

Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació i Universitats



Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació i Universitats

Edició: Servei de Difusió i Publicacions

Índex general

| | |
|--|-----|
| Presentació | 5 |
| Introducció del document adjunt | 9 |
| Conclusions de la comissió <i>Projecte lingüístic de centre</i> Per un projecte lingüístic per a l'escola catalana del segle XXI | 13 |
| Conclusions de la comissió <i>Formació del professorat</i> La formació del professorat de llengües i de literatura | 31 |
| Conclusions de la comissió <i>Nova immersió i canvis metodològics</i> Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: aspectes metodològics i organitzatius..... | 57 |
| Conclusions de la comissió <i>Didàctica de la literatura</i> L'ensenyament de la literatura a l'ensenyament no universitari | 89 |
| Conclusions de la comissió <i>Coneixement i ús de la llengua</i> La potenciació de la llengua entre infants i joves: del coneixement a l'ús..... | 103 |

Presentació

Catalunya ha estat en la història recent una terra d'acollida, un lloc on les persones nouvingudes s'han integrat, s'han pogut identificar amb el país i han contribuït a la construcció, per a tots plegats, d'un futur millor.

Cal recordar que en els anys setanta els ciutadans i les ciutadanes d'aquest país, fossin nascuts aquí o fossin procedents d'altres indrets, van haver de lluitar i treballar per recuperar els drets democràtics que el franquisme havia arrabassat. I, justament, un dels drets que se'ns havia pres era el de la plena oficialitat de la llengua pròpia. En el camp de l'ensenyament, la presència del català era pràcticament nul·la i per això les associacions de pares i mares, el professorat, la societat civil, els partits polítics, tots, conjuntament, van tenir un paper protagonista en l'exigència de recuperar el català i fer-ne una eina d'inclusió social i d'integració.

Per això, la Llei de normalització lingüística de 1983, aprovada per un ampli consens de la societat catalana, ja va establir que el català, com a llengua pròpia de Catalunya, era també la llengua de l'ensenyament. I es feia, justament, per superar la situació de desigualtat, en aquells moments absoluta, que patia la llengua catalana en relació amb la llengua oficial de l'Estat, omnipresent a Catalunya.

Avui, vint-i-tres anys després d'aquella llei, la situació sociolingüística de la llengua catalana evidentment que no és comparable, especialment en àmbits com l'ensenyament. Malauradament, però, els resultats que presenten els centres docents de Catalunya pel que fa a la catalanització no responen exactament a les expectatives de les polítiques educatives aplicades des de la Llei del 83; uns resultats que vénen marcats per la impressió general d'haver tocat sostre i que ens indiquen que s'ha d'actuar amb determinació i s'han de consensuar estratègies de catalanització relatives a la docència i a l'ús de la llengua, convingudes i governades per la mateixa comunitat educativa i els agents socials.

En aquest sentit es pot afirmar que a l'educació secundària es té la sensació que la situació pel que fa a l'ús de la llengua està estancada. I aquesta afirmació pot ser vàlida per a bona part del territori, on l'alumnat coneix la llengua, però en fa poc ús.

A més, darrerament també hi ha un acord a considerar que la situació en l'educació primària no acaba de ser prou satisfactòria, amb uns comportaments lingüístics no gaire favorables a l'ús de la llengua, sobretot en els cursos darrers de primària.

Per tant, la situació del català en l'ensenyament, tot i que és prou bona, té certament un important marge de millora. Per això, cal programar accions, generar reflexions i il·lusions capaces de capgirar la tendència de vegades regressiva de la presència i de l'ús de la llengua fins que el català esdevingui la llengua usada amb naturalitat, una llengua necessària, d'una necessitat emparada pel prestigi generat a l'àmbit escolar, i que, òbviament, ha de tenir continuïtat en l'entorn de l'escola. La societat ha d'arribar a veure en el sistema educatiu la referència necessària per continuar actuant amb naturalitat en català cada vegada en més àmbits, de tal manera que s'entengui com a normal l'ús del català en sortir de l'escola. La retroalimentació ha de ser continuada: la catalanitat del sistema

educatiu ha de marcar un referent indispensable per a la societat i, alhora, l'augment de la presència del català a la societat ha de consolidar i transmetre prestigi a la catalanització, iniciada a l'escola. Òbviament, aquesta extensió de l'ús s'ha de basar en una concepció democràtica de la catalanització, com a eina d'igualació social, i s'ha de fer amb la complicitat de tota la comunitat educativa.

D'entrada cal, doncs, fer una anàlisi acurada de la situació. La diagnosi és indispensable per a l'aplicació del remei i també per a dotar-nos dels instruments útils per fer efectiu el compromís de tota la comunitat educativa envers l'ús de la llengua. Si el dinamisme d'alguns sectors va obrir en els anys seixanta i setanta camins de renovació pedagògica i de normalització lingüística, si els últims vint anys han servit per assegurar l'ensenyament del català a totes les generacions d'alumnes, avui hem de buscar el compromís i el consens en els diferents àmbits educatius per aconseguir que l'educació i l'ensenyament de la llengua actuïn com a instruments veritables de compensació, de coincidència i d'integració que facin avançar conjuntament, amb corresponsabilitat i amb rigor, en el procés de catalanització dels centres.

És en aquest sentit que el nostre sistema educatiu ha de garantir el ple coneixement de la llengua, com a element bàsic i conformador d'una educació oberta al món plurilingüe que s'albira en l'Europa del futur, i ha de buscar els mecanismes perquè el conjunt de la comunitat educativa col·labori activament en els esforços a favor de la generalització del domini i de l'ús del català en l'àmbit escolar. Una generalització que, tot i saber que no és la garantia de la continuïtat de l'ús social de la llengua catalana, és del tot indispensable per assegurar el futur del català en la societat catalana.

Partint d'aquesta base, l'escola catalana ha de garantir el coneixement i el domini del català i del castellà, i també d'una llengua estrangera en grau diferent, ha d'impulsar el plurilingüisme a l'escola a partir de l'aprenentatge de diferents llengües europees i ha de facilitar un espai educatiu respectuós de la diversitat lingüística i cultural que conforma la nostra societat, potenciant, per exemple, quan sigui possible, l'aprenentatge de les llengües de la nova immigració.

Per tot això, el Departament d'Educació i Universitats, en el seu programa 2004-2007, ha volgut explicitar que la promoció i la consolidació del català com a llengua vehicular de l'ensenyament i de comunicació als centres educatius és un dels objectius específics que han de permetre de fer una escola catalana innovadora i de qualitat per a tothom: una educació per a l'equitat, el progrés i la cohesió social. Per fer-ho possible, i dins el *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*,¹ elaleshores Departament d'Educació va presentar el curs 2004-2005 tot un seguit d'actuacions per consolidar i potenciar la llengua catalana en l'ensenyament no universitari,² les quals tenen com a eixos fonamentals:

- La revisió i l'impuls, d'acord amb la nova realitat sociolingüística del nostre alumnat, de les metodologies de la immersió a l'educació infantil i primària.
- L'impuls de la llengua catalana com a llengua vehicular i d'ús als centres d'ensenyament secundari.

1. http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/Pla_LIC_0405.pdf

2. http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/annex4_llengua.pdf

- El seguiment de l'aplicació de la Llei 1/1998, de política lingüística.
- La creació del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola.

Aquesta creació del **Consell Assessor de la Llengua a l'Escola** havia de significar, per tant, un pas en la direcció que havia de permetre que, a partir de la col·laboració d'experts i tècnics, es fixessin nous objectius i es creessin noves dinàmiques, que ajudessin a avançar cap a l'esmentada catalanització del nostre sistema educatiu en aquest nou marc sociolingüístic, i a la revisió i l'impuls de les metodologies d'immersió que es van començar a aplicar als anys vuitanta, adequant-les al nou context. En definitiva, el Consell també hauria d'ajudar a marcar línies per construir el projecte lingüístic de l'escola catalana del segle XXI, partint de les idees següents:

- Cal aconseguir fer del català la llengua de relació habitual als centres educatius.
- Cal que el nostre alumnat, en finalitzar l'educació obligatòria, conegui perfectament la llengua castellana.
- Cal que es pugui comunicar en una altra llengua estrangera.
- Cal plantejar-nos quin hauria de ser el tractament d'una segona llengua estrangera.
- Cal valorar el paper de les llengües d'origen de l'alumnat nouvingut.

OBJECTIUS DEL CONSELL

1. Fer la diagnosi de l'estat de l'ensenyament de la llengua al sistema educatiu, a partir d'estudis ja realitzats i a partir d'estudis que s'encarregaran a petició del Consell: el coneixement i el domini de la llengua de l'alumnat; la formació lingüística i didàctica del professorat; l'ús de la llengua en tots els àmbits escolars.
2. Marcar objectius parcials en el camí de l'objectiu final: un sistema educatiu amb un tractament de llengües eficaç, que té en el català la llengua vehicular i nuclear, que garanteix el domini del català i del castellà de l'alumnat, i el coneixement d'una primera llengua estrangera i de segones llengües estrangeres d'acord amb les necessitats actuals i el marc escolar plurilingüe.
3. Establir camins de reflexió en els grans apartats: l'ús de la llengua en l'alumnat; la formació didàctica del professorat; el tractament de les llengües; l'acolliment lingüístic i la diversitat lingüística.
4. Fer propostes d'estudis sobre funcionaments escolars i experiències innovadores adreçats a potenciar i assegurar l'ús del català al sistema educatiu.
5. Exercir com a ens consultiu en matèria de llengua, didàctica de la llengua i continguts lingüístics i culturals relacionats amb la catalanització del sistema educatiu.
6. Emetre informes a petició pròpia o sol·licitats pel Departament d'Educació i Universitats.

COMPOSICIÓ

El Consell s'ha organitzat en cinc àmbits de treball, que responen als cinc grans temes plantejats en els objectius del Consell. Cada comissió ha tingut un responsable de grup, i una persona procedent de l'Administració educativa n'ha actuat de secretari. A fi de donar un sentit global a les propostes plantejades pels grups de treball, també s'ha creat la figura del president del Consell, que ha recaigut en una persona d'una especial rellevància en el món educatiu i de la llengua del nostre país.

Composició del Consell

- Presidència: Ricard Torrents (Josep Vallcorba, coordinador)
- Comissió *Projecte lingüístic de centre*: Carme Junyent (responsable del grup de treball), Artur Noguerol, Virgínia Unamuno, Dolors Solé, Ignasi Garcia, Jordi Balcells i Pere Mayans (secretari)
- Comissió *Formació del professorat*: Anna Camps (responsable del grup de treball), Assumpta Fargas, Jaume Cela, Oriol Guasch, Margarida Cambra, Carme Mas i Joan Badia (secretari)
- Comissió *Nova immersió i canvis metodològics*: Ignasi Vila (responsable del grup de treball), Juli Palou, Carina Siqués, Núria Aragonès, Montserrat Vilà i M. Teresa Verdaguer (secretària)
- Comissió *Didàctica de la literatura*: Josep Murgades (responsable del grup de treball), Teresa Colomer, Alfred Sargatal, Margarida Aritzeta, Llorenç Soldevila, Josep Borrell i Francesc Ricart (secretari)
- Comissió *Coneixement i ús de la llengua*: Xavier Vila (responsable del grup de treball), Albert Bastardas, Salvador Cardús, Miquel Strubell, Josep Milà, Mireia Galindo, Carles de Rosselló, Santiago Vial i Carme Yus (secretària)

Presidit per la, aleshores, consellera d'Educació Marta Cid, el Consell Assessor de la Llengua Catalana a l'Escola es va constituir oficialment el dia 13 de juny de 2005, a la seu del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Al llarg d'aquests mesos darrers, les diverses comissions han elaborat els documents que el dia 9 d'octubre de 2006 són presentats públicament pel conseller d'Educació i Universitats, Joan Manuel del Pozo,

Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa
 Departament d'Educació i Universitats

Barcelona, octubre de 2006

Introducció del document conjunt

LA PROVA MÉS DIFÍCIL

Si ens preguntem què significa la compareixença del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola en el marc del *Pla per a la llengua i la cohesió social* ens és imprescindible una contextualització, encara que sigui sumària.

A cap altre país, dels del nostre entorn, no se li demana una prova tan difícil com la que es demana a Catalunya en aquest tombant del segle XXI per mantenir obert el futur de la llengua. Una prova, però, que no es limita a la llengua catalana, sinó que afecta tot el sistema educatiu i, amb ell, tot el sistema cultural i social. De fet, en la llengua com a ciment de cohesió social, els catalans ens hi juguem el futur de l'educació, de la nostra prosperitat, de la cultura que ens identifica, de la nostra continuïtat com a poble entre els pobles d'Europa.

