

## ELS PROGRAMES DE CANVI DE LLENGUA DE LA LLAR A L'ESCOLA: EL REPTE DE LA CATALANITZACIÓ ESCOLAR

Ignasi VILA I MENDIBURU  
Universitat de Girona  
Departament de Psicologia

PARAULES CLAU: innovació educativa, immersió lingüística, treball cooperatiu, diversitat, actituds lingüístiques.

### 1. INTRODUCCIÓ

A finals dels anys vuitanta i principis dels noranta, la immersió lingüística es va estendre per tot Catalunya. Va ser un moviment que tenia com a objectiu que el sistema educatiu fes allò que una part de la infància i l'adolescència no podia fer en l'àmbit familiar i social: aprendre la llengua catalana. A més a més, es va fer sobre la base que aquest aprenentatge no anés, ni en detriment del desenvolupament de la pròpia llengua del alumnat, ni en detriment del desenvolupament acadèmic i personal.

L'èxit de la immersió lingüística va ser notable i així ho van avalar nombrosos estudis realitzats aquells anys (Arnau *et al.*, 1993 i 1994; Bel, 1989 i 1991; Bel, Serra i Vila, 1991, 1992, 1993 i 1994; Boixaderas, Canal i Fernández, 1992; Guasch, 1999; Guasch *et al.*, 1992; Ribes, 1993; Vila, 1995). No obstant això, avui en dia la situació ha canviat. Vàries són les raons. Primer, una nova situació econòmica, social i institucional que modifica en bona mesura les arrels històriques en què es fonamenta la pràctica educativa tal com fins ara l'hem coneguda. Segon, una important modificació de les característiques de l'alumnat que s'incorpora per primera vegada al sistema educatiu. Tercer, l'arribada d'alumnes amb llengües pròpies diferents de la llengua de l'escola que s'incorporen a qualsevol nivell del sistema educatiu. Quart, la manca de perspectives innovadores entre el profes-

sorat com a resultat d'un profund descrèdit ideològic i mediàtic del valor igualitari i cohesionador de l'educació.

La irrupció de la societat de la informació i els fenòmens associats com la globalització, l'imperi de la imatge o els canvis demogràfics requereixen respostes educatives que eren a la base del naixement de la immersió lingüística, però que, a poc a poc, s'han anat difuminant en el temps.

En aquest article exposaré aquesta situació, que es pot resumir en una única pregunta: com es pot fer possible la recuperació de l'esperit innovador i entusiasmada que va fer possible la immersió lingüística a Catalunya? Certament, la resposta (o respostes) no és fàcil, però cal començar a buscar-la tant des de la reflexió sobre els punts forts que tenia la immersió lingüística com des de la promoció de noves pràctiques educatives a totes les etapes del sistema educatiu adequades a l'alumnat existent. He organitzat l'article en tres parts. A la primera, analitzo els canvis que, al meu entendre, són els més importants per comprendre les característiques de l'alumnat que s'incorpora al sistema educatiu. Després, analitzo les característiques més rellevants de la immersió lingüística amb l'objectiu d'entendre quins aspectes encara són vàlids i quins han de ser modificats davant de la nova situació per fer possible que el nostre sistema educatiu continuï essent una font important de coneixement de la llengua catalana. Finalment, discuteixo les seves implicacions en la pràctica educativa i l'organització escolar.

## **2. DEU ANYS DE CANVIS AL SISTEMA EDUCATIU DE CATALUNYA**

A finals del 1990 es va aprovar la LOGSE. Era una bona oportunitat per adequar el nostre sistema educatiu als canvis econòmics, socials i institucionals que ja s'anunciaven, però que encara no érem capaços de comprendre, ni pel que fa a l'abast, ni a les conseqüències. Avui en dia sí. Per això, davant de l'augment de les desigualtats, de la violència i de la intolerància, juntament amb fenòmens nous com l'exclusió i la marginació o la construcció de «realitats» des dels mitjans de comunicació, l'educació no pot quedar al marge d'aquesta situació.

Fent història, val la pena recordar que la immersió lingüística va tenir un important component democràtic i liberal. No obligava a ningú, però es postulava com l'única manera possible de garantir els drets lingüístics individuals de les persones de llengua catalana i els drets col·lectius de la comunitat nacional catalana.

La garantia dels drets lingüístics individuals passa, entre altres coses, perquè tothom a Catalunya conegui la llengua catalana. Altrament, les persones que tenen el català com a llengua pròpia no poden exercir el dret a viure en la seva llengua. La crida als drets lingüístics individuals dels catalanoparlants justifica la necessitat de l'aprenentatge de la llengua catalana per part d'aquells escolars, infants i adolescents que no la poden aprendre en el context escolar i

familiar. Igualment, el manteniment de la identitat catalana, lligada en bona mesura al català, requereix, independentment de les adscripcions identitàries de les persones que viuen i treballen a Catalunya, que tothom conegui la llengua catalana.

La immersió lingüística apareixia a la dècada dels noranta tant en la consciència subjectiva del professorat com en la de les famílies com la millor manera d'aconseguir aquest objectiu, profundament liberal i democràtic.

Tot al contrari de la LOGSE. Què és això que tothom estigui junt i hagi d'aprendre les mateixes coses?, clamava Esperanza Aguirre, just acabada d'estrenar la LOGSE, quan era ministra d'Educació i Ciència en el primer Govern del Partit Popular. Aquesta «reflexió» de l'«exministra» tenia el suport d'una part del professorat de secundària, que, molt a pesar seu, era (i continua essent) una de les fonts de construcció i de divulgació d'ideologia educativa més important al nostre país. Aquesta «estranya» aliança entre el Partit Popular i sectors del professorat de l'educació secundària, aplaudida des dels mitjans de comunicació, va col·locar la LOGSE en el centre de tots els mals del nostre sistema educatiu. Per això, les famílies que podien pagar l'educació dels fills i les filles s'allunyaven de les que no podien fer-ho i abandonaven les escoles i els instituts públics en favor d'altres escoles que garantien l'homogeneïtat de l'alumnat i suposadament<sup>1</sup> també els continguts.

Unanimitat social i professional per avançar en el coneixement de la llengua catalana i divorci total per fer un sistema educatiu inclusiu i equitatiu que fomentés la igualtat, la cohesió i la solidaritat. Històricament, l'espècie humana no ha mostrat una sensibilitat especial vers la diversitat, la diferència o l'heterogeneïtat. Més aviat, al contrari, el que la humanitat ha practicat, amb més o menys virulència, ha estat el pogrom, el gulag i el camp de concentració. Però, des d'una perspectiva democràtica, liberal i igualitària, els temps que corren deixen cada vegada menys espai a aquestes coses. Per exemple, no crec que a ningú se li acudeixi (si bé a alguna gent li agradaria) dir que la LOGSE és la culpable de l'augment, en els últims cinc anys, de la diversitat a les aules del sistema educatiu de Catalunya i de l'augment, també en aquests últims cinc anys, de la presència de la llengua castellana en els instituts de Catalunya.

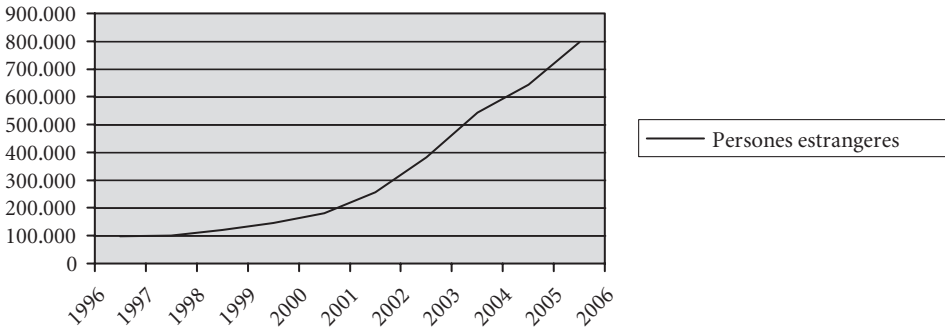
## 2.1. L'evolució demogràfica

Han passat quinze anys i els canvis que s'han produït són espectaculars. El gràfic 1 mostra l'evolució de les persones estrangeres a Catalunya.

---

1. Utilitzo el terme «suposadament» perquè a l'últim Informe Pisa l'escola privada concertada no surt ben parada.

GRÀFIC 1  
 Evolució de les persones estrangeres a Catalunya des de 1996 fins a 2005



FONT: INE (2005).

El 31 de març del 2005 la població estrangera censada a Catalunya estava formada per 795.767 persones d'una població total de 6.984.196 habitants. És a dir, un 11,4 % del conjunt de la població.

Però hi ha una dada de gran importància. Durant l'any 2004 el creixement de la població a Catalunya va ser del voltant de 171.000 persones, 154.131 de les quals eren estrangeres, és a dir, un 90 %. L'any 2000, el nombre de persones estrangeres que van arribar a Catalunya va ser únicament de 33.933. Aquestes dades mostren que, ara com ara, es mantindrà l'arribada de persones estrangeres a Catalunya.

