México-america-

nas que existen en los estados con una numerosa población mexicana que radica en estas zonas desde el siglo XVIII (Gutiérrez y Padilla, 1993). También se encuentran variedades fosilizadas debido a que los niños hablan español en sus hogares hasta los cinco o seis años cuando comienzan la escuela. Con la escolaridad empieza el aprendizaje del inglés y en muchos casos la adquisición del español cesa. En casos más avanzados -al nivel de la escolaridad secundaria, por ejemplo- el hablante ya ha adquirido un sistema completo. Sin embargo, en estos casos se encuentran situaciones de desgaste en lugar de adquisición incompleta.

Los cursos universitarios que existen para este grupo estudiantil generalmente incluyen dos cursos de principiantes, ofrecidos a segundo nivel, en los que generalmente se cubren la morfo-sintaxis del español (el primer nivel se reserva para angloparlantes sin experiencia previa en el idioma). La mayoría de los libros disponibles hacen un enfoque especial en las áreas que han comprobado ser dificultosas para estos estudiantes, por ejemplo, el uso del subjuntivo, la asignación de género y número, la morfología verbal, entre otras. Después de estos dos cursos, en la mayor parte de las instituciones, ambos grupos de hablantes convergen en los cursos de tercer y cuarto nivel.

2. Propósito

Nuestro interés es crear un curso a tercer nivel con un enfoque primordialmente sociolingüístico en el cual se presenten diferentes variedades del español a la par de la variedad normativa. El foco principal de una aproximación descriptiva es el de crear un diálogo entre los estudiantes sobre cómo seleccionar la variedad apropiada, teniendo en cuenta el dominio y la audiencia. Este diseño se basa en investigaciones que han demostrado que es necesario que los aprendices hagan análisis contrastivos de las dos variedades para poder adquirir el D2 y mantener el D1 (Siegel, 1999). Además queremos lograr la adquisición del D2 de una forma aditiva, demostrándoles a los estudiantes que todo hablante maneja una gama de estilos -en un continuo que va de informal a formal- y que de la misma manera puede incluir en su repertorio lingüístico más de una variante de la lengua. De menos importancia inmediata pero tomando en cuenta las necesidades educativas a largo plazo, también esperamos preparar al estudiante para cursos de gramática avanzada y de lingüística en la variedad normativa pero dándole el conocimiento necesario para que estos tipos de cursos de índole prescriptiva no continúen el mito de que existe una variante más correcta que otra. Fundamentalmente nos motiva el deseo de dejarle ver al estudiante de herencia hispana que su conocimiento del español tiene utilidad y merece ser valorado y al mismo tiempo demostrarle cómo aplicar dicho conocimiento a la adquisición del D2.

En términos más generales esperamos conducir el curso hacia las cuatro metas educativas sugeridas por Valdés (1997): (1) el mantenimiento del idioma materno, (2) la adquisición del D2, (3) la expansión de las capacidades bilingües, y (4) la transferencia de las destrezas del alfabetismo del inglés al español. Desde un punto de vista más específico es importante señalar que como indica Carreira (2000), las diferencias al nivel léxico entre las variedades estadounidenses y la estándar dan la impresión a los estudiantes de que hay más diferencias que semejanzas entre ellas cuando la realidad de los hechos es exactamente lo opuesto. Esta autora sugiere que las actividades lingüísticas de índole primordialmente léxicas son las que llevan a los estudiantes a

dicha errónea deducción y que lo que debemos hacer es demostrarles la cantidad enorme de reglas gramaticales que todas las variedades comparten ya que es en el nivel morfo-sintáctico donde existen más semejanzas.