Podem dir que un segle ens contempla i un altre ens desafia. L'anterior ens contempla com si fóssim uns supervivents. El segle que hem encetat ens emplaça a continuar vius com a catalans, com a subjectes de la història.

El segle XX va superar tres grans proves:

- 1) La prova de la modernitat, quan la reforma liderada per Pompeu Fabra i Prat de la Riba (1914) va vèncer la provincialització de la llengua catalana.
- 2) La prova de les dictadures dels dos generals, Primo de Rivera (1923-1930) i Franco (1939-1975), quan les minories de la societat civil van fer front a la persecució de l'ús del català.
- 3) La prova de la democràcia imperfecta (1978-2006), quan les lleis darwinistes del mercat juguen a favor de la llengua més forta, especialment si l'Estat hi contribueix.

Quina és la prova dels catalans del segle XXI? Com les anteriors, és de llengua i molt més que de llengua. Concerneix la llengua en el context dels tres grans fenòmens de la Catalunya contemporània: la immigració, la mundialització, les noves tecnologies.

LA REFERÈNCIA QUE GUIA

Tanta capacitat de resistir troba explicació en la identificació de les reivindicacions del catalanisme i del progrés amb les reivindicacions de la cultura, la llengua i l'escola. És una llarga història que des de la perspectiva d'avui es configura panoràmicament en tres moments, tan breus com intensos, tan plens de traves i dificultats com d'encerts i d'exemplaritats.

Fa cent anys, el 1906, tenia lloc el 1r Congrés Internacional de la Llengua Catalana, que establiria les bases de la modernització del català, mentre es creava la primera Escola de Mestres, destinada a impulsar el moviment de renovació pedagògic, com els Estudis Universitaris Catalans, fundats el 1903, que anaven destinats a suplir les deficiències de l'ensenyament de la universitat oficial. Quan el 1907 Prat de la Riba fundava l'Institut d'Estudis Catalans amb la missió d'estudiar i difondre el patrimoni cultural català en totes les seves manifestacions, de la llengua a l'art, del dret a la ciència, la història i l'economia, es completava una bateria d'institucions que apuntaven a l'autogovern de Catalunya i al seu progrés.

A continuació, la Mancomunitat de Catalunya, de 1914 a 1925, posà en moviment programes, instruments i persones que iniciaren la transformació de Catalunya, inspirada en els ideals de modernitat i catalanitat. Programes com els d'instrucció universal i cultura per a tothom. Instruments com el «Consell de Pedagogia», creat per a la investigació pedagògica i l'assessorament sobre temes d'ensenyament en tots els graus. Persones com Joan Bardina i Eugeni d'Ors, Alexandre Galí i Artur Martorell, Rosa Sensat i Pere Vergés...

La Generalitat de Catalunya, de 1931 a 1939, recollint les experiències anteriors, reprengué la construcció d'una Catalunya delerosa de més llibertat nacional, més cultura catalana, més instrucció pública. Les aspiracions generades amb la República i l'Autonomia varen cristal·litzar en infraestructures culturals i educatives com el Consell de Cultura, organisme essencial de la política educativa de la Generalitat republicana, tal com ho indiquen les cinc ponències de què constava: ensenyament superior, ensenyament secundari, ensenyament primari, ensenyament tècnic, arxius – biblioteques – belles arts. Si l'alçament militar de 1936 i la guerra de 1936-1939 varen destruir aquelles potencialitats abans que poguessin donar els millors fruits, les polítiques anti-catalanes de la dictadura de Franco varen prolongar la destrucció i no fou fins al cap de dècades que no es varen fer sentir les primeres velles reivindicacions. La resistència al franquisme va indissolublement lligada als moviments de renovació de l'escola i de defensa de la llengua catalana.

Després del franquisme, l'anomenada transició ha ofegat qualsevol intent de retornar a l'estadi anterior al trencament de la legalitat perpetrat per l'alçament militar, però no ha impedit que la memòria històrica perduri. Tot el que s'ha aconseguit en educació i en llengua catalana no fa oblidar tot el que està per assolir. Per això amb la memòria històrica perdura el patrimoni acumulat al llarg d'un segle per institucions i persones dedicades al català i a l'escola catalana com a sinònims d'escola eficient.

Si busquem un emblema que visualitzi les motivacions històriques que avalen aquest *Pla per a la Llengua a l'Escola*, al servei d'un país com el nostre, aquesta Catalunya que surt d'un segle de barbàries i entra en el segle naixent que ens desafia amb començaments explosius, no n'hi ha cap de més bo que el títol amb què Alexandre Galí, el gran mestre de llengua, l'any 1931 va encapçalat la seva crida als catalans: *Per la llengua i per l'escola*.

La llengua no és una illa. L'escola tampoc

Volem, així, superar la prova de la llengua? Hem d'abordar la qüestió lingüística sense simplificar-la. L'hem d'assumir amb tota la complexitat, alhora que tractar-la en tota la seva especificitat i des dels seus diferents àmbits, un dels quals és el sistema educatiu. Com un tot, que va de l'escola maternal a la universitat, de l'aprenentatge d'escoltar i parlar, de llegir i escriure, fins a la recerca científica aplicada als processos cognitius de l'aprenentatge.

L'especificitat del tractament implica contemplar el sistema educatiu com una unitat. En primer lloc, com a unitat de coneixement, per tal de contrarestar la fragmentació de les ciències que converteix l'educació en un laberint. Segonament, com un conjunt format de trams, el més llarg i ample dels quals és el de l'ensenyament primari i secundari, aquell on s'ensenyen i s'aprenen les coses decisives de la vida, entre les quals hi ha escoltar, parlar, llegir i escriure.

Aquí justament, en els infants, els adolescents i els joves, és on els països que ens van al davant en educació —i no únicament en educació— concentren més esforços, i és aquí on tothom qui s'interessi pel futur de la llengua i de la societat catalanes convindrà que és un futur que va lligat decisivament amb l'educació.

Però l'escola no és una illa, no pot assumir tota sola la qüestió de la llengua. Hi ha unes responsabilitats que pertocuen a l'escola i unes altres de compartides, com és tractar la llengua com un factor de promoció individual alhora que com a factor cohesionador de la societat. Ensenyar català a l'escola serveix de ben poc si fora de l'escola no s'aprèn que és necessari.

És d'aquesta intersecció de llengua, escola, societat que neix la necessitat de programes com el que ha presentat en aquesta legislatura el Departament d'Educació i Universitats. LIC (llengua, interculturalitat i cohesió social) són sigles terriblement odioses, com totes les sigles, però alhora terriblement útils gràcies al seu poder de condensació. Les tres inicials contenen tota una mina de conceptes, investigacions, reflexions i propostes, derivades de les ciències de la llengua i de l'educació, i procedents d'experiències de diversos països amb problemàtiques anàlogues.

Sobretot, però, el Pla LIC, el *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*, vol situar-se en la continuïtat històrica de l'educació a Catalunya. Tenim una tradició educativa que ens avala, alhora que ens exigeix avançar. També tenim exemples actuals de països que saben construir un sistema educatiu eficient. La comparació amb el nostre passat és tan necessària com ho és la contrastació amb models de fora dels quals podem aprendre.

El que ens separa, el que ens uneix

Entre les nombroses definicions de la llengua aquesta és la que toca el fons més sensible del que tractem. La llengua és el que ens separa i el que ens uneix. El mite de Babel explica que les llengües ens poden separar i alguns dels seus intèrprets, si poguessin, eliminarien la diversitat de llengües. El mite de Pentecosta, per contra, explica que tothom, sense abandonar la pròpia llengua, pot entendre's amb tothom. La llengua separa només si ens volem separar. La llengua, tota llengua, uneix si ens volem unir.

Què es presenta, doncs, amb el Pla LIC?

Senzillament, el que indica l'emblema Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social. És com un senyal, com un focus que dona visibilitat a la complexa intersecció dels tres components: Educació / Llengua / Societat. O, si ho voleu, Escola / Llengua catalana / Poble català. I cal recordar que un pla és un artefacte que els diccionaris defineixen com «un projecte ordenat per a aconseguir un fi», o com un «conjunt orgànic de directrius i de mesures adreçades a resoldre un problema o una situació determinats».

Doncs el nostre Pla LIC és això, un conjunt orgànic a) d'idees i b) de propostes d'acció. Les idees van adreçades a entendre millor la situació en canvi constant del conjunt Educació / Llengua / Escola. Les propostes d'acció van adreçades a intervenir en aquest conjunt en la direcció de promoure l'aprenentatge del català enfortint la cohesió social. Un pla, en resum, que té com a objectiu ensenyar amb eficiència la llengua catalana en els centres educatius de Catalunya.

A qui s'ha presentat?

En primera instància ens el presentem a nosaltres mateixos. Els receptors primers són els diversos equips que treballen en aquest àmbit. De fet, el programa LIC neix de la seva experiència, de la seva capacitat crítica i del seu entusiasme renovat. A la base del programa hi ha la ciència i l'experiència acumulades durant anys de bregar a primera línia, a les escoles i als instituts, o a la rereguarda, des de serveis del Departament, com el SEDEC, departaments universitaris, grups de recerca o de treball. En segona instància el Pla LIC es presenta a la comunitat educativa de Catalunya, als ensenyants i educadors, de dalt a baix, comprnent-hi tots els trams, de l'educació infantil a la universitària, amb tots els àmbits de docència i de recerca implicats en la qüestió, i de banda a banda, dels ensenyants als pares, dels responsables polítics als agents socials, dels opinadors als creadors d'opinió.

Qui ha presentat el Pla?

En última, o primera, instància el presenta el Departament d'Educació i Universitats. Atès, però, que el Pla comprèn un consell assessor amb la finalitat d'elaborar un document de referència, aquesta part del Pla la presenta el Consell.

El Consell, creat a iniciativa del Departament d'Educació i Universitats, està constituït per cinc grups de treball. Cadascun ha elaborat un document. Cada un dels cinc documents ha passat per la lectura de tots els membres del Consell, per la discussió en comú i, si ha escaigut, per la revisió. El document final, que recull els de cadascun dels cinc grups, el Consell Assessor se'l fa seu solidàriament. Val a dir que el treball en grup, vist des de la presidència del Consell, s'ha desplegat en un clima de diàleg i debat que ha propiciat unes conclusions compartides.

Tal com vaig tenir ocasió de subratllar en l'escrit inicial d'intencions, valoro molt positivament que des del Departament d'Educació i Universitats s'hagi demanat a experts universitaris i no universitaris l'aportació d'un assessorament de qualitat en una de les qüestions més decisives, potser la primera més decisiva, per a l'ensenyament i l'educació a Catalunya.

Per això, partint de l'experiència d'aquest Consell Assessor, que considerem molt positiva, demanem que es creï una instància transversal, amb la participació d'experts en educació dels diferents àmbits i nivells, per continuar auscultant el batec del triangle Educació/Llengua/Societat, fer-ne el seguiment contrastat i assessorar els responsables de les polítiques educatives i de la seva aplicació.

Com a president no faig sinó introduir i presentar el document final amb modèstia, fermesa i confiança. Amb modèstia perquè conec la complexitat de la qüestió en ella mateixa i en les dificultats externes que s'hi afegixen. Però amb fermesa perquè ens hem mantingut en els límits de les diverses ciències implicades en el *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* i en les dades disponibles més fiables. Amb confiança perquè ni les dificultats inherents a la comesa educativa ni els entrebancs d'interessos no educatius no ens desmobilitzen. Encara preferim tenir confiança en la realitat.