Pràcticament, tot el planeta està representat en aquesta població si bé la magrebina és la més important (21 %) seguida de la de l'Equador (11,1 %) i la de Colòmbia (5,2 %).

La taula 1 mostra la taxa de creixement de la població a Catalunya. Les dades distingeixen entre la «taxa natural» i la «taxa de creixement migratori».

TAULA 1  
Taxa de creixement de la població a Catalunya des del 1996 fins al 2004

	Taxa bruta de creixement total	Taxa bruta de creixement natural	Taxa bruta de creixement migratori
2004	22,22	2,91	19,31
2003	18,63	1,96	16,67
2002	20,63	1,71	18,92
2001	16,43	1,42	15,01
2000	12,67	1,31	11,36
1999	4,35	0,27	4,09
1998	3,65	0,18	3,47
1997	2,51	0,33	2,18
1996	0,86	0,19	0,67
1995	0,61	0,03	0,59

FONT: Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat) (2005).

El gràfic 1 i la taula 1 mostren una realitat amb una doble vessant. D'una banda, és molt gran el nombre de persones estrangeres i, de l'altra, és també elevat el percentatge de persones estrangeres que està implicat en el creixement de la població. Així, com veurem més endavant, una part important del creixement natural està directament relacionat amb el fenomen migratori.

La taula 2 mostra les característiques segons l'edat i el sexe de la població estrangera a la ciutat de Barcelona l'1 de gener del 2005.

TAULA 2  
Característiques segons l'edat i el sexe de la població estrangera a la ciutat de Barcelona l'1 de gener del 2005

	Població estrangera	0-14 anys (%)	15-24 anys (%)	25-39 anys (%)	40-64 anys (%)	65 i més anys (%)
Homes	121.192	11,5	13,7	52,3	20,7	1,9
Dones	109.750	11,9	15,2	48,0	21,8	3,2
Total	230.942	11,7	14,4	50,2	21,2	2,5

FONT: Departament d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona (2005).

La taula 2 mostra que una bona part de la població estrangera són dones i joves. Aquesta dada es ratifica quan s'analitza, per al conjunt de Catalunya, les característiques de les persones estrangeres segons el sexe.

TAULA 3  
*Població estrangera no europea a Catalunya l'any 2005 segons el sexe*

	Març del 2005	Juny del 2005	Setembre del 2005
Dones	300.900	314.000	308.880
Homes	276.300	291.100	343.300

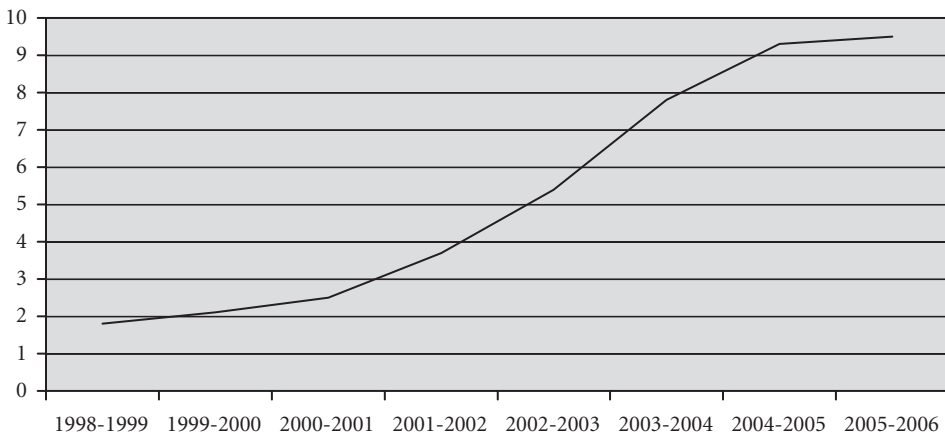
FONT: Idescat (2005).

Aquestes dades ratifiquen les de la ciutat de Barcelona. Això significa que en els propers anys una part important dels naixements a Catalunya seran de mare estrangera. De fet, l'any 2004, a Catalunya, el 21,3 % dels naixements ja eren de mare o pare estranger i la tendència és creixent.

## 2.2. L'alumnat estranger al sistema educatiu

El gràfic 2 mostra l'evolució de l'alumnat estranger a les aules de Catalunya des del curs 1998-1999 fins al curs 2005-2006.

GRÀFIC 2  
*Evolució del percentatge d'alumnat estranger des del curs 1998-1999 fins al curs 2005-2006 respecte al conjunt de l'alumnat de Catalunya*



FONT: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2005).

Les dades del curs 2005-2006 són provisionals i, a més a més, no compten les criatures estrangeres nascudes a Catalunya que, com hem vist, augmenten any rere any. És a dir, podem considerar que l'alumnat estranger real a les aules de Catalunya és del voltant del 10 % i que a l'educació infantil i a l'educació primària aquest percentatge és probablement més alt.

Aquestes dades signifiquen que les característiques d'una bona part de l'alumnat de Catalunya s'han modificat amb importants implicacions pel que fa al coneixement de la llengua catalana.

### 2.3. Població i coneixement de la llengua catalana

La taula 4 mostra el percentatge de persones a Catalunya majors de quinze anys que tenen el català com a primera llengua, llengua pròpia i llengua habitual l'any 2003.

TAULA 4  
*Població de quinze anys i més segons primera llengua, llengua pròpia i llengua habitual a Catalunya (2003)*

	<i>Primera llengua</i>	<i>Llengua pròpia</i>	<i>Llengua habitual</i>
Català	40,45	48,80	50,13
Castellà	53,54	44,32	44,05
Ambdues	2,78	5,18	4,67
Aranès	0,05	0,04	0,04
Altres llengües	3,18	1,66	1,11

FONT: Idescat (2005).

La taula 4 mostra que hi ha més criatures que se socialitzen en castellà que en català i, a més a més, cada dia hi ha un major nombre de criatures que es socialitzen en llengües diferents del català i del castellà. En aquest sentit, les dades de l'Idescat afirmen que l'any 2001, per primera vegada en molts anys, va augmentar el nombre de criatures de dos anys que no entenen gens el català.

La taula 5 mostra l'evolució des del 1995 fins al 2003 del que declaren les persones de la Regió Metropolitana de Barcelona respecte a la primera llengua.

TAULA 5  
*Evolució en percentatge des del 1995 fins al 2003 de la llengua que declaren com a primera llengua les persones de quinze anys i més de la Regió Metropolitana de Barcelona*

	<i>1995</i>	<i>2000</i>	<i>2003</i>
Regió Metropolitana	37,0	33,2	31,91

FONT: Enquesta de la Regió Metropolitana i Idescat (2005).

Les xifres de la taula 5 es complementen amb les dades d'ús, segons les quals l'any 2003 a la Regió Metropolitana únicament un 28,05 % de les persones de quinze anys o més mantenien les relacions a la llar exclusivament en català.

És a dir, sembla que progressivament disminueix el nombre de criatures que tenen com a primera llengua únicament la llengua catalana.

#### **2.4. El coneixement de l'alumnat de llengua catalana**

Canal i Vial (2005) avaluen el coneixement de català i castellà en cent trentadues escoles de Catalunya<sup>2</sup> entre 1998 i 2000 en finalitzar el cicle mitjà d'educació primària (deu anys). Els resultats mostren que, a diferència del coneixement de castellà, tant el coneixement de català escrit com el de català oral ha disminuït respecte dels resultats obtinguts durant el curs 1993-1994. A més a més, l'autora i l'autor afirmen que, segons les proves utilitzades, el coneixement de català oral ha minvat molt. Aquests resultats són confirmats per Areny i Vial (2005) en un estudi fet al final del primer cicle d'educació primària en quaranta-quatre escoles amb un percentatge d'alumnat estranger d'entre el 4 % i el 50 %.

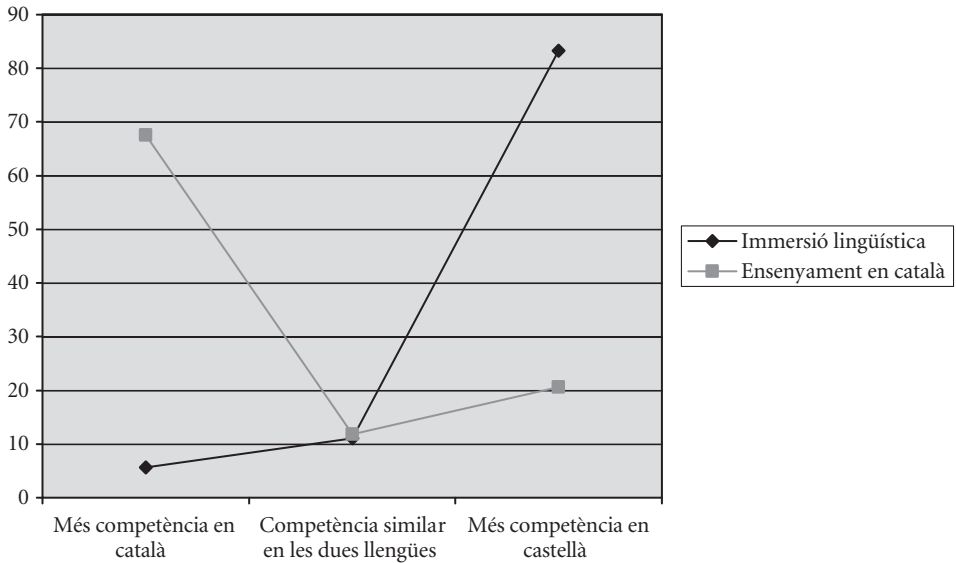
Els gràfics 3 i 4 mostren el predomini de coneixement de llengua catalana o de llengua castellana de l'alumnat de l'estudi de Canal i Vial (2005) a les escoles d'immersió lingüística i a les escoles d'ensenyament en català. El gràfic 3 fa referència al coneixement de llengua escrita, i el gràfic 4, al coneixement de llengua oral.