3. Descripción del curso

El curso es parte del currículo tradicional en una universidad urbana en el sudoeste de los EE.UU. y como tal consta de quince semanas de clase, tres horas por semana. Todos los estudiantes matriculados en la clase son de origen hispano y tienen como requisito haber cursado previamente los dos primeros semestres de español para hispanohablantes, que como mencionamos anteriormente, cubren la gramática de la lengua. El curso se ha titulado *El español de los EE.UU. versus el español estándar* y la descripción del curso es la siguiente: *Este curso compara el español del sudoeste de los EE.UU. con el español estándar en sus formas orales y escritas. Se discutirán cuestiones de estilo, audiencia y dominio. Los estudiantes prepararán presentaciones orales y trabajos escritos.* Los materiales requeridos para el curso serán el texto *Nuevos Mundos* (Roca 1999) y un diccionario de español. La asignación de la calificación final se repartirá de la siguiente manera:

Presentaciones orales	20%
Trabajos escritos	20%
Evaluaciones	20%
Proyecto	20%
Tarea	20%

3.1. Presentaciones orales

Los estudiantes harán presentaciones a la clase basadas en lecturas asignadas o de elección individual. Las selecciones se dividen básicamente en dos grupos, las escritas en español prescriptivo y las escritas en variantes estadounidenses. Las lecturas en español estándar se toman del texto y también de revistas o periódicos disponibles en la red. Para tener material de lectura en los D1 se usa el texto y además se les pide a los estudiantes que escojan artículos de periódicos y revistas locales que están disponibles gratuitas en diferentes comercios de la ciudad. Se discutirá por adelantado el tipo de audiencia para la que se está diseñando la presentación para darle la oportunidad al estudiante de prepararla con la variante apropiada. Los diferentes tipos de trabajos se discuten a continuación.

Ejemplo 1 – Se discute en clase el género de reseña de película y sus formalidades. Cada estudiante escoge una película de tema hispano o en español y prepara una reseña para la clase. La intención con este tipo de trabajo es tratar de que el estudiante diseñe una presentación tomando en cuenta las restricciones lingüísticas impuestas por una presentación formal.

Ejemplo 2 – Se asigna de tarea que cada estudiante busque un artículo en una revista o periódico local (véase el apéndice 1). Para la presentación se requiere que el estudiante pase una copia del artículo a toda la clase y explique qué cambios

serían necesarios para que una persona que no hable inglés y que no haya vivido en un país angloparlante comprenda la lectura. Este es el tipo de análisis contrastivo fundamental para los propósitos del curso ya que queremos que los estudiantes se den cuenta de las diferencias entre el D1 y el D2.

Ejemplo 3 – Basándose en una lectura de índole cultural tomada del texto, el estudiante le cuenta a la clase una situación similar por la que ha pasado o que le sucedió a alguna persona conocida (véase el apéndice 2). Este tipo de tarea permitirá que el estudiante se exprese en su D1 ya que un tema de ámbito personal va a producir la variante más íntima e informal. Sin embargo, nos interesa enfatizar la importancia del D1 a través de la seriedad de los problemas que se tratan.

3.2. Trabajos escritos

A pesar de que las composiciones que tendrán que hacer los estudiantes seguirán el patrón de las presentaciones orales se limitarán al español estándar debido a que queremos destacar la índole más formal del lenguaje escrito. Además, este tipo de trabajo tiene la ventaja adicional de permitir que los estudiantes tengan oportunidades de practicar la ortografía y recibir correcciones. Es cierto que esta aproximación prescriptiva contradice el enfoque sociolingüístico del curso. No obstante, no podemos olvidar el valor socioeconómico que adquirir la variedad de prestigio tiene para el estudiante y que una de las metas del curso es la adquisición del D2. Algunos ejemplos de las tareas escritas que se les asignarán a los estudiantes incluyen:

Ejemplo 1 – Se le pide al estudiante que relate experiencias de ser hispano en EE.UU. Éstas pueden incluir situaciones personales u otras que haya observado el estudiante. Algunos de los temas que van a explorar tratan de los derechos lingüísticos de las minorías, los diferentes ámbitos en que se usan el español y el inglés y las experiencias y actitudes del estudiante con ambos idiomas. Varios de estos trabajos caen bajo la *autobiografía lingüística* que ha descrito Aparicio (1997), en la cual los estudiantes escriben una composición que es una compilación de ejercicios en los que han discutido sus actitudes hacia el español y el inglés al igual que sus experiencias con ambos idiomas para promover interés en la lengua materna e instigar conversaciones sobre el uso del español en EE.UU.