Ricard Torrents
 President del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola

Document elaborat per la
comissió **Projecte lingüístic
de centre**, formada per:

Carme Junyent (coordinadora)
Jordi Balcells
Ignasi Garcia
Pere Mayans
Artur Noguerol
Dolors Solé
Virgínia Unamuno

Conclusions de la comissió *Projecte lingüístic de centre*

Per un projecte
lingüístic per a
l'escola catalana
del segle XXI

ÍNDEX

| | |
|--|----|
| 1. Definicions i funcions del projecte lingüístic de centre (PLC) | 15 |
| 1.1. L'entorn social dels centres escolars | 15 |
| 1.2. El centre com a espai comunicatiu | 16 |
| 1.3. Els aprenentatges curriculars i les llengües | 16 |
| 2. Cap a l'elaboració del projecte | 17 |
| 3. El perfil lingüístic de l'alumnat | 18 |
| 4. L'exploració dels usos lingüístics als PLC | 20 |
| 5. Aprendre llengües en un marc plurilingüe | 21 |
| 5.1. El català, llengua de l'escola catalana, en la construcció de la competència plurilingüe i pluricultural | 22 |
| 6. Sobre l'educació lingüística als centres educatius catalans | 23 |
| 6.1. Planificació de les llengües en el marc de la competència plurilingüe | 24 |
| 6.2. Els usos lingüístics en l'àmbit escolar | 25 |
| 7. Sobre les pràctiques als centres educatius | 28 |
| 7.1. Sobre la regulació dels contextos d'ús i aprenentatge de les llengües | 28 |
| 7.2. Sobre la regulació dels aprenentatges lingüístics | 29 |

1. DEFINICIONS I FUNCIONS DEL PROJECTE LINGÜÍSTIC DE CENTRE (PLC)

El PLC, com a part del projecte educatiu de centre (PEC), és el recull organitzat dels acords que sobre les propostes educatives per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües i la comunicació va elaborant la comunitat educativa. És un instrument per al desenvolupament coherent i eficaç de les activitats educatives del centre. Les informacions i instruccions per a l'elaboració d'aquest instrument, com a eina pedagògica, han de ser flexibles i adaptables a tots els entorns. Convé evitar que la complexitat dels aspectes més formals i legals acabin essent una cotilla que converteixi el projecte en un simple document administratiu, sense cap funció quant a l'activitat educativa del centre. Caldrà, per tant, insistir perquè l'Administració faciliti i agiliti l'elaboració del document que concreti el PLC a fi que acabi incidint en els acords de la gestió educativa diària dels centres.

El PLC ha de tenir la funció de garantir el dret de tots els infants que viuen a Catalunya de poder fer servir el català i el castellà per a finalitats múltiples, de manera oral i escrita, amb l'ús dels diferents mitjans de comunicació amb els llenguatges que vehiculen (especialment l'audiovisual). També ha de donar pistes per ajudar en el desenvolupament d'una competència plurilingüe que permeti fer servir textos de tota mena i de diferent procedència lingüística i cultural de manera eficaç.

Per aconseguir-ho, el PLC haurà de considerar diferents àmbits: l'entorn social de l'escola, el centre com a espai comunicatiu i les classes concretes.

1.1. L'entorn social dels centres escolars

Cal tenir en compte l'entorn social de l'escola. No es pot oblidar que, actualment, els infants i els adolescents escolaritzats adquireixen coneixements cada vegada més afinats dels diferents missatges i llenguatges presents a la societat. El PLC ha de convertir el centre en el nucli d'una proposta d'educació lingüística d'entorn, que inclogui altres institucions i organitzacions de base, que les coordini, que tregui l'ensenyament-aprenentatge de les llengües al carrer i que porti les pràctiques lingüístiques del carrer als centres educatius. Ja que les propostes per aprendre llengües s'han de dissenyar en el marc d'una societat multicultural i multilingüe, cal establir un pont entre el centre educatiu i l'entorn social, tant perquè el centre estigui obert a les produccions socials, com perquè les produccions escolars tinguin el seu ressò en la societat de l'entorn.

Cal que el centre articuli les activitats escolars amb les culturals que es produeixen en el seu entorn social per aconseguir un ensenyament més comprensiu i, especialment, per potenciar la valorització de la diversitat lingüística i cultural, el respecte envers totes les llengües i cultures del món, la curiositat pel seu aprenentatge i la consciència de les conseqüències negatives de l'homogeneïtzació lingüística i cultural i de la pèrdua de les llengües i cultures del món. Cal que es facin permeables les parets de l'aula: facilitant activitats a les biblioteques i mediateques que potenciïn la lectura de tots els ciutadans i ciutadanes; potenciant l'ús de materials diversos que tinguin versions en diferents llengües mitjançant versions traduïdes o subtitulades en cinemes, DVD, TIC...; estimulant l'assistència a activitats de teatre i d'altres arts; creant espais per a les sortides escolars de les diferents àrees; impulsant la participació del centre educatiu en activitats socials de l'entorn com la ràdio o les televisions locals, etc. En resum, cal l'elaboració de plans d'entorn que ajudin a coordinar les accions educatives del medi social dels centres docents i de tota la comunitat educativa.

L'adequada prioritització i funció d'aquests aspectes més globals en cada un dels nivells educatius i la seva incidència en les activitats pròpiament acadèmiques facilitarà un desenvolupament coherent de les competències comunicatives (tant de producció com de recepció i d'interpretació dels missatges) necessàries per participar en la nostra societat i per potenciar els aprenentatges de l'alumnat en totes les seves dimensions.

1.2. El centre com a espai comunicatiu

Un segon àmbit fa referència a l'organització del centre com a espai comunicatiu que faci que la comunicació esdevingui el nucli a partir del qual les activitats lingüístiques verbals i no verbals siguin efectivament significatives. En aquesta mateixa línia caldrà considerar les relacions amb altres centres educatius com a potenciadores d'intercanvis que facilitin la realització d'activitats d'aprenentatge: correspondència escolar, recerques, colònies, intercanvis escolars... A més, en relació directa amb l'àmbit anterior, més global, cal garantir que el centre articularà contextos d'ús lingüístic diversificats i amb sentit per als participants.

En aquest àmbit és molt important que els PLC organitzin adequadament els centres de les zones escolars per facilitar la coordinació entre els diferents nivells educatius.

No es pot oblidar que una de les finalitats bàsiques de l'ensenyament és la inclusió. Incorporar alumnes amb diferents maneres d'aprendre, acollir tot l'alumnat (vingui o no de la immigració), vol dir canviar la metodologia de l'ensenyament o les estructures de l'aula que han de fer possibles les interaccions entre iguals i amb el professorat, i reestructurar els espais i el temps per aprendre tenint en compte l'afavoriment de la comunicació entre qui educa i qui aprèn, és a dir, atendre tot l'alumnat, atendre diferencialment el que és diferent, la qual cosa implica també plantejar-se les estructures organitzatives dels centres escolars.

En coherència amb el que es planteja en aquest àmbit, caldrà pensar en les relacions entre l'escola i les famílies i les AMPA, perquè molts coneixements vénen donats pel ressò que tenen a casa les tasques escolars i sobretot per les activitats domèstiques i culturals de la família: les maneres de tractar la lectura, els hàbits respecte a l'ús de la televisió o els mitjans de comunicació, les visites als museus o les sortides al cinema i al teatre. És evident el paper que pot tenir en tot aquest plantejament l'elaboració d'un pla d'entorn coherent.

1.3. Els aprenentatges curriculars i les llengües

Un darrer camp d'acció fa referència a la necessitat de coordinar els aprenentatges lingüístics que es produeixen en totes les àrees curriculars. Això suposa la necessitat de coordinar, en primer lloc, totes les activitats d'ensenyament-aprenentatge de les diferents llengües que s'ensenyen als centres; en segon lloc, les activitats lingüístiques i les dels llenguatges específics de les àrees d'expressió, i finalment, propostes didàctiques centrades en els aspectes lingüístics de la resta d'àrees curriculars, especialment les orientades a l'ús de la interacció com a eina per a la construcció dels coneixements, les lingüístiques per a la construcció dels coneixements curriculars (que s'utilitzen per descriure, explicar, justificar...), tot partint del fet que, a Occident, l'ensenyament-aprenentatge formal es basa en la manipulació comprensiva de textos orals i escrits. En tots

aquests contextos es fan servir i s'aprenen llengües i comunicació, perquè parlar dels aprenentatges lingüístics és parlar de com els nois i noies de les nostres aules aprenen a captar, seleccionar, elaborar, organitzar i comunicar els coneixements propis dels diferents àmbits d'aprenentatge; és parlar de com, en les diferents activitats educatives, es va afinant l'instrument que els construirà com a persones capaces de participar activament i crítica en la societat.

2. CAP A L'ELABORACIÓ DEL PROJECTE

D'una manera general, quan es parla d'un projecte de centre es parla d'acord de la comunitat educativa per a l'ensenyament i l'aprenentatge d'uns continguts per tal d'assolir uns objectius concrets. Això implica:

- a) Que l'acord ha de començar per la percepció de la situació sobre la qual es vol incidir. En el cas del PLC, l'acord ha de partir d'una anàlisi acurada dels aspectes sociolingüístics i comunicatius del centre i el seu entorn, que consideri les característiques concretes, personals i professionals de l'equip docent del centre.
- b) Que cal definir els objectius lingüístics i comunicatius que es volen aconseguir en el marc de la competència plurilingüe i pluricultural, considerant les activitats de totes les àrees curriculars, les lingüístiques i les no lingüístiques.
- c) Que, en funció dels objectius lingüístics i comunicatius pretesos, s'ha de plantejar clarament el procés que se seguirà i la formació permanent del professorat que caldrà demanar per fer possible la innovació necessària que doni respostes educatives que articulïn els diferents nivells educatius i les àrees curriculars i que tinguin en compte tot el centre i l'entorn en què s'insereix, per resoldre les necessitats lingüístiques de l'alumnat.
- d) Que s'han d'explicitar els continguts i les activitats concretes, seqüenciades en les diferents àrees curriculars, i les pautes per a la coordinació que ha de fer possible la transferència dels aprenentatges.
- e) Que cal estructurar l'organització que farà possible portar a la pràctica les accions concretes que s'hauran de realitzar i determinarà qui ho farà.
- f) Finalment, que cal proposar les formes de regulació de la realització del PLC que ajudaran a adaptar-lo a cada context i a cada moment del procés.

L'estructura de cada PLC haurà de respondre a les necessitats detectades i a les solucions acordades per la comunitat educativa, però considerant tots els àmbits d'actuació i tots els agents implicats.

Cal insistir en el fet que el projecte lingüístic de centre és una eina per pensar quina educació lingüística pot i deu garantir la institució educativa. «Pot», perquè ha de ser un instrument que permeti a la institució conèixer el context de pràctiques lingüístiques i comunicatives en què participa el centre, amb les quals interactua, a fi de no crear centres-illa, sinó buscar maneres d'establir continuïtats que siguin profitoses per al desenvolupament de competències escolars i lingüístiques. Alhora ha de ser un instrument per conèixer les pràctiques en les quals participen els membres de la institució, per tal de dissenyar espais d'ús i d'aprenentatge complementaris i diversificats. «Deu», perquè ha de ser un instrument que ajudi a materialitzar un projecte consensuat que tingui en compte l'acompliment de la normativa vigent i, alhora, busqui les millors vies per garantir una igualtat d'oportunitats a l'alumnat independentment del seu origen

lingüístic i social i eviti la marginació escolar i social. El PLC ha de ser un instrument que permeti pensar en les millors maneres de garantir el dret de tota persona a poder fer servir la llengua pròpia de Catalunya, a conèixer la llengua castellana, a mantenir les seves llengües familiars, a aprendre altres llengües i a ser valorada pels coneixements lingüístics i escrits que pot aportar a la comunitat educativa.

3. EL PERFIL LINGÜÍSTIC DE L'ALUMNAT

Atès que tota societat necessita persones capaces de resoldre situacions de comunicació en diferents llengües —tant quan aquestes impliquen producció o comprensió de textos orals i escrits com quan exigeixen la mediació lingüística—, l'objectiu de la tasca educadora ha de ser formar parlants plurilingües i pluriculturals, és a dir, que puguin articular diferents competències lingüístiques i socioculturals per resoldre activitats comunicatives en diferents situacions socials. El PLC podria basar-se en aquest perfil per pensar activitats que garanteixin l'articulació de competències parcials variades en diferents llengües. Variades vol dir diferents, amb capacitat de fer coses diferents en cada llengua i d'anar diversificant aquestes capacitats per mitjà de l'ensenyament. En definitiva, el projecte lingüístic de centre hauria de servir als centres educatius per pensar de quina manera ajudar l'alumnat en el desenvolupament d'una competència plurilingüe i pluricultural. En aquest procés, cal tenir en compte les diferents dimensions associades a les diferents llengües (català, castellà, llengües d'origen, llengües estrangeres) i els graus de coneixement que n'ha de proporcionar l'escola, així com les característiques sociolingüístiques de l'entorn del centre escolar.

La primera dimensió planteja l'objectiu més complex, aquell que fa referència a l'ús correcte i normal quant a la recepció, la producció i la interacció, en situacions comunicatives de la vida quotidiana de l'escola, en les interaccions culturals i en la vida social. En l'escola catalana aquest objectiu se centra prioritàriament en el català, la llengua pròpia de Catalunya i, en segon lloc, també té relació amb el castellà com a llengua cooficial. La consecució d'aquesta dimensió assegura que els nois i les noies esdevinguin ciutadans i ciutadanes conscients i participatius en la societat catalana del segle XXI, una societat multilingüe i multicultural. Aquest ha de ser el camí per aconseguir que, com diu l'article 21 de la Llei de política lingüística, tots els infants del sistema educatiu de Catalunya *han de poder utilitzar normalment i correctament les dues llengües oficials al final de l'educació obligatòria*.