---

2. Seixanta-nou escoles feien l'ensenyament en català —més d'un 30 % d'alumnat de llengua familiar catalana—, cinquanta-sis escoles aplicaven el Programa d'Immersion Lingüística —menys d'un 30 % d'alumnat de llengua familiar catalana— i set escoles repartien el català i el castellà com a llengües vehiculars.

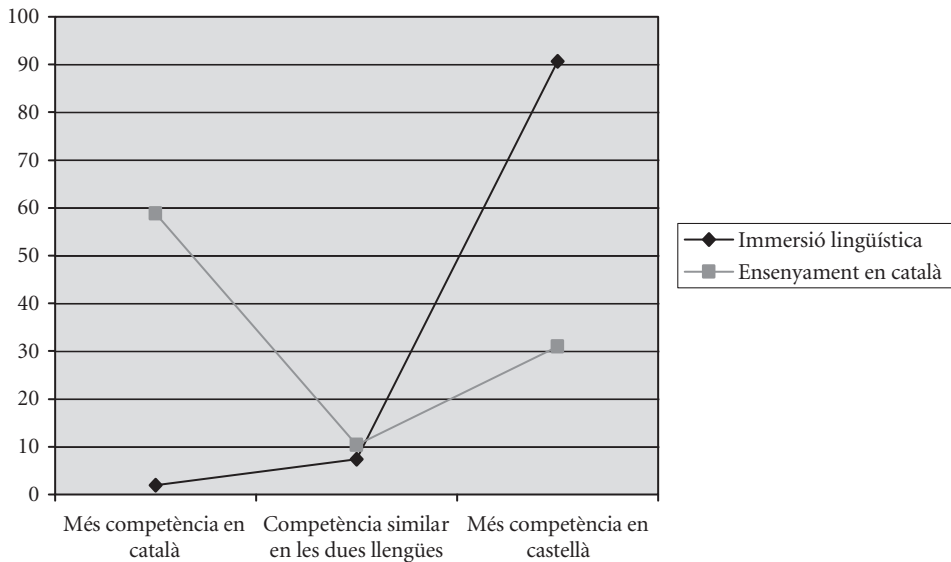


GRÀFIC 3  
*Percentatge d'alumnat a Catalunya de deu anys i competència lingüística escrita en català i castellà segons el tipus d'escola*



FONT: Canal i Vial (2005).

GRÀFIC 4  
*Percentatge d'alumnat a Catalunya de deu anys i competència lingüística oral en català i castellà segons el tipus d'escola*



FONT: Canal i Vial (2005).

Ambdós gràfics mostren que un dels problemes importants del nostre sistema educatiu és que no és prou potent per a generar competència lingüística en la llengua de l'escola.

Aquesta afirmació es confirma quan s'analitzen les competències lingüístiques bàsiques a l'ensenyament secundari obligatori. L'estudi realitzat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya durant el curs 2003-2004 mostra que a les zones de Catalunya on es parla habitualment el castellà, únicament arriben a la competència bàsica L12<sup>3</sup> pel que fa al discurs el 50 % de l'alumnat, i pel que fa a la correcció el percentatge augmenta fins al 75 %. En els contextos on teòricament predomina socialment el català, els resultats pel que fa al discurs deixen el percentatge en un 65 % i respecte a la correcció augmenta fins a un 95 %.

Els resultats en la competència L14<sup>4</sup> encara són pitjors. En algunes zones, pel que fa al discurs, únicament la supera un 30 % de l'alumnat i, respecte a la correcció, els resultats més baixos mostren que únicament un 48 % de l'alumnat adquireix aquesta competència.

D'altra banda, aquests resultats es poden explicar en part si considerem que bastants IES de la Regió Metropolitana de Barcelona utilitzen el castellà com a llengua vehicular dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Malauradament, no hi ha dades fiables, si bé el mateix Departament d'Educació creu que al voltant d'un 40 % de les aules dels IES de l'àrea metropolitana utilitza la llengua castellana.

La taula 6 mostra la relació entre la percepció que tenen els equips directius de les escoles sobre l'ús de la llengua catalana i la percepció de l'alumnat. L'estudi és el mateix, descrit anteriorment, de Canal i Vial (2005).

TAULA 6  
*Llengua de docència que perceben els equips directius de les escoles i l'alumnat*

	<i>Més en castellà que en català</i>	<i>Una mica més en castellà que en català</i>	<i>Una mica més en català que en castellà</i>	<i>Més en català que en castellà</i>	<i>Bàsicament en català</i>
Equip directiu	0	10,4	12	26,4	51,2
Alumnat	11,7	31,4	23,2	0	33,8

FONT: Canal i Vial (2005).

3. Expressar-se oralment adequant-se a la situació comunicativa i al receptor amb ordre, claredat i fluïdesa, tot aplicant correctament els coneixements lingüístics pel que fa al lèxic i estructures morfosintàctiques.

4. Produir un text escrit adequat a la necessitat comunicativa i al receptor, amb ordre, claredat i detall suficient, tot aplicant correctament els coneixements lingüístics pel que fa a lèxic, ortografia i estructures morfosintàctiques.

L'autora i l'autor atribueixen aquesta discrepància a un ús més gran del castellà en les activitats docents per part de l'alumnat que l'ús que en fa el professorat. De fet, afirmen que un 43 % de l'alumnat utilitza el castellà en aquestes activitats. De tota manera, sorprèn que, en una mostra on pràcticament el 93 % de les escoles fan l'ensenyament en llengua catalana, els equips directius reconeixin que això és anecdòtic en un 22,4 % de les aules i que únicament un 51,2 % ho fan bàsicament en català.

## 2.5. Les actituds lingüístiques

Ja he assenyalat el consens social i professional que es va establir al final dels anys vuitanta i a principis dels noranta al voltant de la immersió lingüística. Això va ser possible per l'existència d'actituds molt positives envers la llengua catalana per part de la immensa majoria de les famílies de Catalunya. Avui en dia, no sembla que aquestes actituds s'hagin modificat.<sup>5</sup> No obstant això, l'alumnat d'incorporació tardana no té sempre les mateixes actituds que les criatures nascudes aquí.

Huguet *et al.* (2005) estudien les actituds lingüístiques envers el català i el castellà de l'alumnat nouvingut escolaritzat a l'educació secundària obligatòria a les comarques de Lleida i a la comarca d'Osona. Els resultats mostren que el país d'origen de l'alumnat es relaciona amb les seves actituds lingüístiques.

TAULA 7  
*Actituds lingüístiques de l'alumnat nouvingut a l'ESO de les comarques de Lleida i de la comarca d'Osona segons el país d'origen*

	N	Mitjana respecte al català	Mitjana respecte al castellà
Àfrica-Magrib àrab	51	6,98	5,53
Àfrica-Magrib	73	6,69	5,07
Àfrica subsahariana	7	8,57	6,29
Àsia	3	9,33	5,33
Europa de l'Est	36	5,94	4,86
Llatinoamèrica	49	3,84	7,88
Unió Europea	6	4,00	6,33
Total	225	6,04	5,83

FONT: Huguet *et al.* (2005).

5. En els últims anys no hi ha hagut demandes de les famílies per a escolaritzar les criatures en llengua castellana.

La dada més significativa és que l'alumnat hispà mostra actituds negatives envers la llengua catalana, a diferència de l'alumnat africà i de l'Europa de l'Est, que mostra unes actituds més positives envers el català que envers el castellà. L'alumnat asiàtic i de la Unió Europea és poc representatiu. Les diferències entre el grup de llatinoamericans i el grup d'africans i de l'Europa de l'Est són significatives tant pel que fa al català com al castellà.

Aquestes dades són lògiques si pensem en els adolescents hispans que arriben a Catalunya i s'escolaritzen en una llengua diferent a la seva quan probablement desconeixen aquest fet o no s'ho esperen. Però, atès el seu gran nombre actualment, aquestes actituds poden fer modificar els comportaments lingüístics d'una part del professorat de secundària.