Ejemplo 2 – Los estudiantes reciben un texto en un D1 y se les pide que hagan los cambios necesarios para que un hablante que no sea bilingüe pueda entenderlo. En el caso de un artículo tomado de un periódico local como el que aparece en el Apéndice 1, se le pide al estudiante que busque las formas o estructuras que considere que no pertenecen al D2 y que haga los cambios necesarios para que el artículo aparezca en español normativo en su totalidad. Nos interesa que el estudiante detecte diferencias en formato (el orden numérico de la fecha), puntuación (las cifras, tanto miles como decimales), préstamos del inglés (*retirarse* en lugar de *jubilarse*) al igual que errores ortográficos (esta por está) y gramaticales (el pronombre él reemplazando a un ente [-animado]).

El estudiante preparará el trabajo por escrito y antes de entregárselo a la profesora lo leerá ante la clase. La intención detrás de estas lecturas es crear más oportuni-

des para comparaciones entre el D1 y el D2 ya que el trabajo por escrito permite correcciones y revisiones que no existen en una presentación oral y como tal presentará más formas y estructuras de la variedad estándar para proveerles a los estudiantes el aporte necesario para el análisis esencial del curso.

3.3. Evaluaciones

Para cada presentación oral al igual que para cada lectura de un trabajo escrito, todos los estudiantes con la excepción de la persona presentando tendrán que evaluar el trabajo según el formulario que aparece en el Apéndice 3. Hay cuatro propósitos detrás de estas evaluaciones: primero, lograr compilar una lista de términos, expresiones y construcciones gramaticales que los hablantes lleguen a reconocer en los D1 para discutir las dificultades en comunicación que pueden causar con un hablante monolingüe; segundo, ayudar a los estudiantes a identificar qué aspectos de su léxico o morfosintaxis son estereotipados fuera de la comunidad bilingüe; tercero, comparar registros formales e informales; y cuarto, demostrarle al estudiante que los conocimientos que tiene de su D1 en la gran mayoría de los casos son aplicables al D2 y de esa forma hacerle notar que el D1 y el D2 tienen una gran cantidad de estructuras en común y un número bastante limitado de construcciones, y más que nada ítems léxicos, en los que difieren. La idea general que guía las evaluaciones es hacer que cada uno de los estudiantes se ponga al tanto, a través de un esfuerzo consciente, de las formas y estructuras del español normativo que ya conoce y al mismo tiempo agregue las nuevas que necesita para comunicarse con hablantes monolingües.

3.4. Proyecto

El proyecto consiste de tres etapas. Primero, fuera de clase cada estudiante tiene que conducir una entrevista de quince minutos de duración con un compañero del curso, grabándola en cinta magnetofónica. En las instrucciones que reciben para hacer las grabaciones se incluye una lista de preguntas que el entrevistador puede hacer. No obstante, se aclara que las preguntas se dan a forma de guía y que el entrevistador no tiene que usarlas y que pueden hablar de cualquier tema. La idea central es conseguir que la persona hable por quince minutos y si se presenta un tema de interés del hablante, es importante mantenerlo. El propósito sigue siendo el de darles oportunidades de que hagan comparaciones entre el D1 y el D2. La metodología ya ha sido implementada por la autora en varias clases a tercer y cuarto nivel. Los resultados han demostrado que los entrevistadores logran obtener conversaciones naturales y que la informalidad de la situación –dos compañeros de clase charlando– hace que ambos hablen en sus D1. Después de hacer la entrevista, el entrevistador debe transcribirla en su totalidad y exactamente como aparece en la cinta. Con esto se logra obtener entre cinco y diez páginas de diálogo natural que cumple dos funciones. Primero, permite que el estudiante que hizo la entrevista tenga un ejemplo estático de su habla para darle la oportunidad de comparar lo que actualmente dijo con la percepción que tiene de su actuación lingüística ya que sabemos que estas dos generalmente son diferentes. Segundo, le da un texto tomado de la vida real que puede editar de una forma nunca disponible en el habla. Esto justamente es la última etapa del proyecto. El estudiante tiene que indicar qué formas del D1 aparecen y cómo se pueden cambiar para que conformen con el

D2. Una vez más, nuestro interés en este ejercicio es de índole contrastiva. Queremos que el entrevistador no sólo reconozca las formas del D1 usados por el compañero al que entrevistó sino que también descubra la diferencia entre su propia competencia lingüística en el D2, a la cual tendrá acceso más fácilmente a través de correcciones *a posteriori*, y cuánto se aproxima su actuación al D2 ya que cómo mencionamos anteriormente, éstas dos siempre difieren. Los estudiantes tendrán la oportunidad de trabajar en grupos en la clase, comparando sus trabajos con los de otros compañeros y recibiendo sugerencias de ellos al igual que de la profesora.