L'assoliment de la competència plena en ambdues llengües és la garantia que l'escola proporciona als alumnes el coneixement lingüístic que els cal per tenir les mateixes oportunitats. Atesa la presència desigual d'ambdues llengües en els diferents entorns i també en altres àmbits molt importants en la vida dels alumnes, com ara els mitjans de comunicació, el PLC ha d'orientar sobre les maneres de fer-se receptiu a les aportacions dels alumnes i alhora proporcionar els coneixements lingüístics als quals tenen l'accés més difícil. Aquesta permeabilitat ha d'abastar també la variació en els codis respectius, que han de ser incorporats com a formes d'enriquiment i no han de ser estigmatitzats.

La possibilitat d'articular positivament les competències en les diverses varietats tant de la llengua catalana com de la castellana amb d'altres dependrà de la manera en què l'escola entri en relació amb aquestes. El perfil plurilingüe al qual vol apuntar el projecte lingüístic de centre ha de constituir-se sobre la base del dret a poder parlar el català en qualsevol situació de comunicació, per a qualsevol finalitat i per a resoldre qualsevol activitat oral i escrita. El plurilingüis-

me que volem dissenyar no és la suma de competències en llengües ni la distribució entre elles d'espais d'ús. El plurilingüisme del qual parlem fa necessari el desenvolupament de competències variades que permetin encarar diferents situacions i activitats en cada llengua.

El projecte lingüístic de centre ha de ser capaç d'organitzar els espais d'ús oral i escrit de les llengües per tal de poder garantir la diversitat d'usos necessària per a un aprenentatge efectiu. Cal que aquesta organització prengui en consideració totes les àrees curriculars, i no tan sols les hores de llengua. Si considerem que les llengües s'aprenen fent-les servir, cal considerar seriosament fer un estudi de les pràctiques lingüístiques habituals dels diferents espais i moments de la vida escolar, a fi de saber on s'ha d'incidir des de la planificació lingüística del centre. Això vol dir que cal planificar quina llengua es farà servir per fer quina cosa, per a quins aprenentatges. Això també comporta el disseny d'una programació conjunta entre diferents àrees d'ensenyament, que garanteixi la seva complementarietat i coherència metodològica, alhora que eviti les repeticions.

Els canvis en la composició sociolingüística del nostre país a causa de la immigració han de ser tinguts en compte en el PLC d'acord amb la incidència que tinguin en l'escola i el seu entorn. Les llengües d'origen dels alumnes han de ser presents a l'escola, ja sigui en el propi aprenentatge de la llengua, ja sigui de manera simbòlica, com a reconeixement del patrimoni cultural que aporten els alumnes, cadascun dels quals ha de trobar en l'escola el reconeixement d'aquesta aportació.

Pel que fa a l'aprenentatge de llengües estrangeres, l'objectiu situa les competències que cal assolir en un camp més reduït, de manera que l'alumne sigui capaç d'utilitzar aquestes llengües per a la comprensió dels coneixements específics de les diferents àrees curriculars, per a la comunicació amb altres persones en situacions quotidianes i per accedir a la cultura i comprensió de l'altre. També en aquest camp la diversificació de llengües que s'han d'adquirir té beneficis per al col·lectiu, pel fet que permet una oferta més gran i que amplia les possibilitats de relació amb altres comunitats. Dins d'aquest àmbit ocupen un lloc especial les llengües romàniques, en la mesura que el desenvolupament d'unes competències parcials, en aquest cas les receptives, en permet la comprensió escrita i/o oral i eixampla notablement l'abast de les possibilitats de comunicació dels alumnes.

Un altre aspecte important és la diversitat de llengües i cultures, que demana una mena d'aproximació global al fet comunicatiu i cultural, una sensibilització cap a l'aprenentatge de llengües; però a més, empeny a anar més enllà i a fer un veritable acompanyament de tots els aprenentatges comunicatius de les llengües i els llenguatges, que esdevenen així portes obertes a la comprensió dels altres. Aquesta obertura de l'alumnat implica que aprèn a valorar-les positivament com a riquesa humana; que se'n va formant una representació positiva; que té interès per conèixer-les i aprendre-les; que identifica les característiques rellevants de les seves produccions orals, escrites o audiovisuals; que reflexiona sobre les llengües i el seu estatus, la seva evolució i les relacions que es poden establir entre elles... En definitiva, aquesta dimensió es relaciona amb aquelles habilitats, sabers, actituds i valors que fan coherent l'aprenentatge de les llengües com a construcció personal i social. El grau de domini de les diferents dimensions (competències parcials) de la competència plurilingüe que caldrà exigir a cadascun dels alumnes haurà de ser acordat tenint en compte l'itinerari personal i el de l'entorn familiar.

Tradicionalment l'eix de l'ensenyament de la llengua ha passat per treballar les quatre habilitats: parlar, escoltar, escriure i llegir (processos productius i receptius orals i escrits). Ara s'hi afegeixen dos processos nous que en el camp de l'ensenyament de qualsevol contingut poden esdevenir clau: es tracta de la interacció i la mediació. La interacció (adults-infants i entre iguals) com a via de construcció del saber, que verbalitza els processos interiors que cal realitzar, amb la qual cosa fomenta les activitats metacognitives, fonamentals en el desenvolupament de l'autonomia en l'aprenentatge. Aquest procés no tan sols és útil en els nivells inferiors de l'ensenyament, sinó durant tot l'aprenentatge, perquè fomenta el camí cap a l'autonomia. Els processos de mediació lingüística es poden mirar com a complementaris dels de la interacció, ja que representen el foment de l'elaboració de la informació per poder ser comunicada (versionada) a un altre receptor amb qui hi ha dificultat de comunicació, ja sigui per diferències d'edat, de coneixement o de referents culturals.

Aquesta nova manera de veure les competències de qui parla una llengua comporta un canvi de mentalitat del professorat, que ha de considerar objectiu de la seva tasca la formació de parlants plurilingües, per tant amb més domini de diferents llengües (amb graus diferents segons la llengua i la seva funció) i més capacitat per entendre altres llengües. El segon aspecte que cal tenir en compte és el fet que, si les llengües s'han d'aprendre aprenent altres continguts, caldrà que el professorat de llengües es formi en la didàctica de les altres àrees i el professorat especialista de les altres àrees aprengui com cal ensenyar llengües, especialment en la didàctica de les anomenades segones llengües o estrangeres. Per ser eficaços, a més, cal professorat plurilingüe, amb una bona competència lingüística que assegurï bons models de l'ús de la llengua; cal que la formació inicial del professorat assumeixi aquesta necessitat i es proposi com a eix l'objectiu educar en el plurilingüisme i la interculturalitat.

4. L'EXPLORACIÓ DELS USOS LINGÜÍSTICS ALS PLC

Per a l'elaboració del PLC cal insistir en la necessitat d'una exploració dels entorns i de les pràctiques lingüístiques de la població escolar (incloent-hi les pròpies del centre), per determinar principalment els contextos d'ús i d'aprenentatge de les llengües, ja sigui als centres educatius o bé fora d'aquests.

Aquesta exploració ha de considerar les diferents llengües com un repertori de varietats diferents, que no tenen el mateix valor social i que no són avaluades d'igual manera ni per l'escola ni per la societat en general.

Els instruments per explorar els usos lingüístics han d'incloure:

- a) les varietats dialectals,
- b) les varietats socials,
- c) les avaluacions que en fan docents i alumnes,
- d) els contextos d'ús i d'aprenentatge de les llengües als centres educatius i a fora,
- e) els materials orals i escrits amb els quals interactuen,
- f) les pràctiques plurilingües (en més d'una llengua) on participen,

En el cas del castellà, la variació ha de veure's reflectida en les eines de recerca sobre els usos lingüístics que fan servir els centres per dissenyar el projecte

lingüístic de centre. La reducció de les pràctiques en llengua castellana a l'etiqueta «castellà» no fa més que reproduir en l'imaginari col·lectiu la categoria «castellanoparlant» o «castellà», categoria que limita la possibilitat d'explorar altres identitats, i que col·loca a diferents col·lectius que parlen aquesta llengua en un mateix grup.

5. APRENDRE LLENGÜES EN UN MARC PLURILINGÜE

El primer que cal fer per establir què cal ensenyar i aprendre en les àrees lingüístiques és situar-les en el marc de l'aprenentatge global curricular (es tracta de totes les llengües i en tots els àmbits d'aprenentatge) i en una triple perspectiva que dóna sentit a les anàlisis, les reflexions i les propostes que han d'estructurar qualsevol PLC:

- a) Es parla de llengua d'una manera global que inclou tots els sistemes (audiovisuals, corporals, musicals...) de comunicació, o llenguatges, que van organitzant els diferents missatges. També, a més, es fa referència als diferents usos, registres i varietats d'una llengua.
- b) Es planteja l'ensenyament-aprenentatge en la perspectiva d'aprendre al llarg de tota la vida. Per tant, és un procés que, iniciat a la infància, es desenvolupa durant l'adolescència per consolidar les capacitats necessàries per participar activament en la vida de la societat plural del segle XXI, que, de ben segur, imposarà noves necessitats d'aprendre nous sistemes comunicatius i lingüístics.
- c) Finalment es reconeix que, ja que cada disciplina i àmbit educatiu desenvolupa uns usos lingüístics concrets i específics, caldrà atendre'ls i coordinar-los per fer possible la transferència d'uns àmbits als altres i afavorir l'adquisició de les competències bàsiques per aprendre.

Cal elaborar el PLC de manera que es configuri una escola catalana estratègicament oberta a les diferents situacions canviants de la societat multilingüe i multicultural, de manera que l'alumnat, quan acabi l'ensenyament, pugui interactuar amb l'entorn, que aculli i accepti totes aquelles persones que en formen part (o en volen formar) i que, alhora, se senti capaç de participar en el marc més ampli de la Unió Europea o d'altres societats. Cal una escola catalana compromesa amb la formació de ciutadans i ciutadanes competents en l'ús del català, del castellà i d'altres llengües i en el dels llenguatges que articulen els missatges que es produeixen en la nostra societat; compromesa també a aconseguir que el català esdevingui la llengua comuna per a la creació d'espais multilingües i multiculturals, que afavoreixin el desenvolupament de la competència plurilingüe i pluricultural necessària per esdevenir ciutadans i ciutadanes conscients i críticament actius en la societat.

Tanmateix, la possibilitat d'aconseguir-ho passa necessàriament pel fet que la societat, l'Administració educativa i la d'altres àmbits i la resta d'instàncies socials defineixin clarament les seves línies de política lingüística, i situïn així el sistema educatiu català en una posició favorable per crear un marc educatiu plurilingüe. El coneixement del català i el castellà és un dels fonaments de la igualtat d'oportunitats per als alumnes i, atès que l'escola ha de transmetre els coneixements que no transmet la família, de la mateixa manera que els alumnes que tenen el català com a llengua familiar adquireixen el castellà, els que no tenen el català l'han d'adquirir a l'escola, per tal que no puguin ser marginats per raó de llengua.

5.1. El català, llengua de l'escola catalana, en la construcció de la competència plurilingüe i pluricultural

L'ensenyament de la llengua a Catalunya ha de fer-se tenint en compte la realitat multilingüe i multicultural d'aquesta societat, així com l'objectiu del desenvolupament de la competència plurilingüe i pluricultural. Per tant, els PLC han d'estructurar contextos d'ús el més variats possibles, definir clarament el paper de cada llengua i coordinar l'ensenyament de totes perquè només així es podrà afirmar que a més llengües apreses més facilitat per aprendre'n de noves.

El PLC cal que prengui com a punt de partida el marc legal que, en aquests moments, queda definit a la Llei de política lingüística, la qual, en l'article 2, diu:

1. *El català és la llengua pròpia de Catalunya i la singularitza com a poble.*
2. *El català, com a llengua pròpia, és: a) La llengua de totes les institucions de Catalunya, i en especial... de l'ensenyament.*

Pel que fa a l'ensenyament, en l'article 20 precisa:

1. *El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament, en tots els nivells i les modalitats educatius.*
2. *Els centres d'ensenyament de qualsevol grau han de fer del català el vehicle d'expressió normal en llurs activitats docents i administratives, tant les internes com les externes.*

Aspecte que completa amb el que diu en l'article 21:

El català s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament no universitari.