### 3. NOUS REPTES, NOVES SOLUCIONS

La mirada a l'actualitat ens mostra una realitat diferent de la Catalunya de finals dels anys vuitanta i principis dels noranta. Llavors, pel que fa al tractament de la llengua des de l'organització escolar, la font de diversitat més important era la diversitat lingüística en origen de l'alumnat. Així, la població infantil es repartia en dues llengües familiars: la llengua catalana i la llengua castellana. Avui en dia, ja no és així. Junt amb el català i el castellà conviuen moltes altres llengües amb més o menys parlants.

Per això, no és estrany trobar escoles amb un gran nombre de llengües i aules amb quatre, cinc o més llengües. Però, junt amb l'augment de la diversitat lingüística en origen, ha aparegut un altre fenomen d'importància: la incorporació a qualsevol nivell i etapa del sistema educatiu d'alumnes amb desconeixement de la llengua de l'escola.

És a dir, actualment hi ha, com a mínim, dues noves fonts de diversitat lingüística a les escoles i als instituts. D'una banda, l'augment de les llengües pròpies de l'alumnat i, de l'altra, la incorporació a qualsevol aula i en qualsevol moment d'alumnes que desconeixen la llengua de l'escola.

Certament, aquest fet que a nosaltres ens sembla sorprenent i completament nou és la norma en altres països i en altres sistemes educatius com, per exemple, al Canadà o a Singapur.

#### 3.1. Què ha canviat?

La transmissió de la informació ha estat, històricament, la funció principal i l'essència de l'educació escolar. L'extensió i la universalització de l'educació escolar a les societats occidentals era una necessitat de la societat industrial i les reformes educatives successives buscaven l'adaptació de l'escola a la diversitat social

per a realitzar aquesta funció. Certament, sempre han existit veus que qüestionaven aquesta manera de fer, però la seva incidència ha estat més aviat minsa.

A l'Estat Espanyol les coses han transcorregut de manera diferent de la resta de societats occidentals. Així, el moviment per l'extensió i la universalització de l'educació escolar no comença fins a la dècada dels anys setanta i culmina l'any 1982, quan les dades diuen que tots els nens i totes les nenes ja estan escolaritzats des dels sis fins als catorze anys. Ben bé, quaranta o cinquanta anys de retard respecte a la majoria de societats occidentals, les quals, a més a més, universalitzaven l'educació, com a mínim, fins als setze anys.

Però, junt a aquest retard històric, l'educació al nostre país, especialment al BUP i al COU, encunyava amb força el model transmissor d'informacions i negava la diversitat real, la qual era simplement expulsada de les aules. No cal dir que, a finals dels anys vuitanta, el fracàs escolar a Catalunya superava el 40 %.

A l'Estat espanyol s'universalitza l'educació escolar fins als catorze anys quan la societat industrial comença a mostrar els primers símptomes de la seva posterior desaparició. I la immensa majoria de l'educació postobligatòria, en aquells anys, manté una pràctica educativa fortament arrelada en la transmissió d'informacions, que necessita un alumnat homogeni.

L'aprovació de la LOGSE responia a la voluntat, d'una banda, de resoldre el retard educatiu de l'Estat espanyol respecte de la majoria de les societats occidentals i, de l'altra, d'adequar el sistema educatiu a la diversitat social amb l'objectiu de rebaixar el fracàs escolar. El primer objectiu preveia la universalització de l'educació escolar fins als setze anys i el segon, sota el lema del tractament de la diversitat, plantejava la necessitat de modificar la pràctica educativa per adequar-la a un alumnat cada vegada més heterogeni. Independentment de la valoració personal que es pugui fer de les propostes concretes tant de la Llei com del desplegament, crec que es pot afirmar que hi va haver un ampli rebuig dels dos objectius, tant per part del Partit Popular com d'un ampli sector del professorat de secundària, amb el suport en el temps dels mitjans de comunicació. Així, des de l'encunyament del terme d'«objector escolar»<sup>6</sup> fins a les bufonades sobre la baixada de continguts,<sup>7</sup> s'ha emmascarat la defensa d'un sistema educatiu segregador i elitista, basat fonamentalment en l'homogeneïtat de l'alumnat.

Però el manteniment d'aquestes premisses des d'una perspectiva igualitària i cohesionadora es fa cada vegada més difícil. Em referiré exclusivament a la reali-

---

6. En la plataforma reivindicativa dels convocants de la manifestació contra la Llei orgànica d'educació (LOE) del 12 de novembre del 2004 es preveu el desenvolupament de programes professionals per als i les adolescents de quinze anys que no vulguin estudiar l'ESO.

7. Cal recordar que, el 1991, a l'Estat espanyol un 78 % de les persones tenia únicament estudis primaris o era analfabeta. L'any 2002, el percentatge havia baixat a un 58 %. Les mitjanes corresponents de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) eren d'un 45 % i un 33 %.

tat lingüística de les nostres aules, si bé les fonts de diversitat de l'alumnat són bastant més que la seva llengua. Ja he assenyalat les dues fonts de diversitat lingüística de l'alumnat més importants: l'augment de les llengües en origen de l'alumnat i la possibilitat d'incorporar-se al sistema educatiu a qualsevol nivell sense conèixer la llengua de l'escola. El problema que es planteja és que aquesta doble realitat afecta milers i milers d'alumnes. No és una qüestió lateral amb presència en alguns territoris però més o menys marginal al conjunt de Catalunya. Al contrari, sabem que, a Catalunya es parlen més de dues-centes llengües i també sabem que únicament al llarg del curs 2004-2005 es van atendre a les aules d'acollida de Catalunya al voltant de set mil alumnes. Així, fent una estimació a la baixa, probablement hi ha entre vint-i-cinc i trenta llengües al nostre sistema educatiu amb un nombre considerable de parlants, i, a més a més, continuen arribant alumnes que desconeixen la llengua de l'escola.

En aquesta situació, és impossible mantenir una pràctica educativa basada exclusivament en la transmissió d'informacions. La transmissió d'informació implica una activitat unidireccional del professorat vers l'alumnat, el qual acaba finalment realitzant activitats individuals. Això es podria mantenir si s'impulsessin fórmules organitzatives basades en l'homogeneïtat de l'alumnat. Però, són possibles aquestes fórmules atesa la gran diversitat lingüística?

### 3.2. L'educació escolar i la llengua catalana

Abans de continuar, crec que és important desmuntar alguns dels mites que hi ha darrere de l'educació escolar. La societat té la tendència a esperar de l'educació escolar la solució a tots els mals que l'afecten. La llista d'exemples seria inesgotable. Aquesta idea també forma part de les esperances dipositades en l'escola al voltant de la normalitat social de la llengua catalana. Però, en aquesta perspectiva s'acostuma a obviar dues coses. Una, l'educació escolar és únicament una part —certament no petita— de l'educació i, per tant, comparteix els seus objectius<sup>8</sup> amb molts altres agents educatius com la família, les amistats o els mitjans de comunicació; i, dos, l'educació escolar es preocupa fonamentalment —i bé que ho fa— de modificar la ment humana en el sentit del desenvolupament de totes les capacitats construïdes per l'espècie humana al llarg de la història social i cultural, mitjançant processos d'ensenyament i aprenentatge. En altres paraules, és difícil pensar que amb aquestes dues restriccions l'educació escolar pugui modificar els usos lingüístics de la infància i l'adolescència en la vida quotidiana.

No obstant això, això no significa que l'educació escolar no tingui un paper central en la normalitat social de la llengua catalana. No es pot utilitzar allò que no es coneix. Justament, aquest és el paper de l'educació escolar: promoure el conei-

---

8. Objectius que a vegades no coincideixen.

xement de la llengua catalana. I, per això, allò que és important discutir al voltant de l'educació escolar a Catalunya és com aconseguir que l'alumnat en finalitzar l'ensenyament obligatori tingui un bon coneixement de la llengua catalana.

A vegades, aquest coneixement s'equipara amb el coneixement del llatí i s'afirma que l'alumnat és capaç d'utilitzar la llengua catalana en relació amb les tasques acadèmiques, però, a la vegada, és incapaç de fer-ho en les relacions socials. Aquesta afirmació és, sense més, falsa. Un bon domini de la llengua escolar comporta, a la vegada, elevats dominis conversacionals de la llengua. La qüestió és una altra. Avui en dia, a Catalunya, tenir elevades competències en llengua catalana significa també tenir-les en llengua castellana. I, a més a més, sospito que serà el que veuré la resta dels meus dies. Per tant, no únicament cal que l'escola ensenyi llengua, cal que ho faci de manera que la infància i l'adolescència l'aprengui i la incorpori com a llengua pròpia sense detriment d'altres llengües que es puguin sentir com a pròpies.