3.5. Tarea

Además de las lecturas, preparación de las presentaciones orales y de las composiciones, los estudiantes tendrán que buscar las palabras que no conocen de las lecturas en el diccionario ya que la falta de conocimiento léxico lleva a los estudiantes al cambio de código o a la creación de neologismos tomados de vocablos del inglés. Obviamente estas adiciones a la lengua son las que van dándole forma al español de los EE.UU., pero dificultan la comprensión cuando los hablantes bilingües tratan de comunicarse con personas monolingües. La intención es aumentar el vocabulario de los estudiantes ya que ésta es el área de la lingüística en la que los D1 se distinguen más del D2 (Carreira, 2000; Fairclough y Mrak, forthcoming). Este vocabulario se discutirá en clase para contribuir a su retención por parte de los estudiantes.

También les pediremos que investiguen nombres de personas o lugares que aparecen en las lecturas y que han influido en la historia de los hispanos con el fin de extender el conocimiento de la cultura hispana de los estudiantes. En las clases de español para hispanoparlantes que hemos tenido oportunidad de enseñar con anterioridad, la información que esta población estudiantil ha tenido oportunidad de obtener sobre su cultura es bastante limitada. En un país donde el español es la lengua de una minoría, la cultura de este grupo también esta relegada a un plano subordinado. El nivel de información es más limitado aún cuando se trata de otras culturas latinoamericanas, muchas veces representadas en el salón de clase pero las cuales los estudiantes no comparten entre sí. Todavía de mayor importancia es permitir que los estudiantes descubran la cantidad de aportes que los hispanos han hecho en EE.UU. para poder apreciar lo que ellos mismos pueden lograr. Este último comentario lo basamos en que el estudiantado de la universidad en cuestión está compuesto en su mayor parte por personas que forman parte de la primera generación en su familia que está asistiendo a la universidad y como tal necesitan, en muchos casos, el apoyo de saber que un título universitario y sus beneficios socioeconómicos son metas que pueden lograr.

4. Expectativas

Este curso será implementado por primera vez durante el semestre de otoño de 2002 -agosto a diciembre- y por eso sólo podemos hablar de los objetivos que tenemos hasta el momento. Los resultados y los comentarios de los estudiantes servirán para hacer cambios que mejor ayuden a lograr los propósitos discutidos al comienzo de este informe y al mismo tiempo a redefinir dichas metas si esto resulta necesario. Los trabajos que se concentran en las distintas variedades de D1 ayudarán a mantenerlas y a valorizarlas. Por otra parte esperamos que el análisis contrastivo que guía toda la me-

todoología aplicada a este curso sirva para ayudar en la adquisición del D2. Si los estudiantes separan los conocimientos que ya tienen de su D1 que paralelan los del D2, solamente se tienen que preocupar de adquirir los que son diferentes en el D2. Al tomar en cuenta a través del curso tanto las diferencias léxicas como las morfo-sintácticas entre los D1 y el D2 esperamos aumentar las habilidades de los hablantes en el D2 y permitirles mantener sus D1. Estamos completamente de acuerdo con Carreira (2000) en que demostrarles a los estudiantes cuánto conocimiento ya tienen ayuda a darles la autoestima lingüística que se les ha quitado por tantos años y por consiguiente, a crear una situación en la cual se sentirían más motivados a agregar las formas necesarias para tener un sistema completo del D2. Al mismo tiempo debemos reconocer que gran parte de las formas que estigmatizan a estos hablantes son léxicas y que si no ampliamos dicha área de conocimiento no vamos a darles las herramientas necesarias para lograr romper las barreras del prejuicio contra los hablantes bilingües.