Aquest marc legislatiu fonamental situa el català com a llengua de l'escola que cal atendre en tots els àmbits escolars. Però no es pot aïllar de la realitat multilingüe i multicultural del nostre país, i per tant cal establir vincles amb les altres llengües i cultures per fer possible que el català esdevingui la llengua comuna de tots els ciutadans i ciutadanes per desenvolupar la cultura que hem de construir entre tots, ja a partir de l'escola. D'una manera molt concreta, cal plantejar les relacions amb el castellà sabent que la normalització del català passa necessàriament per un adequat plantejament de l'ensenyament d'ambdues llengües, donades les repercussions que té el fet que el català sigui una llengua minoritzada. Cal trobar l'equilibri que faci possible que, com diu l'apartat 3 de l'article 21 de la llei abans esmentada, *tots els infants, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament les dues llengües oficials al final de l'educació obligatòria*. Això, però, únicament serà possible si es fa la planificació del castellà tenint en compte el pes social que aquesta llengua té al nostre país. Hem de ser conscients que, en les societats bilingües, i més en els primers nivells educatius, cal prioritzar l'ensenyament de la llengua que està en inferioritat de condicions perquè no es perdi; i cal que tota la societat sigui conscient d'aquest fet. L'ensenyament del castellà i el d'altres llengües —així com la definició de quan i com ensenyar-les (l'avançament de l'ensenyament de llengües té un gran reclam social)— cal fer-lo assegurant una bona coordinació entre totes elles, que ajudi a transferir els aprenentatges i a consolidar el de la llengua pròpia del país, el català.

Aquesta planificació ha de fer-se tenint en compte totes les àrees curriculars, tots els espais de la vida escolar i totes les llengües, no solament les que s'aprenen a l'escola, sinó també les llengües familiars i totes les altres llengües. Molt especialment caldrà atendre els aprenentatges lingüístics que es produeixen a les àrees no lingüístiques, amb una atenció molt especial als aspectes discursius, les parts del text i la seva funcionalitat quant als continguts específics. En aquestes àrees el paper de l'aprenentatge del català ha de ser un dels eixos articuladors.

És necessari que cada llengua tingui present les altres que es treballen, perquè solament així millorarà la competència global, que no és la simple suma de sabers: millorant l'ús del català, es desenvoluparà la competència de les altres llengües; i si s'avança en la del castellà i la de les altres llengües, s'esdevindrà més competent en l'ús del català. En aquest àmbit és molt important la consideració que del fet lingüístic es fa present a l'escola: el foment de les actituds i valoracions positives de totes les llengües i de les persones que les parlen, així com el desenvolupament dels procediments lingüístics que relacionen les diferents llengües i cultures han de ser uns dels eixos de la programació de totes les àrees a l'escola i, d'una manera molt especial, a la de l'àrea lingüística.

En aquest procés és evident que el model plurilingüe que pot donar el professorat resulta clau, alhora que cal reconèixer que, si pensem en els processos seguits pels docents de parla familiar no catalana, caldrà ser molt sensibles per poder aconseguir que el català esdevingui realment la llengua de la construcció personal i dels coneixements de l'alumnat de les aules de l'escola catalana. Els usos lingüístics han de ser coherents amb l'ensenyament de llengües. Si tots els alumnes aprenen català i el professorat no empra aquesta llengua per adreçar-s'hi, estan menystenint la feina dels companys que els han transmès la llengua.

6. SOBRE L'EDUCACIÓ LINGÜÍSTICA ALS CENTRES EDUCATIUS CATALANS

Per començar, cal aclarir que aquest apartat és essencial per a l'elaboració del PLC. Caldrà precisar les línies d'actuació, però tenint en compte els aspectes que aporta el grup de treball dedicat a la metodologia dintre del Consell Assessor de la Llengua.

El PLC ha de reflectir també alguns dels principis bàsics que han de guiar el treball per a una educació lingüística plural que potencii i garanteixi alhora el coneixement de la llengua pròpia i d'altres. Un d'aquests principis és el de la comprensió i la inclusivitat; un altre és el de l'aprenentatge de la llengua a partir dels seus usos, l'enfocament comunicatiu de la llengua. Cal incidir especialment en la funció de l'educació lingüística per potenciar actituds positives vers la diversitat lingüística i curiositat vers les aportacions que poden fer altres llengües i cultures a la comprensió dels fenòmens lingüístics i socials.

El principi didàctic de la inclusió comporta pensar en una educació lingüística a partir de projectes educadors que:

- a) Facin possible la participació de persones amb diferents competències lingüístiques i sabers escrits.
- b) Consolidin el projecte d'educació lingüística de l'entorn; és a dir, que treguin l'ensenyament de llengües al carrer i hi involucrin actors socials diversos.
- c) No generin exclusió escolar ni social.

Una proposta inclusiva d'educació lingüística s'ha de basar en un treball a partir d'usos reals i significatius (orals i escrits) de les llengües. El projecte lingüístic de centre ha de vetllar per una coherència metodològica que involucri en aquest objectiu no tan sols les classes de llengua, sinó també tots els altres espais on s'ensenyen i aprenen llengües.

El projecte lingüístic de centre ha de vetllar també per una proposta didàctica que es basi en dos principis importants: 1) el principi que diu que la llengua s'aprèn fent-la servir per comunicar i reflexionar; 2) el principi que diu que la reflexió activa sobre les llengües (formes i usos) en potencia l'aprenentatge i amplia les competències comunicatives, sempre que estigui al servei de la resolució de problemes de comunicació (inclosa la comunicació estètica).

Aquest segon principi comporta pensar en la necessitat d'integrar en els projectes educatius moments de reflexió sobre les llengües, de comparació entre elles, de valoració de la diversitat lingüística com a recurs per aprendre llengües i per ampliar competències.

6.1. Planificació de les llengües en el marc de la competència plurilingüe

El projecte lingüístic de centre ha d'establir les línies principals per organitzar de manera coherent l'ensenyament-aprenentatge de diferents llengües, tenint en compte aspectes metodològics però també socials; és a dir, les actituds dels joves i nens vers les llengües, les seves expectatives respecte als beneficis dels aprenentatges, les motivacions, etc.

El reconeixement del català com a llengua pròpia de l'escola catalana i vehicular de l'aprenentatge no ha de quedar tan sols fixat en la legislació. Cal aconseguir que el català esdevingui una llengua d'intercanvi, sigui quina sigui la competència de partida de l'alumnat. Per assolir aquest resultat, és necessari conèixer la realitat sociolingüística del centre i del seu entorn, i les possibilitats de l'alumnat de fer servir la llengua (i aprendre-la) fora dels centres educatius. També és important conèixer les habilitats i competències dels nens i dels joves, tant en les llengües escolars com en altres llengües. Cal conèixer el que saben i poden fer els alumnes, per tal de fer dialogar aquest bagatge amb el que han d'aprendre a fer en llengua catalana. La inclusió d'altres llengües a l'escola no s'ha d'entendre com un factor de risc per a la potenciació del català, sinó com una oportunitat per generar complicitats i fer reflexionar sobre el respecte per la diversitat lingüística que implica també la llengua de l'escola.

La introducció de les llengües caldrà fer-la en una doble línia de treball:

- a) L'obertura a altres llengües amb la sensibilització cap a l'aprenentatge lingüístic.
- b) La introducció per aprendre llengües mitjançant les diferents àrees curriculars.

Això comporta un treball sistemàtic amb materials en diferents llengües, de manera que es generin actituds positives vers la seva diversitat i curiositat per aprendre-les. Les diferents assignatures poden ser espais de treball en altres llengües, sempre que hi hagi una proposta metodològica coordinada, que permeti la transferència d'aprenentatges i eviti la repetició.

6.2. Els usos lingüístics en l'àmbit escolar

La generalització de programes d'immersió lingüística durant els anys vuitanta va implicar una reflexió important dels centres d'educació primària sobre els usos lingüístics. El context d'aquell moment va afavorir l'existència de projectes lingüístics de centre que, de manera més o menys explícita, plantejaven la necessitat de crear un context on l'ús de la llengua catalana fos habitual i generalitzat, amb la complicitat de la comunitat educativa. Aquesta complicitat es produïa en una doble direcció: d'una banda, amb l'acceptació que la llengua del centre en tots els àmbits fos el català, com un element d'integració social que els pares i mares valoraven; d'una altra, en menor mesura, es compartia aquest criteri en les activitats organitzades pels mateixos pares i mares: activitats extraescolars, menjadors escolars... Tot aquest conjunt d'actuacions va tenir un paper fonamental per crear un consens social a l'entorn de la idea d'un únic model educatiu per a tot l'alumnat, independentment de la llengua familiar, articulats al voltant de la llengua catalana com a llengua de l'escola. Aquest model ha tingut èxit si considerem el fet que els joves escolaritzats a Catalunya saben el català i poden fer-lo servir en multitud de contextos.

En els últims anys la societat catalana ha hagut d'acomodar-se a diversos canvis socials, especialment els produïts per la creixent mobilitat de poblacions. Ciutadans de diversos llocs d'Europa i d'arreu conviuen ara a Catalunya i són part dels seus centres educatius. Aquest nou panorama social té, és clar, un impacte en les pràctiques lingüístiques i en els usos que es fan de les llengües a la societat en general i a l'escola en particular.

El projecte de centre ha de ser un instrument que permeti —una vegada elaborada una descripció acurada de la situació sociolingüística del centre i de les pràctiques lingüístiques de l'alumnat— vetllar perquè tothom tingui accés a les diferents llengües escolars i, especialment, no resti marginat de la possibilitat de fer servir el català quan ho consideri oportú. És a dir, ha de permetre adquirir i desenvolupar una competència multilingüe que inclogui la llengua del país on viu.

Segons diferents estudis, hi ha una diferència més o menys considerable entre les pràctiques lingüístiques que es produeixen als centres d'ensenyament primari i secundari. Això té conseqüències clares en els aprenentatges. Molts joves arribats a les escoles catalanes a l'etapa de secundària desenvolupen una competència molt més limitada que els que arriben a les escoles de primària.

Aquesta observació té una explicació en el canvi que es produeix entre els contextos lingüístics de les escoles i els dels instituts. En molts casos, això comporta un canvi de la llengua escolar. Aquesta situació es produeix en un nombre important de centres que es mouen en l'àmbit de l'àrea metropolitana de Barcelona, especialment en l'ensenyament secundari i, evidentment, no és generalitzable a tot el sistema educatiu. Si considerem que en molts contextos urbans i semiurbans es produeix un fenomen de concentració de població d'origen immigrant i al·lòctona de llengua habitual castellana, la possibilitat que aquests col·lectius aprenguin el català entre iguals és mínima.

El projecte lingüístic de centre és un instrument per coordinar els contextos lingüístics dels centres educatius, per tal d'equiparar els espais on es puguin aprendre diferents llengües, de manera que es garanteixi que aquests aprenentatges siguin efectius. Això comporta reflexionar amb el professorat sobre la importància que té el coneixement de diferents llengües, tant pel que fa al seu valor

instrumental com pel seu valor simbòlic. Cal prendre consciència que la manca de contextos on s'empri la llengua catalana comporta la segregació sistemàtica de l'alumnat que no disposa d'altres contextos on aprendre-la, i, per tant, comporta la reproducció de la marginació. Aquesta situació escolar perjudica notablement no sols el futur del català com a llengua d'ús habitual i preferent, sinó els drets individuals de futurs ciutadans que veuran limitades les seves possibilitats de promoció acadèmica, personal i social.

Construir una escola per a tothom, que treballi contra la segregació, l'exclusió i contra la reproducció de les desigualtats socials i econòmiques, comporta garantir a l'alumnat l'accés igualitari a les llengües, de manera que es respecti el dret dels alumnes d'assolir, com a mínim, una àmplia competència en llengua catalana i castellana, llengües oficials, així com el nivell de competències en llengües estrangeres que es defineixi.

El projecte lingüístic de centre ha de vetllar perquè s'acompleixi aquest dret, però no tan sols amb la normativa, sinó amb la reflexió per aconseguir un canvi d'actitud, i amb la fermesa que es tracta de vetllar per un projecte pedagògic que garanteixi la igualtat d'oportunitats de tots els escolars a Catalunya.