Crec que el que s'ha de demanar a l'educació escolar és, d'una banda, que ensenyi bé la llengua catalana i, de l'altra, que ho faci de manera que qui l'aprèn la incorpori com a pròpia. Malauradament, com hem vist al començament, encara queda un llarg camí per recórrer en relació amb aquests dos objectius.<sup>9</sup>

### 3.3. Llengua pròpia i llengua de l'escola

Un altre dels mites que com a fantasma recorre la societat consisteix a obviar el temps que l'alumnat que té com a llengua pròpia una llengua diferent de la de l'escola triga a equiparar-se en coneixement lingüístic amb l'alumnat nadiu. De fet, existeix una àmplia recerca iniciada al començament dels anys vuitanta i seguida fins avui que ens informa que l'alumnat que s'escolaritza en programes de canvi de llengua de la llar a l'escola triga un mínim de cinc anys (i en la majoria dels casos més) a equiparar-se amb l'alumnat nadiu. Les investigacions provenen de dos àmbits diferents: l'avaluació dels programes d'immersió lingüística i l'avaluació de l'alumnat d'incorporació tardana.

#### 3.3.1. La immersió lingüística i el desenvolupament de la llengua de l'escola

Des del començament dels programes d'immersió lingüística, la seva avaluació ha mostrat el desfasament que existeix, al llarg del programa, entre l'alumnat que té com a llengua pròpia la llengua de l'escola i l'alumnat que té com a llengua

---

9. És difícil de pensar que un alumne de llengua diferent de la de l'escola assumeixi aquesta llengua com a pròpia si la institució que l'ensenyava no té cap sentit per a ell. El problema és que això arriba a més d'un 35 % de l'alumnat de Catalunya pel cap baix.

pròpia una llengua diferent de l'escolar. Així, les primeres avaluacions realitzades dels programes d'immersió lingüística en francès dirigits a alumnes de parla anglesa al Quebec mostren que en finalitzar el programa: *a*) els i les estudiants d'immersió adquireixen competència com els nadius o molt propera als nadius en les habilitats lingüístiques relacionades amb la comprensió del francès (oral i escrita); *b*) adquireixen una bona competència en habilitats orals comunicatives en francès, però significativament menors que les dels companys nadius; *c*) les habilitats orals en francès de l'alumnat d'immersió lingüística són independents de la capacitat d'aprenentatge, mentre que les habilitats relacionades amb la lectura i l'escriptura es relacionen amb la capacitat d'aprenentatge; i *d*) la disminució de la presència del francès al llarg de l'ensenyament obligatori, especialment a l'ensenyament secundari, implica un descens de la competència en la segona llengua (Genesee, 1984, i McLaughlin, 1985).

Així, sembla que fins i tot després de 6 o 7 anys, el francès dels estudiants d'immersió no és com el dels nadius. (McLaughlin, 1985: 64)

L'any 1990, el Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya va realitzar una avaluació del coneixement de català i de castellà de l'alumnat de Catalunya de vuitè d'EGB. L'avaluació introduïa la comparació entre dues mostres, una de les quals era representativa del conjunt d'escoles de Catalunya i l'altra era representativa del subconjunt d'escoles que realitzava l'ensenyament en català i l'alumnat era catalanoparlant (Bel, Serra i Vila, 1991, 1992, 1993 i 1994, i Vila, 1995). Els resultats mostraven que el coneixement de castellà no es relacionava ni amb la condició lingüística familiar, ni amb el grau de presència del català a l'escola. En canvi, el coneixement de català depenia, entre altres factors, de la condició lingüística familiar i del grau de catalanització de l'escola. Però, a l'igual de les avaluacions realitzades al Canadà, el coneixement oral de la llengua catalana s'explicava preferentment per la condició lingüística familiar, mentre que el coneixement de català escrit s'explicava per la major o menor presència del català en el currículum escolar.

Igualment, la comparació de l'expressió escrita i l'expressió oral en català entre l'alumnat de parla castellana escolaritzat en programes d'immersió i l'alumnat català escolaritzat en la seva llengua mostrava diferències importants.



TAULA 8  
*Comparació entre l'alumnat de vuitè d'EGB d'immersió lingüística  
 i l'alumnat de parla catalana escolaritzat en català  
 pel que fa a expressió escrita i oral en català el 1990*

	<i>Expressió oral</i>		<i>Expressió escrita</i>	
	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>X</i>	<i>S</i>
Alumnat d'immersió lingüística	71,60	13,84	71,71	20,24
Alumnat de llengua catalana escolaritzat en català	87,71		81,89	

*X* = mitjana i *S* = desviació estàndard.

És a dir, la immersió lingüística, tal com proposen les seves bases teòriques, és un bon programa acadèmic ja que assegura, durant la seva realització, la comprensió de l'instrument lingüístic que s'utilitza en les activitats d'ensenyament i aprenentatge, i, a més a més, permet el coneixement d'una llengua que no es pot aprendre en el medi social i familiar. Però, certament, únicament mitjançant la immersió lingüística no s'aconsegueix un nivell de competència en la segona llengua semblant al que tenen els companys que la tenen com a pròpia.

A més a més, si això és així al final del programa, al llarg de la seva realització la «distància lingüística» entre un tipus d'alumnat i l'altre és encara més gran. Arnau i Serra (1992) avaluen en dues escoles la competència comunicativa oral en llengua catalana de l'alumnat castellà escolaritzat en llengua catalana (immersió lingüística) i de l'alumnat català escolaritzat en català (manteniment de la llengua familiar) a vuitè, quart i segon d'EGB. Els resultats mostren que «mentre que els i les alumnes catalanoparlants de vuitè d'EGB<sup>10</sup> són capaços d'utilitzar els pronoms (si bé cometen errors en el seu ús) en un únic sistema integrat i utilitzar el mateix llenguatge com a context de referència, els seus companys no catalanoparlants, per a construir els seus discursos orals utilitzen encara estratègies i mecanismes propis de situacions informals de diàleg interpersonal que ja utilitzen els i les alumnes catalanoparlants de segon d'EGB» (Arnau i Serra, 1992: 154).

Bel (1989) avalua el coneixement de català a segon d'EGB en cinc-cents trenta escolars de llengua familiar catalana escolaritzats en català i nou-cents quaranta-dos escolars d'immersió lingüística. Els resultats es mostren a la taula 9.

10. Actualment, segon d'ESO.

TAULA 9

*Comparació sobre el coneixement de català a segon d'EGB entre l'alumnat d'immersió i l'alumnat de parla catalana escolaritzat en català el 1989*

	<i>Alumnat de llengua catalana escolaritzat en català</i>		<i>Alumnat d'immersió lingüística</i>	
	X	S	X	S
PG1	82,30	11,49	71,64	17,42
PG2	85,29	7,32	74,93	14,62

PG1: proves escrites; PG2: proves escrites i proves orals.

FONT: Bel (1989).

Els resultats mostren que existeix una distància important entre el coneixement del català escrit i oral entre ambdós alumnats.

Ribes (1993) realitza un estudi similar a cinquè d'EGB i els resultats mostren també que l'alumnat d'immersió lingüística sap significativament menys català escrit i oral que els companys catalans escolaritzats en català.

Aquests resultats són comuns a totes les avaluacions realitzades sobre els programes d'immersió lingüística (Cummins, 1981*a*, 1996 i 2002) i, per això, en general, tal com afirma Genesee (1984), als programes d'immersió lingüística l'aproximació educativa està basada en l'activitat individualitzada i centrada en l'alumne, a diferència de l'aproximació educativa tradicional basada en el grup i centrada en el professor. És a dir, en la immersió lingüística el professorat «assumeix» que l'alumnat no l'entén i, per tant, la preocupació consisteix a aconseguir que tot l'alumnat pugui permanentment negociar els significats implicats en allò que es fa i es diu a l'aula (Vila, 1993). D'aquesta manera, des del treball de comprensió lingüística en les tasques acadèmiques s'incorpora el coneixement de la llengua de l'escola.

### ***3.3.2. L'alumnat immigrant i l'adquisició de la llengua de l'escola***

L'augment dels corrents migratoris a les societats occidentals en els últims trenta anys ha suscitat nombrosos treballs relacionats amb quin és l'aprenentatge que tenen de la llengua de l'escola. Cummins (1981*b*) va realitzar un estudi en el qual va analitzar mil dos-cents deu immigrants que van arribar al Canadà amb sis anys i que van ser escolaritzats en llengua anglesa. L'estudi informava que, de mitjana, aquest alumnat trigava entre cinc i set anys a adquirir una competència en llengua academicocognitiva anglesa semblant a la dels companys anglesos, malgrat que, al cap de dos o tres anys, mostraven una gran fluïdesa oral en activitats conversacionals. Aquest treball ha estat corroborat posteriorment en nombroses investigacions (Collier, 1987; Gandara, 1999; Hakuta, Butler i Witt, 2000; Klesmer, 1994; Maruny i Molina, 2000; Navarro, 2003; Ramírez,

1992; Shohamy, 1999; Siqués i Vila, 2005a i 2005b; Thomas i Collier, 1997; Vila i Siqués, 2005 i 2006).