Quizás la parte más importante del desafío para lograr la adquisición de la variante de prestigio por parte de los hablantes de herencia hispana cuando ésta a su vez no es el idioma mayoritario es demostrarles la utilidad del D2 y crear la motivación necesaria para llegar al éxito en la adquisición. Los hablantes saben con certeza que el idioma que necesitan para el avance socioeconómico es el inglés. La variedad del español que manejan siempre les ha servido para comunicarse con hispanoparlantes en los EE.UU. Reciben comentarios negativos sobre el español que hablan cuando se encuentran con inmigrantes recién llegados o cuando van de visita a su país de origen. Sin embargo, la mayor parte de sus intercambios lingüísticos ocurren en inglés o en el D1. Entonces, la realidad en la que viven no les ha presentado un panorama laboral multifacético. Por ejemplo, si desean aprovechar de su estatus como hablantes bilingües para conseguir trabajo al terminar su carrera universitaria, necesitan poder comunicarse en el D2. Debido a la edad de los estudiantes, muchos de ellos no han tenido la oportunidad de descubrir que la adquisición de la variante normativa les proveería ventajas a la hora de buscar empleo.

Esperamos que la propuesta que hemos delineado en estas páginas, básicamente la idea de un análisis contrastivo entre la variedad de prestigio y las lenguas maternas de los estudiantes junto con el aumento del vocabulario, la discusión de las diferentes audiencias y cómo ajustarse a ellas, la valorización de la variante que el estudiante trae al aula y la apreciación por la utilidad de la variante normativa, nos lleve finalmente a la adquisición del D2 y el mantenimiento del D1.

Referencias bibliográficas

- Aparicio, Frances (1997). "La enseñanza del español para hispanohablantes y la pedagogía multicultural». En M. Cecilia Colombi y Francisco X. Alarcón (eds.), 222-232.
- Carreira, María (2000). "Validating and Promoting Spanish in the United States: Lessons from Linguistic Science". *Bilingual Research Journal* 24:4.423-442.
- Chambers, J. K. (1992). "Dialect acquisition". *Language* 68:4.673-705.
- Colombi, M. Cecilia y Alarcón, Francisco X. (eds.) (1997). *La enseñanza del español a hispanohablantes*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- "El dilema del seguro social" (2002). *Chance English/Spanish Educational Publication*. 25 Mar - 25 Apr, 11.

- Fairclough, Marta y N. Ariana Mrak (Forthcoming). "La enseñanza del español a los hispanohablantes bilingües y su efecto en la producción oral". *Developing Spanish as a Heritage Language: Insights from Research and Practice*, ed. por Ana Roca y M. Cecilia Colombi. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Gutiérrez, Ramón A. y Padilla, Genaro M. (eds.) (1993). "Introduction". *Recovering the U.S. Hispanic Literary Heritage*, 17-25. Houston: Arte Público Press.
- Politzer, Robert L. (1993). "A researcher's reflections on bridging dialect and second language learning: Discussion of problems and solutions". *Language and culture in learning: Teaching Spanish to native speakers of Spanish*, ed. por Barbara J. Merino, Henry T. Trueba, y Fabián A. Samaniego, 45-57. London: The Falmer Press.
- Roca, Ana (1999). *Nuevos mundos: lectura, cultura y comunicación: curso de español para estudiantes bilingües*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Siegel, Jeff (2002). "Stigmatized and standardized varieties in the classroom: Interference or separation?" *Educational CyberPlayGround*, 8 April. <<http://www.edu-cyberpg.com/Linguistics/jeffsiegel.html>>.
- Valdés, Guadalupe (1997). "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions". M. Cecilia Colombi y Francisco X. Alarcón (eds.), 8-44

APÉNDICE 1

Salud & Nutrition

El dilema del seguro social

En un mensaje por e-mail con fecha 3/7/02, la siguiente información llamó nuestra atención: “Tal vez estemos haciendo las preguntas equivocadas en épocas de elecciones. Nuestros senadores y congresistas no aportan y, por supuesto, no reciben cheques del Seguro Social. Estos os beneficios no son apropiados para personas de su alto rango social. Ellos creyeron que deberían tener su propio plan especial. Hace varios años eligieron a favor de su plan. Durante los últimos años ningún congresista ha sentido la necesidad de reformarlo. Después de todo, es un plan maravilloso.