Cal que aquesta reflexió giri a l'entorn de diferents àmbits, com ara:

1. Àmbit docent. Tot i que la regulació normativa estableix el català com a llengua vehicular dels aprenentatges, es produeix un ús molt important del castellà com a llengua base dels intercanvis comunicatius entre docents i alumnes. Això comporta que hi hagi més espais d'interacció en aquesta llengua, cosa que, en molts centres escolars, no es veu equilibrada per la promoció d'espais equiparables en altres llengües. Aquest desequilibri és perjudicial per a l'aprenentatge efectiu de les altres llengües i té un pes negatiu en el desenvolupament de competències. Aquesta pràctica té explicacions diverses, entre les quals destaquem:

a) **La relativització** de la importància de la llengua. Es considera que el fet important és la comunicació i no pas la llengua en què es produeixi la comunicació. En determinats contextos, això porta a fer servir la llengua més emprada, restringint encara més la possibilitat d'aprendre altres llengües.

b) **Una certa sobreprotecció docent.** A partir d'un principi pedagògic positiu i compartit, segons el qual és important la complicitat de l'alumne, es considera que, en determinades situacions (alumnat nouvingut i alumnat autòcton desinteressat per l'aprenentatge i l'ús del català), l'ús del català és un obstacle.

c) **La manca de vinculació a un projecte.** Alguns docents (especialment en l'ensenyament secundari) consideren que l'objectiu de la seva intervenció professional és l'aprenentatge dels continguts de la seva àrea curricular. Altres consideracions educatives no són presents ni explícitament ni implícitament en els centres docents i, per tant, tenen un valor secundari. Així, promouran les activitats en la llengua que considerin que poden ser més fàcils per a l'alumne. Seguint aquest principi, es pot arribar a la situació paradoxal que un alumne estranger de llengua castellana entri al centre en un aula d'acollida en català i passi a l'aula ordinària a fer les classes en castellà. Aquí l'Administració haurà d'actuar per fer prendre consciència als docents que la seva feina és pedagògica i no tan sols font de continguts. Això comporta més formació pedagògica inicial i permanent al professorat, i una reflexió general sobre quina és la tasca docent i com cal que la porti a terme.

2. Relacions informals. Les relacions no acadèmiques als centres escolars estan marcades per usos lingüístics heterogenis, entre els quals és preponderant l'ús del castellà. Aquest canvi anomenat «aula-pati» tampoc no és favorable per als aprenentatges lingüístics, perquè en el cas que es faci servir la llengua escolar, el català, a les aules, l'ús del castellà a fora crea una imatge diglòssica dels usos lingüístics. La distribució de les llengües en àmbits tancats, especialitzats, no afavoreix l'ampliació de competències lingüístiques en diferents llengües, sinó que les limita. Una de les explicacions possibles a la pràctica de fer servir el castellà en les relacions informals a l'escola la trobem en la representació que el català, com que és segona llengua de l'alumnat, pot ser un obstacle per a la complicitat afectiva (fins i tot amb alumnes estrangers que no tenen el castellà com a llengua familiar). El projecte lingüístic de centre pot ser un instrument de reflexió sobre el perill que comporta en el desenvolupament de competències lingüístiques i per a la integració social de les persones la restricció del català als espais vinculats al currículum escolar, i la seva desvinculació de les relacions interpersonals, afectives, lúdiques, etc.

3. Les relacions amb les famílies. El projecte lingüístic ha de ser un instrument per reflexionar sobre els usos lingüístics en la relació centre educatiu-famílies. Per una banda, cal prioritzar la comprensió durant l'intercanvi d'informació, però per una altra, cal fer partícips els membres de les famílies del projecte lingüístic que es porta a terme al centre. Cal, per això, crear vincles de complicitat amb les famílies dels alumnes sobre el model educatiu, per tal que aquestes famílies projectin en els fills la valoració per l'aprenentatge i l'ús de les llengües, i pel desenvolupament de competències comunicatives en la llengua de l'escola.

4. Les activitats no docents que impliquen altres membres de la comunitat educativa: menjadors escolars, activitats extraescolars... En aquests casos en què les activitats no les gestiona directament el professorat o l'equip directiu del centre, podríem afirmar que, majoritàriament, hi ha total desconeixement sobre els usos lingüístics. No es considera que formin part de l'àmbit d'actuació del centre, que es limita a assegurar que hi hagi una correcta prestació del servei. Com indicàvem abans, no es valora prou la importància de l'ús del català en un àmbit que, molt sovint, està associat a activitats lúdiques que desperten actituds positives de l'alumnat. Aquesta infravaloració consolida la percepció de diglòssia del català, com a llengua especialitzada en l'activitat que menys estimula, l'acadèmica.

El projecte lingüístic de centre ha de ser un instrument que permeti la reflexió, el debat i el consens al voltant de l'escola que volem i del capital simbòlic que volem transmetre a les noves generacions. Això comporta fer un treball acurat de diagnòstic sobre les pràctiques lingüístiques al centre, per buscar la manera de garantir l'ús de les diferents llengües i l'aprenentatge de la llengua catalana de manera igualitària entre tots els escolars de Catalunya. És necessari fer èmfasi en la importància d'assegurar l'ús del català per garantir el dret dels alumnes a tenir plena competència en la llengua del país, un dret de ciutadania que el sistema educatiu ha de garantir, un element necessari per a la cohesió social. El no-aprenentatge del català és sobretot un fracàs del sistema per garantir els drets dels alumnes. I el professorat hauria de tenir en compte aquest fet pel que fa a l'ús de la llengua en la pràctica docent.

Cal fer èmfasi en el fet que l'adquisició de la competència lingüística exigeix motivació per adquirir-la i situacions d'exposició que en permetin l'ús. En aquest sentit, els àmbits de relació no estrictament acadèmics hi tenen un paper de-

terminant en tots dos sentits: motivació i contextos d'ús. Els àmbits d'ús formen part de l'àmbit professional, no són un espai de privacitat dels docents; per tant, cal la reflexió conjunta per destacar-ne el valor educatiu i marcar línies d'intervenció. Els àmbits referits als serveis escolars (menjador) i a les activitats extraescolars impliquen moltes hores per a l'alumnat i tenen un valor educatiu important. És important que responguin a un plantejament educatiu del centre que, entre altres aspectes, ha de tenir en compte els lingüístics. Aquestes activitats sovint estan gestionades per associacions de pares i mares d'alumnes. És una oportunitat important per implicar la comunitat educativa en unes activitats que, a més d'oferir un servei, tenen una projecció educativa molt important.

El PLC, doncs, a més de determinar les llengües d'estudi, d'acord amb la normativa vigent, i d'ordenar el moment de la seva introducció, hauria de definir estratègies per organitzar els contextos d'ús i aprenentatge de les llengües en els diferents àmbits, en els centres on sigui necessari: planificar actuacions per trobar una solució a projectes implícits que no fan més que marginar la població escolar de l'oportunitat de conèixer la llengua catalana i fer-la servir. Cal, per això, la complicitat de la comunitat educativa i el suport de l'Administració, tant per a la formació de centre com per a l'assessorament als centres de la manera de fer un projecte lingüístic de centre efectiu en aquest sentit.

7. SOBRE LES PRÀCTIQUES ALS CENTRES EDUCATIUS

7.1. Sobre la regulació dels contextos d'ús i aprenentatge de les llengües

Tal com se suggeria en l'apartat anterior, cal no tan sols conèixer els usos lingüístics habituals en els centres educatius i les pràctiques en les quals participen docents i alumnat, sinó també incidir-hi a fi de garantir els contextos necessaris per a l'aprenentatge de les llengües i l'ampliació de competències lingüístiques.

Parlem, doncs, del fet que una de les funcions del projecte lingüístic ha de ser planificar alguns espais d'ús lingüístic, per mitjà del disseny de projectes educatius que comportin la necessitat de fer servir una llengua o més d'una, i que obrin el ventall de possibilitats que tenen els alumnes per entrar en contacte amb les llengües escolars i fer-les servir, especialment la llengua catalana, en contextos on aprendre-la fora de l'escola és difícil. Aquesta planificació lingüística ha de ser coherent metodològicament i discutida i reflexionada pels integrants de la comunitat educativa, i ha de comportar un compromís pedagògic dels professionals de l'educació.

Cal insistir en el fet que els contextos d'aprenentatge de les llengües no es limiten a la classe de llengua per dues raons principals:

- a) Perquè la nostra manera d'educar i avaluar és bàsicament discursiva, independentment dels temes que tractem.
- b) Perquè els aprenentatges lingüístics es fan mitjançant la interacció social i mitjançant l'activitat col·lectiva.

En aquest sentit, el temps d'aprenentatge o de desenvolupament de competències lingüístiques i comunicatives no es circumscriu a les hores de classe d'una determinada assignatura, sinó al compendi d'activitats que es desenvolupen en una determinada llengua, tant amb la presència del docent com sense.

L'ampliació de les competències en llengües, per la seva banda, no depèn tant del temps d'exposició a una llengua X, sinó de la diversificació de contextos en

els quals s'empra tal llengua. Els diferents contextos exigeixen l'ús de diferents varietats i la manipulació diferencial de materials lingüístics (orals i escrits) que permeten l'aprenentatge. Això vol dir que una varietat de contextos interactius més gran permetrà una ampliació dels repertoris comunicatius i de les competències lingüístiques.

Dit això, cal insistir en la necessitat de diversificar contextos d'ús de les llengües i de preveure també contextos plurilingües, sense que això comporti cap por. Es tractaria no tant de regular els usos lingüístics de dalt a baix, sinó de parlar obertament de la necessitat de diversificar situacions, activitats i pràctiques lingüístiques per aprendre més i més bé. Això vol dir comprometre el professorat en la seva tasca de formador i de facilitador dels aprenentatges, i fer-li prendre consciència de la seva tasca com a educador lingüístic, independentment de l'assignatura que ensenyi.

D'acord amb els resultats de l'estudi exploratori, cal consensuar maneres de sobrepasar la dinàmica sociolingüística dels centres que atorguen al català els espais d'ús institucional, de vegades gairebé exclusivament. Diversificar contextos vol dir crear activitats, projectes interdisciplinaris on el català sigui necessari, on parlar català sigui un acte de solidaritat i de complicitat, on les pràctiques entre iguals siguin més que les pràctiques institucionals. Dissenyar contextos per un ús lúdic del català, contextos on l'ús d'altres llengües sigui possible en determinats moments i fins i tot valoritzat. Ballar en català, jugar en català, actuar en català. Un lloc on les pràctiques lingüístiques siguin *seductores* i *no normalitzadores*, on equivocar-se sigui part d'un aprenentatge i no pas manifestació d'un barbarisme. Diversificar contextos vol dir treure la gent a fora de l'escola per veure que el català pot ser habitual i pot permetre establir relacions humanes úniques i percebre el món d'una manera especial. Portar el català a l'escola, no el de les veus institucionals, sinó el de les veus quotidianes, igualitàries. No les veus del poder, sinó les veus que volen construir un món millor.

Respecte al castellà, regular-ne l'ús no vol dir solament determinar quantes hores s'han de fer en aquesta llengua, sinó establir una manera de fer, variar la seva presència exclusiva en determinats contextos, obrir-los al multilingüisme. Diversificar contextos, en aquest cas, vol dir no deixar que el castellà sigui l'única llengua de la complicitat, la broma i les activitats no regulades per la institució escolar. Regular l'ús d'una llengua vol dir obrir els centres al debat de la política lingüística que volen, del projecte lingüístic que volen, tot deixant clar que solament amb l'ús s'aprèn una llengua, i com més diversificats aquests usos, més aprenentatge. Aquest debat no pot estar al marge de la normativa vigent, però pot ajudar a comprendre per què no se segueix o per què no té els efectes esperats. Regular l'ús del castellà vol dir considerar les activitats que es fan en castellà al centre com a moments d'aprenentatge de la llengua, i com a tals, part de la programació que cal fer dels espais i usos lingüístics del centre.

7.2. Sobre la regulació dels aprenentatges lingüístics

La regulació de les pràctiques lingüístiques inclou també la regulació de les pràctiques que defineixen els processos d'ensenyament i aprenentatge. El PLC haurà d'incloure també referències sobre la manera d'avaluar les propostes pedagògiques que incorpora, així com les competències lingüístiques que es proposa ampliar. Aquesta avaluació ha d'estar estretament lligada a l'autoregulació dels processos i, per tant, a l'assoliment de l'autonomia de l'aprenentatge.

Són moltes les dimensions que té l'avaluació com a procés educatiu, i el centre escolar les ha de tenir molt en compte. Hi ha una dimensió que afecta els processos d'aprenentatge (avaluació formativa) i una altra que indaga en els resultats finals (avaluació sumativa).