Collier (1987) va estudiar la competència en anglès d'escolars immigrants de classe mitjana escolaritzats en escoles de l'Estat de Virgínia (Estats Units d'Amèrica) que tenien gran prestigi pel programa d'ensenyament de l'anglès com a segona llengua. En cap cas, en aquests programes, no es tenia en compte la llengua pròpia de l'alumnat. Els resultats mostraven que l'alumnat que arribava entre els vuit i els onze anys d'edat amb una bona escolarització anterior d'entre dos i cinc anys en la seva llengua trigava entre cinc i set anys a arribar als barems nacionals en lectura, ciències socials i ciències naturals. Els que arribaven abans dels vuit anys necessitaven entre set i deu anys o, fins i tot més, per arribar a aquests barems. Els que arribaven després dels dotze anys amb una bona escolarització prèvia en la seva llengua no arribaven mai a assolir el nivell de l'alumnat nadiu a les àrees del currículum amb un fort component lingüístic.

Hakuta, Butler i Witt (2000) confirmen aquests resultats en escoles de Califòrnia considerades modèliques des del punt de vista de l'ensenyament de l'anglès com a segona llengua. Així, afirmen que les habilitats orals acadèmiques requereixen al voltant de cinc anys per a desenvolupar-se, mentre que altres habilitats, relacionades amb l'anglès acadèmic, exigeixen entre quatre i set anys.

L'estudi de Klesmer (1994) té un interès especial ja que analitza tant la percepció del professorat sobre les competències lingüístiques de l'alumnat immigrant com les seves competències reals. L'estudi es va realitzar amb tres-cents alumnes d'un districte escolar de la ciutat de Toronto (Canadà). El professorat afirmava que l'alumnat immigrant trigava entre vint-i-quatre i trenta-cinc mesos a equiparar els resultats amb la mitjana dels que obtenien els alumnes nadius de la mateixa edat en habilitats relacionades amb la comprensió oral i escrita, la parla i la lectura. En relació amb l'escriptura, el professorat deia que l'alumnat immigrant trigava entre cinc i sis anys a assolir la mitjana de la seva edat. No obstant això, les proves realitzades sobre l'ús acadèmic de la llengua oral mostraven que hi havia diferències significatives amb l'alumnat de parla anglesa fins i tot després de sis anys de residència al Canadà.

Els treballs realitzats amb estudiants hispans als Estats Units d'Amèrica (Ramírez, 1992) mostren resultats semblants, a l'igual dels obtinguts per Shohamy (1999) a Israel. En concret, en l'informe afirma que l'alumnat immigrant necessita entre set i nou anys per a arribar a un nivell semblant al de l'alumnat nadiu en les habilitats relacionades amb la lectura i l'escriptura, i una mica menys en habilitats matemàtiques.

D'altra banda, les habilitats conversacionals triguen molt menys a desenvolupar-se i se situen al voltant dels dos o tres anys (González, 1989; Maruny i Molina, 2000; Siqués i Vila, 2005a; Snow i Hoefnagel-Höhle, 1978).

Els estudis realitzats al nostre país són semblants. Així, Maruny i Molina (2000), en un estudi realitzat amb alumnes marroquins escolaritzats entre tercer de

primària i quart d'ESO a la comarca del Baix Empordà (Girona), mostren que calen tres anys d'escolarització per a desenvolupar suficient competència conversacional i cinc anys a l'escola per a mostrar una comprensió lectora acceptable, i, en relació amb l'escriptura, no hi va haver cap subjecte de la mostra que tingués un nivell adequat. A més a més, no apareixien diferències significatives ni en relació amb l'edat d'arribada, ni amb el fet d'haver nascut o no a Catalunya, és a dir, el temps de residència.

Navarro (2003) avalua el coneixement de castellà a primer d'ESO de la província d'Osca en una mostra de noranta-tres alumnes (quaranta-nou immigrants d'incorporació tardana i quaranta-quatre nadius). La taula 10 mostra els resultats en funció de ser o no ser hispà i el temps de residència.

TAULA 10  
*Coneixement de castellà a primer d'ESO, temps de residència i llengua pròpia*

<i>Temps de residència</i>	<i>PG1</i>		<i>PG2</i>	
	<i>Hispà</i>	<i>No hispà</i>	<i>Hispà</i>	<i>No hispà</i>
Menys de tres anys	65,56	49,66	65,69	50,14
Entre tres i sis anys	66,82	59,33	72,18	62,48
Més de sis anys	68,41	68,97	70,96	72,96

PG1: proves escrites; PG2: proves escrites i proves orals.

FONT: Vila, Huguet i Navarro (2005).

La taula 10 mostra que com més temps de residència, més coneixement de la llengua de l'escola. Però, si comparem aquests resultats amb el coneixement de castellà de l'alumnat nadiu, trobem que, en el cas dels hispanos, no hi ha diferències significatives si el temps de residència és de sis o més anys. Hi ha diferències significatives en comprensió oral i expressió escrita si el temps de residència és de tres a sis anys i, en relació amb els que tenen menys de tres anys de residència, les diferències són significatives tant pel que fa a PG1 com a PG2. I, en el cas de l'alumnat immigrant que no és hispà, hi ha diferències significatives tant en PG1 com en PG2 per a l'alumnat que té menys de sis anys de residència i, respecte als de sis anys de residència o més, apareixen diferències en relació amb la comprensió oral.

En un treball etnogràfic (Siqués i Vila, 2005a i 2005b, i Vila i Siqués, 2005 i 2006) realitzat durant dos anys en una aula del cicle inicial de primària en la qual es parlaven cinc llengües diferents i l'alumnat procedia de set països amb moments d'arribada entre els tres i els set anys, es mostra les dificultats de l'alumnat amb la llengua de l'escola en comprensió i expressió oral i escrita.

Al començament, les relacions entre l'alumnat i amb el professorat tenien lloc sempre en llengua catalana, però les produccions dels alumnes eren curtes, el lèxic limitat i utilitzaven sovint termes d'íctics. En relació amb el treball escolar, l'alumnat tenia enormes dificultats per entendre tant les orientacions orals i els

diàlegs proposats per la mestra com els exercicis de lectura i escriptura. Amb el pas del temps, les relacions espontànies es van anar modificant a favor del castellà. De totes maneres, gràcies a les importants modificacions introduïdes en la pràctica educativa del professorat, el coneixement de la llengua de l'escola de l'alumnat va progressar notablement encara que en cap cas no era igual que el que té l'alumnat de llengua familiar catalana i, fins i tot, que el que utilitza l'alumnat de parla castellana en els programes d'immersió lingüística.

### 3.4. El domini conversacional i el domini acadèmic de la llengua

La distinció entre el domini conversacional i el domini acadèmic de la llengua té una llarga tradició en la sociologia, la lingüística i la psicologia. Va ser enunciat per Vygotski en el llibre *Pensament i llenguatge* i, posteriorment, una llarga tradició de pensadores i pensadors en l'àmbit de la teoria sociocultural l'ha desenvolupat (Bruner, 1975; Cummins, 1981a; Donaldson, 1978; Olson, 1977; Snow *et al.*, 1991; Vila, 1987). En resum, la distinció planteja que els usos del llenguatge implicats en un domini i en l'altre són qualitativament diferents i que, a més a més, són interdependents, de manera que el desenvolupament de les habilitats lingüístiques implicades en tasques acadèmiques obligatòriament es basen en el desenvolupament previ de les habilitats lingüístiques implicades en el domini conversacional.

Les dades anteriors mostren que existeix una enorme distància entre saber utilitzar el llenguatge en situacions informals cara a cara i en situacions acadèmiques i formals. Així, per aconseguir els nivells de competència conversacional apropiats per l'edat en l'alumnat immigrant calen dos o tres anys d'estada al país d'acollida (sempre que estiguin en contacte amb aquesta llengua en el medi social i escolar). Però els nivells de competència acadèmica d'acord amb l'edat triguen a adquirir-se entre cinc i nou anys des de l'arribada segons quin sigui el tipus d'habilitat lingüística implicada.

Thomas i Collier (1997), després d'analitzar set-cents mil alumnes d'incorporació tardana als Estats Units, afirmen que el desenvolupament del llenguatge és un procés llarg i enormement complex, però que «la raó principal per explicar per què triguen tant de temps els aprenents de llengua anglesa a arribar a les puntuacions dels nadius en llengua anglesa és que els parlants nadius de l'anglès no es queden quietos i esperen que els aprenents de llengua anglesa els agafin. Els parlants nadius de l'anglès es desenvolupen cognitivament i acadèmica cada any que passen a l'escola i, a la vegada, continuen adquirint la seva L1 en un entorn d'aprenentatge que és favorable a la instrucció en anglès. Les proves escolars reflecteixen que el consegüent desenvolupament lingüístic, cognitiu i acadèmic té lloc en un entorn d'aprenentatge —social i familiar— que afavoreix l'alumnat de llengua anglesa» (1997: 40).

Les dades que hem presentat evidencien que la diversitat lingüística de l'alumnat, allà on hi ha un nombre important d'alumnes escolaritzats en programes de canvi de llengua de la llar a l'escola, respecte al coneixement de la llengua de l'escola és molt gran.