Para fines prácticos su plan trabaja de la siguiente manera: Cuando se retiran, ellos siguen recibiendo el mismo salario hasta que mueren, a excepción de que a menudo reciben aumentos de reajustes por el alto costo de vida. Por ejemplo, el antiguo Senador Bird y el Congresista White, y sus esposas, se proyecta que recibirán \$7'800.000.00 (Siete millones, ochocientos mil dólares), y sus esposas, durante los últimos días de su vida, recibirán \$275.000.00 Este cálculo esta basado en el promedio de vida de cada uno. El costo por este excelente plan es \$00.00 Nada. *Zilch*. El pequeño “beneficio” que eligieron es gratis para ellos. Y usted y yo como contribuyentes pagamos por él. Los fondos para este magnífico plan de jubilación procede del fondo general- inuestro dinero de los impuestos en acción!

En cuanto a nuestro plan de Seguro Social al cual contribuimos (o hemos contribuido) –cada fecha de pago, hasta el día de jubilación (con igual contribución proveniente de nuestro empleador)-podemos proyectar que recibiremos un promedio de \$1.000.00 al mes después de jubilarnos. En otras palabras, tendríamos que colectar nuestro promedio mensual de \$1.000.00 por 68 años más un mes para igualar la jubilación de Bradley.

El Seguro Social podría ser muy bueno si solamente se hiciera un pequeño cambio. Y ese cambio, sería cortar repentinamente el hilo dorado del plan de jubilación de los senadores y congresistas e integrarlos bajo el plan del Seguro Social con todos nosotros y después observar lo rápido que lo reformarían”.

De Chance (2002, Vol. 8, No. 12, pág. 11)

APÉNDICE 2

Mareo escolar

Me acuerdo de mi tercer grado en El Paso, Texas, en 1949. Yo era uno de los niños mexicanos. Éramos diferentes... y lo sabíamos. Muchos nos sentíamos orgullosos.

Me sentaba en el parque de la escuela para comerme mi burrito de chorizo con huevo, el cual manchaba la bolsa de papel y mis pantalones de caqui. Frente a mí se sentaba una niña llamada Susy quien sacaba su sándwich de mantequilla de cacahuate con jalea de su lonchera Roy Rogers.

Las monjas anglosajonas entendían muy bien a Susy, pero nuestra cultura y nuestra lengua era un misterio para ellas. Lo mismo era la de ellas para nosotros: Dick y Jane tenían una casa de dos pisos, su papá se vestía con saco y corbata y hasta su perro Spot ladraba en inglés: ¡Bow Wow! Mis perros siempre ladraron en español: ¡Guau, Guau!

Me acuerdo que la maestra siempre le gritaba a Memo que se metiera la camisa en los pantalones. La camisa era una guayabera. Memo obedecía, pero se ponía furioso. Nos reíamos de él, porque se veía muy chistoso con su guayabera metida en los pantalones.

Me sentaba en la clase y veía, por la ventana, la tienda de enfrente. Tenía un letrero que decía *English Spoken Here*-Se habla inglés. Otras tiendas decían se habla español. Pero en nuestra escuela católica, el undécimo mandamiento era: No hablarás español. Cuando nos descubrían hablando la lengua extranjera prohibida, nos castigaban después de clase, o nos ponían a escribir cien veces *I will not speak Spanish*.

Mi hermano Pifas podía escribir con tres lápices a la vez y era el más rápido para cumplir el castigo.

I will not speak Spanish

I will not speak Spanish

I will not speak Spanish

La maestra de música, quien también nos enseñaba latín, nos decía que no ejercitábamos bien los músculos faciales cuando hablábamos español. Nos explicaba que ésa era la razón por la cual los mexicanos viejos tenían tantas arrugas. Se me ocurrió que en los tiempos de antes los mexicanos vivían largos años en lugar de sucumbir a las enfermedades estadounidenses como cáncer, úlceras o ataques cardíacos.