Tan important com «què» i «quan» s'avalua és «com» s'avalua i «qui» ho fa. Avui dia hi ha molts instruments diferents per avaluar, com per exemple les pautes d'avaluació (conjunt de descriptors —criteris d'avaluació— organitzats de manera clara i sistemàtica, en forma de qüestionari o similars), les activitats d'autoavaluació, coavaluació, individual o col·lectiva (l'alumne o alumna contrasta les seves valoracions amb les d'altres alumnes), el portfoli (selecció i arxiu dels propis treballs que demostren el propi progrés...), entre molts altres.

El PLC pot vetllar també per la diversificació d'instruments d'avaluació, de moments i d'objectius d'avaluació. El més important d'aquests instruments és que han d'ajudar l'alumnat a percebre i entendre els seus comportaments lingüístics i a millorar-los, en el camí vers l'autonomia, i que els docents han d'estar disposats a dotar l'alumnat d'aquest tipus de responsabilitat. Aquest procés comunicatiu interactiu ha de permetre «autovalorar» la feina del professorat, però també amb l'alumnat, amb la finalitat de millorar la planificació i afavorir l'aprenentatge.

L'avaluació dels aprenentatges i de les competències ha de servir també per replantejar el PLC i modificar-lo en cas que es consideri necessari.

Cal insistir, però, en el fet que, per tal que aquesta avaluació sigui efectiva, cal que l'alumnat sigui conscient de tot el procés seguit i que ha de transferir el que ha après a altres situacions de la llengua; no n'hi ha prou amb els resultats finals o amb una xifra.

Document elaborat per
la comissió **Formació del
professorat**, formada per:

Anna Camps (coordinadora)
Joan Badia
Margarida Cambra
Jaume Cela
Assumpta Fargas
Oriol Guasch
Carme Mas

Conclusions de la comissió *Formació del professorat*

La formació del
professorat
de llengües
i de literatura

ÍNDIX

| | |
|---|----|
| 1. Introducció | 33 |
| 2. La situació actual com a generadora de necessitats formatives sobre l'ensenyament de les llengües | 34 |
| 2.1. La diversitat de les llengües a l'escola i en els entorns familiars | 34 |
| 2.2. La diversificació actual de les ciències de referència: les ciències del llenguatge i la didàctica de la llengua | 35 |
| 2.3. La situació actual en la formació inicial i la formació permanent en el camp de l'ensenyament de les llengües | 36 |
| 2.3.1. La formació inicial | 36 |
| 2.3.2. La formació permanent..... | 37 |
| 2.4. La relació entre recerca i formació | 39 |
| 2.5. Els objectius de l'educació lingüística i dels models educatius que requereixen en relació amb les necessitats formatives del professorat..... | 41 |
| 3. Modalitats de la formació permanent del professorat | 42 |
| 3.1. Un concepte de formació en la pràctica..... | 42 |
| 3.2. Accions i modalitats organitzatives de formació permanent en l'àmbit d'ensenyament de llengües i de literatura | 43 |
| 4. Agents de la formació del professorat de llengües | 45 |
| 4.1. Els agents de la formació inicial | 45 |
| 4.2. Els agents de la formació permanent | 46 |
| 5. Continguts de la formació del professorat | 48 |
| 5.1. Coneixement de llengües..... | 49 |
| 5.2. Formació lingüística i psicopsicolingüística | 49 |
| 5.3. Formació didàctica | 50 |
| 5.4. Formació en ciències socials i humanes | 51 |
| 6. Avaluació de les accions de formació del professorat | 51 |
| 7. Propostes i recomanacions | 52 |

1. INTRODUCCIÓ

Es concep la formació del professorat en una perspectiva d'aprenentatge al llarg de tota la vida pròpia d'una cultura professional, que s'inicia en els anys de formació inicial i que continuarà al llarg de tota la vida professional després d'un procés gradual d'inserció en la pràctica. Així, malgrat que per raons organitzatives i de responsabilitat institucional en aquest document parlem de formació inicial i de formació permanent, considerem que en la realitat formativa del professorat no es tracta de perpetuar el binomi inicial - permanent, sinó de concebre aquesta formació com un plantejament integral de desenvolupament professional.

En aquesta perspectiva es considera que la formació, inherent a la necessària actualització professional, és un dret i també un deure de tots els professors. És un dret i, per tant, l'Administració educativa ha de posar els mitjans perquè es pugui dur a terme en les millors condicions possibles. És també un deure i una responsabilitat de tot el professorat actualitzar el seu saber en un món canviant en què tant els referents teòrics com la realitat social plantegen noves demandes i exigències i també nous punts de vista per entendre la realitat educativa i per actuar-hi. En aquest sentit cal entendre els processos de formació i actualització com una reconstrucció constant dels propis sabers i del saber fer i considerar, per tant, que són els mateixos docents els agents de la seva pròpia formació.

La necessària actualització professional ha de tendir a donar resposta als problemes que el món educatiu planteja en el moment actual sense tallar amb els sabers i les tradicions educatives que han estat font de coneixement i d'innovació a les escoles. La construcció de nous sabers i noves maneres de saber fer arrela en la cultura compartida per avançar en nous plantejaments adequats als nous contextos. En aquest sentit, les reflexions i experiències desencadenades en el nostre país, que tenen les seves arrels més destacades en la renovació escolar de finals del segle XIX i primera meitat del segle XX, que va fructificar en els anys trenta del segle passat i que ha estat la llavor dels moviments de renovació pedagògica, i la reflexió en profunditat a què va donar lloc la implantació de l'ensenyament en català a les escoles, han de ser a la base per continuar la reflexió compartida sobre l'ensenyament de les llengües a l'escola.

La formació del professorat ha d'estar lligada a l'activitat professional en una dialèctica d'anada i tornada constant entre l'actuació a les aules i als entorns educatius i els espais de reflexió que permetin elaborar críticament el coneixement sobre la pràctica, el qual ha de poder revertir en el millorament i l'adequació de l'actuació a les situacions dinàmiques que els entorns educatius plantegen. Aquest procés ha de ser necessàriament col·lectiu, compartit amb altres professors i amb formadors, la qual cosa ha de permetre superar el que algun investigador ha denominat «la síndrome del talp», que caracteritza la tasca del professor sol a l'aula. El procés consistent en actuació - reflexió - nova actuació, que pot portar a l'elaboració de nou coneixement teòric, és proper al que s'ha denominat recerca-acció.

Les activitats formatives poden ser individuals o en grup, però en qualsevol cas s'entén que la formació del professorat és una tasca col·lectiva en el sentit que ha de tendir a la consolidació d'una cultura professional vista en una dimensió dinàmica i crítica. Aquesta cultura professional és fonamental perquè el professorat tingui instruments per analitzar la seva pràctica i, sobretot, per ser agents educatius que comptin amb el reconeixement social que la tasca educativa mereix. Considerem, per tant, que hauria de ser en el marc d'aquesta cultura professional d'on sorgís la necessitat mateixa d'actualització i l'activitat formadora autònoma.

Una de les condicions imprescindibles perquè es consolidi aquesta cultura professional és que el professorat pugui compartir les seves experiències i els problemes que la pràctica docent, sovint massa solitària, planteja. Els models formatius que s'arbitrin han de permetre tant les experiències individuals com les accions col·lectives, però unes i altres haurien de trobar camins per contribuir als sabers que els educadors han de poder compartir.

Pel que fa a l'ensenyament de les llengües, la formació del professional ha de tenir en compte alguns fets i idees bàsics que el món globalitzat actual fa cada vegada més evidents, i que posen de manifest que la formació del professorat en l'àmbit que ens ocupa ha de ser continuada en relació amb els canvis que la societat experimenta. Apuntem els següents:

- Les llengües del currículum no es poden concebre com àmbits compartimentats sinó que cal considerar la formació lingüística dels alumnes com un tot, que s'ha d'articular i interrelacionar, tenint en compte les capacitats d'ús i comunicació i les de reflexió sobre les llengües i també les actituds i valors associats al seu coneixement.
- Les llengües, les actituds i els valors que s'hi associen no s'aprenen només a l'escola. Una formació lingüística adequada haurà de tenir en compte aquest fet i considerar que el fet de posar en relació el context escolar amb els contextos extraescolars pot ser positiu per a aquesta formació.
- L'ús de les llengües es produeix d'una manera més i més multimodal. L'educació lingüística ha de tenir en compte aquest fet per guiar els estudiants en la capacitat de gestionar la diversitat de textos que els diferents medis generen i exigeixen.

2. LA SITUACIÓ ACTUAL COM A GENERADORA DE NECESSITATS FORMATIVES SOBRE L'ENSENYAMENT DE LES LLENGÜES

2.1. La diversitat de les llengües a l'escola i en els entorns familiars

Els canvis que el món experimenta han tingut com a conseqüència que les concepcions monolingües predominants en els models educatius de molts països europeus s'hagin vist fortament soscavades. Les llengües i les relacions entre les llengües s'han ampliat i diversificat. Les necessitats de formació plurilingüe dels escolars en un entorn on es parlen llengües diverses i on la llengua de l'escola no és la familiar de molts dels escolars plantegen al professorat nous problemes per als quals la formació no ha donat prou resposta. Si bé és cert que a Catalunya l'experiència de la implantació de la immersió a les escoles d'infantil i primària va permetre l'actualització d'una gran part del professorat d'aquest nivells en la consideració de les complexes relacions entre les llengües en l'ensenyament, també ho és que la realitat actual planteja noves situacions que requereixen respostes noves. La diversitat de llengües no és un fet social i prou, respon també a l'experiència dels alumnes. Les històries lingüístiques, els repertoris lingüístics, les identitats i les experiències d'adquisició de les llengües de les persones, i per tant també dels infants i adolescents que arriben a les escoles, són exponents d'una extraordinària diversitat; i no sols dels que arriben d'altres països sinó també dels nascuts en el nostre país. Les experiències lingüístiques conformen les actituds, els sabers i les disponibilitats amb vista a l'aprenentatge de llengües i són un factor important en la configuració de la identitat de cadascú.

En la situació específica de Catalunya cal considerar diversos aspectes:

- La llengua de l'escola, el català, no és la llengua familiar d'una part dels alum-

nes, fins i tot dels nascuts a Catalunya. No ho és tampoc de molts mestres, tot i que la majoria en tenen un domini bàsic per utilitzar-la com a llengua vehicular de la docència.

- La llengua castellana ha d'ocupar un lloc clar a l'ensenyament no només com a llengua oficial de l'Estat, sinó perquè és la llengua familiar de molts dels infants i joves.
- Les polítiques educatives plantegen la necessitat de conèixer altres llengües, especialment l'anglès, considerades estrangeres, però que són cada vegada més presents a l'entorn i en les experiències de molts joves. L'obertura a Europa fa imprescindible oferir la possibilitat de coneixement d'altres llengües, sigui per la proximitat geogràfica, sigui perquè les relacions entre pobles esdevé una font d'intercanvis per a moltes persones, especialment per als joves.
- Les llengües de molts infants nouvinguts són molt diverses, desconegudes per part de professors i companys. Molt sovint la socialització d'aquest infants no es fa en la llengua de l'escola, sinó en llengua castellana, predominant en els entorns socials exteriors a l'escola, la qual cosa dificulta la inserció d'aquests alumnes a les activitats d'aprenentatge.
- La tipologia lingüística dels centres és també molt diversa depenent dels tipus de centres i de les zones on estan incardinats.

Tot això dona lloc a situacions de coneixement de les llengües i sobre les llengües molt diversificades i dona també lloc a actituds que incideixen de maneres complexes sobre l'ensenyament i sobre l'aprenentatge i, com dèiem, sobre la mateixa identitat de les persones.

2.2. La diversificació actual de les ciències de referència: les ciències del llenguatge i la didàctica de la llengua

En els darrers anys els marcs teòrics des dels quals s'han abordat els estudis sobre les llengües s'han ampliat i diversificat. Són nombroses les ciències que se n'ocupen i que poden aportar a l'ensenyament punts de vista que el poden enriquir. D'una part les ciències que tenen com a objecte d'estudi la llengua i les llengües: les diverses orientacions dels estudis lingüístics que s'ocupen del sistema (lingüística teòrica...) o de l'ús (anàlisi del discurs, de la conversa) de les relacions entre la llengua i el pensament (psicolingüística), de les relacions entre la llengua i la societat (sociolingüística), entre moltes altres.

La diversificació dels estudis lingüístics que va posar en crisi la visió de l'aplicació unidireccional de la lingüística a l'ensenyament va fer evident la necessitat de nous punts de vista que han de permetre considerar la interrelació d'aquestes diverses aportacions en el marc de les necessitats escolars i llur adequació als objectius de la formació dels professors. Aquest és l'àmbit propi de la didàctica de la llengua, entesa com a coneixement teoricopràctic sobre l'ensenyament de llengües.