### 3.5. L'educació bilingüe i els programes d'immersió lingüística

L'educació bilingüe ha partit, entre d'altres, de dues premisses. Una, la llengua s'aprèn fent-la servir i, per tant, aprendre una llengua des de l'educació escolar vol dir utilitzar-la en les activitats que es fan a l'escola, que, en definitiva, són activitats d'ensenyament i aprenentatge. És a dir, en la mesura en què s'aprenen els continguts escolars, de retruc, subsidiàriament, s'aprèn l'instrument que ho fa possible. Dos, com més homogènia sigui la situació lingüística de partida de l'alumnat, més possibilitats hi ha d'adoptar una pràctica educativa que promogui el coneixement de la nova llengua. És a dir, per a fer realitat la primera premissa (aprendre un contingut des d'una llengua desconeguda) cal una manera de fer per part del professorat que incideixi permanentment en la negociació dels significats implicats en el que es fa i el que es diu a l'aula. I, en aquesta manera de fer, cal un «públic» homogeni al qual parlar. Si l'alumnat és lingüísticament heterogeni, qui és l'interlocutor del professorat, els alumnes que entenen la llengua o els que no l'entenen? A qui parla el professorat, a qui ja l'entén o a qui no l'entén?

Per això, l'educació bilingüe proposa models organitzatius escolars en què no es barreja l'alumnat amb llengua de l'escola amb alumnat de llengua diferent. Els programes de manteniment de la llengua familiar i els programes d'immersió lingüística són models organitzatius escolars per tractar la diversitat lingüística en origen de l'alumnat. Als primers acudeixen els que tenen com a llengua pròpia la que s'ensenya a l'escola per llegir i escriure, i als segons acudeixen aquells alumnes que aprenen a llegir i escriure en una llengua diferent de la seva. D'aquesta manera, l'educació bilingüe elimina de les aules una font important de diversitat lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola. És evident que, en el conjunt del sistema educatiu, mai no es pot mantenir, per raons òbvies, allò que està dissenyat i, per tant, hi ha situacions en què es barreja l'alumnat, independentment de la llengua.<sup>11</sup>

No obstant això, és important comprendre que els bons resultats de l'educació bilingüe (programes de manteniment de la llengua familiar i programes d'immersió lingüística) arreu del món responen a les premisses enunciades.

---

11. Cal recordar que moltes de les escoles incloses en la xarxa anomenada «escola catalana», que, als anys setanta i a principis dels vuitanta, escolaritzava fonamentalment alumnat de llengua familiar catalana, tenien molt clara aquesta qüestió. Així, l'alumnat castellanoparlant rebia classes individuals de llengua catalana com a «reforç» per a la incorporació a les tasques escolars a l'aula ordinària.

Ara bé, la situació que he descrit a Catalunya fa completament inviable aquest plantejament. Així, a la pregunta anteriorment formulada: són possibles, avui dia, fórmules organitzatives basades en l'homogeneïtat de l'alumnat? La meua resposta és «no» (Vila, 2000). Entenc que hem de buscar altres respostes organitzatives per tractar, no la diversitat lingüística en origen, sinó la diversitat lingüística respecte del coneixement de la llengua de l'escola.

Vàries són les raons.

1) El tractament de la diversitat lingüística en origen, bé mitjançant programes de manteniment de la llengua familiar, bé mitjançant programes d'immersió lingüística, requereix professorat bilingüe. No cal dir que, ateses les llengües presents i el nombre de parlants, resulta inviable.

2) El tractament de la diversitat lingüística en origen significa la segregació de l'alumnat segons la llengua. Impensable, en un plantejament d'escola inclusiva que vetlla per la cohesió social.

3) I l'alumnat d'incorporació tardana? On aniria a parar? Atès el nombre que representa, com se n'organitza l'escolarització?

4) I què es fa amb l'alumnat de les comunitats lingüístiques amb un nombre petit d'alumnes i que estan distribuïts per tot el territori?

La realitat lingüística de les aules de Catalunya serà cada dia més heterogènia. El retorn al «paradís» de l'homogeneïtat és impossible. Això significa que hem de començar a trobar respostes per abordar la diversitat respecte al coneixement de la llengua de l'escola i fer possible que tot l'alumnat aprengui la llengua catalana, i, d'una o una altra manera, la faci també seva.

#### **4. PRÀCTICA EDUCATIVA I CONEIXEMENT DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA**

En diferents articles i conferències (Vila, 2000, 2004, 2005*a* i 2005*b*, i Vila i Si-qué, 2005) he defensat que les respostes educatives a la nova situació no es poden trobar en els plantejaments organitzatius que històricament ha fet l'educació bilingüe. Al contrari, hem de veure l'educació bilingüe no com a font de propostes organitzatives sinó com a font de reflexió sobre la pràctica educativa. Abans, he citat Genesee (1984) per posar de manifest que la pràctica educativa en els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola implica un esforç notable per part del professorat respecte a la modificació de la pràctica educativa tradicional.

Què va ser i què va significar la immersió lingüística a Catalunya? Únicament un moviment educatiu en favor de la presència de la llengua catalana a l'escola o, també, un ampli moviment d'innovació educativa amb una incidència especial al parvulari i als primers cursos de l'educació primària? Crec que van ser les dues coses. Certament, hi havia, com ja he explicat, un important component reivindicatiu a favor de la catalanització de l'educació escolar, però també existia una gran preocupació educativa per fer bé les coses i fer possible a tot l'alumnat,

independentment de la llengua familiar, un bon aprenentatge de la llengua de l'escola. Malauradament, aquesta segona preocupació va tenir poc ressò en altres nivells educatius. Avui en dia, com ja he dit, la realitat d'un, dos, tres i més alumnes amb poc o nul coneixement de la llengua de l'escola dins d'una aula no afecta únicament el parvulari sinó tot el sistema educatiu obligatori. En altres paraules, afecta tot el professorat independentment del nivell o l'etapa en què imparteix docència.

Catalanització escolar i innovació educativa són les dues cares de la mateixa moneda. Si diem que l'escola ha de ser en català, la qual cosa està molt bé, i no diem res més, crec que, a poc a poc, els resultats seran pitjors. La promoció del català des de l'educació escolar significa un ampli moviment de renovació i d'innovació que posi la diversitat en el centre de la pràctica educativa. A l'igual que la immersió lingüística va significar un important moviment de renovació al parvulari, avui en dia l'impuls en favor de la catalanització des de l'educació escolar ha de significar un important moviment d'innovació en el conjunt del sistema educatiu.

Quin significat té aquesta afirmació? Entenc que s'han de modificar radicalment les ajudes lingüístiques que l'alumnat rep per avançar en el coneixement de la llengua de l'escola. Actualment, i certament no sempre és així, les ajudes lingüístiques que rep l'alumnat provenen quasi exclusivament del professorat i, a més a més, aquestes ajudes no es diferencien individualment, sinó que són aportades al grup classe des d'una activitat discursiva que té com a interlocutor la totalitat de l'alumnat, independentment del coneixement que tingui de la llengua de l'escola.

La modificació de les ajudes lingüístiques s'ha de fer des del meu punt de vista en un doble sentit. D'una banda, una pràctica educativa molt més individualitzada per part del professorat que garanteixi la negociació dels significats implicats en el que es fa i es diu a l'aula, i, de l'altra, la incorporació del treball cooperatiu entre l'alumnat de manera que la seva pròpia diversitat lingüística sigui una nova font d'ajudes lingüístiques per avançar en el coneixement de la llengua de l'escola.

Aquesta perspectiva implica qüestions diferents:

1. La incorporació de la transversalitat al currículum escolar en front d'un sistema parcel·lat per assignatures on el treball intencional per al desenvolupament de la llengua de l'escola queda exclusivament en mans del professorat de llengua.
2. La reutilització dels recursos humans i materials de les escoles i dels instituts de manera que es busquin fórmules organitzatives (modificació d'horaris, creació de grups heterogenis, crèdits de síntesi, etc.) en les quals el professorat pugui desenvolupar una atenció més individualitzada a l'alumnat i, a la vegada, l'alumnat pugui treballar cooperativament, de manera que el professorat sigui un mediador que aporta la informació necessària per a la resolució de la tasca col·lectiva.
3. La utilització de la llengua oral com a font de negociació de les regles i dels coneixements implicats en qualsevol activitat d'ensenyament i aprenentatge.



4. L'ús de materials interdisciplinaris que possibilitin la utilització instrumental de la llengua per a la cerca, la selecció i la categorització de la informació.

5. La promoció del treball conjunt del professorat basat en acords organitzatius i en la continuïtat de la pràctica educativa.

6. L'establiment de xarxes de treball entre escoles i instituts per compartir experiències innovadores, per promoure el treball conjunt de l'alumnat de diferents centres mitjançant les noves tecnologies i per intercanviar professorat.

Més coses queden per dir, però l'espai s'acaba. Probablement, la més important fa referència al tractament de la llengua familiar de l'alumnat tant a la institució escolar com a la pràctica educativa. Aquesta és una qüestió de gran importància que requeriria un altre article. Únicament, cal assenyalar que l'apropiació d'una nova llengua, per part de l'aprenent, com a llengua pròpia és possible si qui l'ensenya, valora i utilitza la llengua pròpia de l'aprenent.