Nunca perdimos la habilidad de hablar nuestra segunda lengua. En la secundaria a veces nos llamaban a interpretar para algún estudiante nuevo que venía de México cuando el conserje o la cocinera estaban ocupados.

Aunque el recién llegado normalmente había estudiado inglés, hablarlo en clase por primera vez lo aturdía.

A todo contestaba ¿Wachusei? (¿Qué dices?). Entonces alguno de nosotros inevitablemente le daba la traducción errónea de la pregunta del maestro. Le susurrá-

bamos en español: El hermano Amedy quiere ver tu pasaporte. Como estudiante cortés, él le entregaba sus papeles de inmigración al hermano Amedy que se quedaba perplejo.

...
Todas aquellas palabras que inventamos nosotros los estudiantes chicanos de la frontera, ahora forman parte de los diccionarios de caló. Algunas han llegado hasta el interior de México, a pesar del disgusto de ese país.

Los jóvenes cubano-americanos están ahora reinventando algunas palabras en espanglish que los chicanos crearon hace años en Texas.

Aunque los Estados Unidos es el cuarto país hispanohablante en el mundo, todavía no tenemos un miembro en la Real Academia Internacional de la Lengua Española. Tan, tán.

De Nuevos Mundos (Roca, 1999: 19)

APÉNDICE 3

Evaluación oral

Estudiante: _____

Variante del español: _____ bilingüe _____ monolingüe

Palabras que no comprendería un hablante _____ bilingüe/ _____ monolingüe:

Expresiones que no comprendería un hablante bilingüe / monolingüe:

Opinión sobre el contenido de la presentación:

Comentarios generales:

Índex d'autors

- Alcalá, Esther
¿Cómo normalizar y respetar las diferencias? 163
- Aliaga, Rosa
Programa de procesos lingüísticos: un reto para la formación del profesorado en un sistema educativo bilingüe 177
- Arnau, Joaquim
Llengües i educació a Catalunya: valoració de l'experiència realitzada i perspectives de futur 115
- Bertran, Carles
La col·lecció «Llegim»: el projecte de llibre de lectura fàcil de l'Escola de Persones Adultes de CCOO "Manuel Sacristán" 301
- Birello, Marilisa
El uso de la L1, L2 y LE en tareas realizadas en subgrupos por estudiantes de italiano LE en Barcelona 307
- Camacho, M. del Mar
Del llibre a l'ordinador: les TIEC com element afavoridor d'una educació lingüística multicultural i de futur 317
- Codina, Glòria
Ensenyar a escriure en aules multilingües 281
- Comellas, Pere
L'aprenentatge d'una tercera llengua pròxima en un entorn de bilingüisme asimètric: el cas del portuguès en catalanoparlants 325
- Cruz, Olga
Instrumentos para el conocimiento y la integración de la cultura en E/LE 331
- Etxeberría, Félix
40 años de educación bilingüe en el país del euskara 79
- Fairclough, Marta
La adquisición de un segundo dialecto: el español estándar en una situación de contacto 365
- Ferrer, Dolors
El TAE de Sant Martí: una experiència d'atenció a la diversitat amb alumnat d'incorporació tardana 271
- García, M. Ángeles
Actitudes de los profesores en formación respecto de la enseñanza de la lengua escrita en el aula de español como lengua extranjera. 345