## 5. BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- AJUNTAMENT DE BARCELONA. DEPARTAMENT D'ESTADÍSTICA (2005). *La població estrangera de Barcelona: Gener 2005*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- ARENY, M.; VIAL, S. (2005). «Estudi del nivell de coneixement del català i del castellà de l'alumnat immigrant en acabar el cicle inicial d'educació primària». Comunicació al Tercer Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No-Catalanoparlants (Vic, setembre).
- ARNAU, J. [et al.] (1993). *Estudio comparativo del conocimiento de catalán y castellano en escolares de Catalunya de octavo de EGB*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. [Inèdit]
- (1994). «A comparative study of the knowledge of catalan and spanish among 8th-grade EGB schoolchildren in Catalonia». *Vaasan Yliopiston Julkaisuja*, núm. 185, p. 107-127.
- ARNAU, J.; SERRA, J. M. (1992). «Un model d'anàlisi per a l'avaluació de la competència oral dels alumnes castellanoparlants que assisteixen a un programa d'immersió». A: *Ponències, comunicacions i conclusions: Segon Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No-Catalanoparlants*. Vic: Eumo, p. 145-156.
- BEL, A. (1989). «La competencia lingüística de los alumnos de inmersión». A: *Actas I Simposio Internacional de Didáctica da Língua e a Literatura*. Santiago de Compostella: Universidad de Santiago de Compostela.
- (1991). *Deu anys de normalització lingüística a l'ensenyament: 1978-1988*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- BEL, A.; SERRA, J. M.; VILA, I. (1991). *El coneixement de llengua catalana i llengua castellana en acabar l'ensenyament obligatori el 1990*. Barcelona: SEDEC. [Inèdit]

- BEL, A.; SERRA, J. M.; VILA, I. (1992). *El coneixement de llengua catalana a 6è, 7è i 8è d'EGB*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. [Inèdit]
- (1993). «Estudio comparativo del conocimiento de catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB». A: SIGUAN, M. [ed.]. *Enseñanza en dos lenguas*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació: Horsori, p. 97-110.
- (1994). «Estudio comparativo del conocimiento de catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990». A: SIGUAN, M. [ed.]. *Las lenguas en la escuela*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació: Horsori, p. 229-252.
- BOIXADERAS, R.; CANAL, I.; FERNÁNDEZ, E. (1992). «Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'immersió lingüística i els alumnes que no l'han seguit. Resultat de proves aplicades a divuit escoles de Badalona a l'inici de 3r d'EGB». A: *Ponències, comunicacions i conclusions: Segon Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No-Catalanoparlants*. Vic: Eumo, p. 169-182.
- BRUNER, J. S. (1975). «Language as an instrument of thought». A: DAVIES, A. [ed.]. *Problems of language and learning*. Londres: Heinemann.
- CANAL, I.; VIAL, S. (2005). «Llengua i escola a l'ensenyament primari». Comunicació al Tercer Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No-Catalanoparlants (Vic, setembre).
- COLLIER, V. P. (1987). «Age and rate of acquisition of second language for academic purposes». *TESOL Quarterly*, vol. 21, núm. 4, p. 617-641.
- CUMMINS, J. (1979). «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review of Educational Research*, vol. 49, núm. 2, p. 222-251.
- (1981a). «The role of primary language development in promoting educational success for language minority students». A: *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: California State University, p. 3-49.
- (1981b) «Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment». *Applied Linguistics*, vol. 2, núm. 2, p. 132-149.
- (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- DONALDSON, M. (1978). *Children's minds*. Glasgow: Collins.
- GANDARA, P. (1999). *Review of research on instruction of limited english proficiency students: A report to the California legislature*. Santa Barbara: University of California. Linguistic Minority Research Institute.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2001). *Competències bàsiques: Educació primària, cicle mitjà, curs 2000-2001*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

- GENESE, F. (1984). «French immersion programs». A: SHAPSON, S.; D'OYLEY, V. [ed.]. *Bilingual and multicultural education: Canadian perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 33-54.
- GONZÁLEZ, L. A. (1989). «Native language education: The key to english literacy skills». A: BIXLER-MÁRQUEZ, D. J.; GREEN, G. K.; ORNSTEIN-GALICIA, J. L. [ed.]. *Mexican-American spanish in its societal and cultural contexts*. Brownsville: Pan American University, p. 209-224.
- GUASCH, O. (1999). *Processos de composició escrita i programes d'immersió: Els canvis de llengua en la interacció per a la composició en L2*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
- GUASCH, O. [et al.] (1992). «L'aprenentatge de l'escriptura i els programes d'immersió: Anàlisi de textos de nens de 4t d'EGB». A: *Ponències, comunicacions i conclusions: Segon Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No-Catalano-parlants*. Vic: Eumo, p. 183-192.
- HAKUTA, K.; BUTLER, Y. G.; WITT, D. (2000). *How long does it take english learners to attain proficiency?* Santa Barbara: University of California. Linguistic Minority Research Institute.
- HUGUET, A. [et al.] (2005). *Les actituds lingüístiques de l'alumnat immigrant a Catalunya*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònoms.
- KLESMER, H. (1994). «Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement». *English Quarterly*, vol. 26, núm. 3, p. 8-11.
- MARUNY, L.; MOLINA, M. (2000). «Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora». A: *Interculturalitat, educació i llengües: Seminari de treball, Barcelona, Girona, Lleida i Tarragona, 5 i 6 de maig de 2000*. Barcelona: Comissions Obreres. [Comunicació al seminari]
- MCLAUGHLIN, B. (1985). *Second language acquisition in childhood*. Vol. 2: *School-Age children*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- NAVARRO, J. L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana: El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesi doctoral. Universitat de Lleida. [Inèdita]
- OLSON, D. R. (1977). «From utterance to text: The bias of language in speech and writing». *Harvard Educational Review*, vol. 47, núm. 1-2, p. 257-281.
- RAMÍREZ, J. D. (1992). «Executive summary». *Bilingual Research Journal*, vol. 16, p. 1-62.
- RIBES, D. (1993). *Els programes d'immersió al català*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona. Departament de Psicologia Bàsica. [Inèdita]
- SHOHAMY, E. (1999). «Unity and diversity in language policy». Comunicació a l'AILA Conference (Tòquio, agost).

- SIRQUÉS, C.; VILA, I. (2005a). «Bilingual education and minority languages: Present changes and tendencies». Comunicació a la 10<sup>th</sup> International Conference on Minority Languages (Trieste, Itàlia, juliol).
- (2005b). «Acting in a multicultural classroom». Comunicació al First ISCAR Congress (Sevilla, setembre).
- SNOW, C. [et al.] (1991). «Giving formal definitions: A linguistic or metalinguistic skill?». A: BIALYSTOK, E. [ed.]. *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 90-112.
- SNOW, C. E.; HOEFNAGEL-HÖHLE, M. (1978). «The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning». *Child Development*, vol. 49, núm. 4, p. 1114-1128.
- THOMAS, W. P.; COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- VILA, I. (1987). «El uso del lenguaje en contextos educativos y familiares». A: ÁLVAREZ, A. [ed.]. *Psicología y educación: Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Visor.
- (1993). «Aspectos didácticos de la educación plurilingüe». A: *I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe*. Bilbao: Fundación Gaztelueta.
- (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- (1998). «Multilingüisme i multiculturalitat: El valor polític de l'ús de la pròpia llengua». A: CANO, M. A.; MARTINES, J.; MARTINES, V. [ed.]. *Un món de llengües*. Alcoi: Marfil, p. 317-331.
- (2000). «Inmigración, educación y lengua propia». A: *La inmigración extranjera en España: Los retos educativos*. Barcelona: Fundació la Caixa, p. 145-166.
- (2004). «Estratègies per a l'ensenyament i aprenentatge del català com a segona llengua». Conferència al Curs de formació per als assessors i les assessores en llengua, interculturalitat i cohesió social (Barcelona, 5 de juliol). Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- (2005a). «¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua?». *Perspectiva CEP*, núm. 8, p. 23-54.
- (2005b). «Plurilingualism in educational system in Catalonia». Conferència inaugural al 5<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism (Barcelona, 20 de març).
- VILA, I.; HUGUET, A.; NAVARRO, J. L. (2005). «Ethnic origin, time of residence and knowledge of the school language». Comunicació al simposi invitat «Bilingualism in children exposed to spanish and another language in Spain», 12<sup>th</sup> European Conference on Developmental Psychology (La Laguna, agost).
- VILA, I.; SIGUAN, M. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.

- VILA, I.; SIQUÉS, C. (2005). «Lengua propia y lengua de la escuela: Implicaciones educativas en la escolarización de la infancia extranjera». A: MÁRQUEZ, I. [ed.]. *Respuestas a la exclusión: Políticas de inmigración, interculturalidad y mediación*. Bilbao: Dykinson. [En premsa]
- (2006). «Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 38. [En premsa]