González, M. Vicenta	<i>Actitudes de los profesores en formación respecto de la enseñanza de la lengua escrita en el aula de español como lengua extranjera</i>	345
Huguet, Àngel	<i>Coneixement lingüístic dels escolars de la província de Lleida vs. coneixement lingüístic dels escolars de la Franja Oriental d'Aragó.</i>	217
	<i>Identidad cultural y lengua en el Valle de Arán: entre la conciencia lingüística y la afectividad</i>	227
	<i>Minorització lingüística i promoció de l'occità a l'escola aranesa. Una experiència en ensenyament multilingüe</i>	237
Izagirre, Santos	<i>Programa de procesos lingüísticos: un reto para la formación del profesorado en un sistema educativo bilingüe</i>	177
Janés, Judit	<i>Coneixement lingüístic dels escolars de la província de Lleida vs. coneixement lingüístic dels escolars de la Franja Oriental d'Aragó.</i>	217
Labraña, Sabela	<i>Ampliació de la consciència lingüística plural en els alumnes a través de l'educació multicultural</i>	251
Lapestra, Cecilio	<i>Minorització lingüística i promoció de l'occità a l'escola aranesa. Una experiència en ensenyament multilingüe</i>	237
	<i>Identidad cultural y lengua en el Valle de Arán: entre la conciencia lingüística y la afectividad</i>	227
Laurén, Christer	<i>For polyglots: only the best pedagogy will do</i>	59
Llorente, Lucía I.	<i>ESOL TIME</i>	355
Madariaga, José M.	<i>Aproximación al estudio de la representación de la identidad cultural, étnica y nacional en el alumnado de la UPV/EHU que comienza los estudios de Magisterio</i>	195
Manrubia, Joan	<i>L'ensenyament de llengües (català i castellà) al Centre d'Autoformació d'Adults de Palau de Mar: un camí cap a l'aprenentatge en la diversitat</i>	295
Marbà, Teresa	<i>Ensenyar a escriure en aules multilingües</i>	281
Martí, Fèlix	<i>10 tesis per a un futur plausible de les llengües i de les cultures</i>	69
Martín Manzano, Carme	<i>Plurilingüisme i immigració a quatre països de la UE</i>	143
Molero, Begoña	<i>Aproximación al estudio de la representación de la identidad cultural, étnica y nacional en el alumnado de la UPV/EHU que comienza los estudios de Magisterio</i>	195

Monné, Alexandra	<i>Coneixement lingüístic dels escolars de la província de Lleida vs. coneixement lingüístic dels escolars de la Franja Oriental d'Aragó.</i>	217
Mrak, N. Ariana	<i>La enseñanza del español estándar a los estudiantes hispanoparlantes de Estados Unidos: diseño de un curso universitario</i>	373
Niubó, Fina	<i>La col·lecció «Llegim»: el projecte de llibre de lectura fàcil de l'Escola de Persones Adultes de CCOO "Manuel Sacristán"</i>	301
Oliveras, Josep	<i>L'ensenyament de llengües (català i castellà) al Centre d'Autoformació d'Adults de Palau de Mar: un camí cap a l'aprenentatge en la diversitat</i>	295
Panosa, Montserrat	<i>Ensenyar a escriure en aules multilingües</i>	285
Ruiz, Teresa	<i>Programa de procesos lingüísticos: un reto para la formación del profesorado en un sistema educativo bilingüe</i>	177
Sagasta, M. Pilar	<i>La gestión del proyecto lingüístico de centro desde una perspectiva ecológica</i>	185
Sainz, Matilde	<i>La gestión del proyecto lingüístico de centro desde una perspectiva ecológica</i>	185
Sánchez, M. José	<i>El TAE de Sant Martí: una experiència d'atenció a la diversitat amb alumnat d'incorporació tardana</i>	271
Skutnabb-Kangas, Tove	<i>Global diversity or not: the role of linguistic human rights in education</i>	17
Suïls, Jordi	<i>Identidad cultural y lengua en el Valle de Arán: entre la conciencia lingüística y la afectividad</i>	227
	<i>Minorització lingüística i promoció de l'occità a l'escola aranesa. Una experiència en ensenyament multilingüe</i>	237
Tabouret-Keller, Andrée	<i>Bilinguisme et plurilinguisme: le poids des inégalités</i>	43
Torre, Mercedes de la	<i>Instrumentos para el conocimiento y la integración de la cultura en ELE</i>	331
Vial, Santi	<i>Models lingüístics escolars i usos entre iguals: alguns resultats des de Catalunya</i>	207
Vila, Francesc X.	<i>Models lingüístics escolars i usos entre iguals: alguns resultats des de Catalunya.</i>	207

Vilà, Ruth

El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación

259

Wlazlinski, Mae

ESOL TIME

355

Aquest volum recull
ponències i comunicacions
presentades al XXII
Seminari Llengües i
Educació (Barcelona, 2000)
i al XXIII Seminari Llengües
i Educació (Barcelona,
2002), organitzats per
l'Institut de Ciències de
l'Educació de la Universitat
de Barcelona