La didàctica de la llengua i la literatura constitueix, doncs, l'eix central de la formació del professorat en el camp de l'educació lingüística. Pel que fa a la selecció dels continguts en ciències del llenguatge, s'haurien de tenir en compte les necessitats específiques de la tasca d'ensenyament en relació amb els objec-

tius de l'educació lingüística que els currículums plantegen. Cal considerar dos nivells de delimitació dels continguts de la formació per a l'ensenyament de llengües:

- a) Els continguts de coneixement de les llengües i sobre les llengües que conformen els currículums educatius de l'educació infantil, primària i secundària.
- b) Els continguts que hauran de conformar els programes de formació perquè el professorat sigui capaç de dur a terme l'educació lingüística dels alumnes i perquè els coneixements adquirits li serveixin d'instrument de reflexió i de millora de la pròpia pràctica: analitzar el discurs propi, revisar les pràctiques, etc.

D'aquesta construcció dels continguts escolars i de la formació no en poden ser aliens els mateixos professors pel fet que és mitjançant la seva pràctica que els sabers teòrics adquireixen la seva dimensió d'instruments per a la reflexió.

2.3. La situació actual en la formació inicial i la formació permanent en el camp de l'ensenyament de les llengües

2.3.1. La formació inicial

Actualment la formació inicial del professorat d'infantil i de primària, d'una banda, i la del professorat de secundària obligatòria i de batxillerat, de l'altra, segueixen camins molt diferents. No en farem una descripció sinó que ens referirem únicament a la formació en llengües i en didàctica de les llengües que s'adreça a uns i altres.

Els estudis de primer cicle que condueixen a tenir el títol de mestre estan diversificats per especialitats. A cada una de les especialitats el pes de la formació lingüística és diferent i també ho pot ser segons les universitats, que disposen del marge d'assignatures optatives per posar èmfasi en els continguts formatius que consideren més rellevants. En termes generals es pot dir que el nombre d'hores que en tres anys d'estudis es poden dedicar a la formació en llengües i en didàctica de les llengües en les especialitats generalistes (infantil i primària) són manifestament insuficients. Encara més en les especialitats de música i educació física en què, a més, els estudiants es conceben no com a mestres que hauran d'ensenyar llengües sinó com a especialistes en el seu camp. L'única especialitat en què les matèries relacionades amb les llengües ocupen un lloc més important és en la de llengües estrangeres. Tot i això, la percepció és que els tres anys no són suficients per dominar una llengua estrangera i per aprendre a ensenyar-la. En aquests estudis la formació didàctica per a la pràctica docent, malgrat els problemes derivats de la durada curta de les carreres, hi ocupa un lloc important; amb tot, hi és clarament insuficient si es té en compte que posteriorment no hi ha un període d'inserció professional que permeti aprofundir-hi.

En la formació del professorat de secundària cal considerar dues situacions diferents:

- a) Per al professorat de les matèries no lingüístiques no es preveu cap formació lingüística específica més que la que es deriva de l'exigència del coneixement de la llengua catalana al nivell de suficiència (nivell C, que s'obté amb els estudis secundaris). Això vol dir que el professorat accedeix a la funció docent sense haver pres en consideració mai quina és la funció de la llengua

en la construcció del pensament i el coneixement, i sense haver tingut present que és responsabilitat seva que els estudiants accedeixin al coneixement dels gèneres discursius propis de les diferents àrees del saber (aprenuin a llegir i a escriure i a utilitzar-los en la comunicació oral). El professorat tampoc no ha pogut perfeccionar les habilitats comunicatives pròpies de la professió docent.

- b) Els professors i professores de llengües (català, castellà, anglès, francès...), especialistes en cada una en tenen un coneixement a nivell alt, a vegades força especialitzat en algunes matèries; però des del punt de vista de les necessitats docents, la formació que reben durant els estudis de llicenciatura té diversos problemes: a) el fet de centrar-se en l'estudi d'una sola llengua dificulta la visió de la interrelació entre llengües que caldria per abordar la integració de l'ensenyament de llengües en els nivells obligatoris; b) la selecció dels continguts dels estudis de filologia no es fa a partir dels coneixements requerits per a la funció docent; c) no es preveu cap tipus de formació pedagògica ni didàctica i menys encara de formació per i en la pràctica. El curs d'aptitud pedagògica (CAP), per la seva brevetat no pot suplir una necessària formació orientada a l'ensenyament. El que havia de ser un curs professionalitzador, el CQP (certificat de qualificació pedagògica), ha quedat reduït a la formació d'una petita minoria d'estudiants de llengües estrangeres. La conseqüència de tot plegat és que els conceptes predominants sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües es corresponen a un model de transmissió del coneixement.

La situació és que el professorat enfrontat a la pràctica docent ha de buscar en l'autoformació i en la formació permanent no sols d'aprofundir en la formació professional que, com hem dit, s'ha de desenvolupar al llarg de la vida, sinó que ha de cobrir les mancances de la formació inicial.

Les mancances detectades en la formació inicial del professorat en l'àmbit de l'educació lingüística i literària demanen actuacions tendents a:

1. Garantir una formació lingüística del professorat en dos sentits: (1) que el professorat sigui altament competent en l'ús oral i escrit de les llengües que ensenya; (2) que tingui coneixement sobre les llengües per tal de poder guiar i avaluar el progrés dels alumnes en un procés de reflexió sobre les llengües, per fer-se conscient de la pròpia competència plurilingüe i per ajudar a activar la dels seus alumnes.
2. Garantir una formació psicopedagògica i didàctica per a tot el professorat amb dues finalitats: comprendre l'aprenentatge com un procés actiu i dinàmic de construcció del coneixement i adquirir sabers professionals que permetin ajudar els alumnes en aquesta construcció.

2.3.2. La formació permanent

La situació de la formació permanent del professorat pel que fa a les llengües és, en bona mesura, continuació de la situació de la formació inicial en el sentit que hi ha una certa consciència professional a l'ensenyament primari i més escassa en el cas de l'ensenyament secundari. En tots dos casos, però, s'entén que l'actualització en didàctica de la llengua (o de les llengües) va referida només al professorat que ha d'impartir classes de llengües. I les excepcions a l'afirmació anterior —que n'hi ha i d'importantes— contribueixen a confirmar la regla.

En general, podem dir que el professorat s'ha «beneficiat» poc dels avenços que s'han fet en els camps de la reflexió teòrica (noves ciències lingüístiques), de la recerca o de la didàctica general. Dit altrament: no hi ha hagut transvasament dels coneixements acumulats en el terreny general de la reflexió cap a la pràctica. Tampoc no hi ha hagut un ampli intercanvi d'experiències, de manera que «solucions a problemes concrets» trobades per un mestre o un grup de professors es poguessin estendre a altres mestres o a centres educatius.

D'altra banda, i des del punt de vista organitzatiu, la formació permanent ha viscut —i viu encara— una situació de poca consistència institucional i d'atomització (demandes dels centres o de grups de professorat en el marc dels plans de formació de zona, PFZ). Des de les institucions responsables de la formació permanent (Departament d'Educació i Universitats, instituts de ciències de l'educació) s'han fet diversos intents per millorar la didàctica i l'ensenyament de les llengües, en general, però, en una direcció «de dalt a baix». Ens referim, per exemple, a la formació adreçada al professorat de parvulari i cicle inicial de primària per millorar l'ensenyament de la lectura i de l'escriptura, o a les accions formatives en l'àmbit de la llengua adreçades al professorat de ciències i de ciències socials. En el camp de les llengües estrangeres, també cal esmentar algunes accions que han tingut un cert ressò entre el professorat, adreçat tant a alumnes com a professorat i que han ajudat a mantenir el caliu de la innovació en l'ensenyament de les llengües. És obvi que totes aquestes accions han ajudat a renovar i a millorar en algun aspecte l'ensenyament de les llengües i que han de ser tingudes en compte a l'hora de plantejar noves accions en un marc més coherent i de més qualitat.

Pel que fa a l'exigència del mateix professorat en exercici, cal tenir present que l'actual oferta de formació permet de fer demandes (assessorament i cursos als centres, grups de treball o seminaris en una zona...) en el marc dels plans de formació de zona (PFZ) per a activitats de formació permanent de caire col·lectiu. De fet, bona part de la formació contínua es basa en la demanda del professorat en actiu (més a educació infantil i primària que no pas a secundària, si bé aquest darrer nivell va en augment). Tanmateix, aquestes demandes són objecte d'una anàlisi poc acurada (si són analitzades) i, per tant, no es té una visió general de què vol i demana el professorat.

En un intent de millorar i renovar el panorama de la formació permanent, el Departament d'Educació i Universitats ha dissenyat diferents programes que s'han començat a implementar el curs 2005-2006 i continuaran en anys successius. Aquests programes de formació continuada es basen fonamentalment en la reflexió sobre la pràctica, canvi metodològic i d'enfocament que cal remarcar perquè hom preveu que no solament contribuirà a millorar qualitativament la formació permanent (objectiu prioritari), sinó també a desenvolupar les activitats amb els alumnes amb un caire més comunicatiu i de millora de les competències lingüístiques bàsiques. Tot i la dificultat de planificar la formació permanent basada en les aportacions i la reflexió consegüent dels mateixos participants, el «benefici» que s'espera d'aquest nou enfocament compensarà sens dubte els esforços i recursos, sobretot si tenim en compte que ajudarà a introduir realment canvis en la pràctica docent a l'aula.

Els nous programes s'han estructurat per nivells i els que es preveuen en un temps immediat són els següents: a) Formació en didàctica de la llengua per al professorat d'ESO; b) Formació en didàctica de la llengua estrangera per al professorat d'ESO; c) Formació per al professorat d'educació infantil; d) Formació en l'ensenyament de les habilitats cognitivolingüístiques als alumnes per al professorat de ciències i de ciències socials de secundària.

En conclusió, la necessitat de millorar de manera substancial la formació permanent en el camp de l'ensenyament de la llengua i la literatura passaria per les propostes següents:

- Cal que hi hagi un canvi d'enfocament i metodològic en les activitats de formació permanent, de manera que no solament s'ajudi el professorat a reflexionar sobre la seva pràctica, sinó que es tingui en compte el punt de vista del professorat i s'aprofitin molt més les seves experiències i les seves pràctiques.
- En aquest context, cal redefinir el paper dels experts universitaris i la seva intervenció en la formació permanent. Lluny de considerar-los l'única font de reflexió o de menystenir-los per desconèixer la pràctica quotidiana de les aules de l'educació no universitària, cal aprofitar els seus coneixements per construir conjuntament amb el professorat d'educació infantil, primària i secundària nou coneixement crític, basat en la reflexió sobre la pràctica, que ajudi a comprendre els problemes quotidians i a donar-hi solucions més eficaces.
- D'acord amb les consideracions anteriors, cal que hi hagi una línia coherent de formació permanent que abasti els diferents nivells educatius: educació infantil, primària i secundària (obligatòria i postobligatòria).
- La formació permanent del professorat de llengua (de qualsevol llengua) no hauria d'oblidar en cap cas una sèrie de constants:
 - La interrelació de les diferents llengües, sobretot tenint en compte els aprenents.
 - Els elements d'interculturalitat que es manifesten per mitjà de les diferents llengües presents a les aules.
 - L'ús de les TIC en el camp específic de l'ensenyament de la llengua i la literatura.
- Cal intensificar i estendre les iniciatives de formació permanent sobre temes lingüístics al professorat d'altres àrees no lingüístiques tant en la línia encetada de didàctica de les habilitats verbals com per afavorir la integració de l'alumnat nouvingut. Aquest alumnat s'ha d'incorporar progressivament a la dinàmica general de la classe tot facilitant-li la comprensió dels continguts curriculars específics de cada àrea.

2.4. La relació entre recerca i formació

Hi ha hagut, en general, poca relació entre la formació del professorat i la recerca, per causes diverses (escassa tradició de recerca de les escoles de mestres i poca relació en general entre la universitat i la institució escolar).

Pel que fa a l'ensenyament de les llengües primeres i segones, s'ha produït en els últims anys, per part d'alguns corrents d'investigació, una important convergència entre la formació dels professors i la recerca en l'àmbit de la didàctica de la llengua, la qual s'ha anat construint com a nova disciplina durant un període relativament recent. Una bona part de la recerca que es fa en aquest àmbit és promoguda o realitzada per formadors. Sens dubte aquest fet, d'una banda, ha

contribuït molt a la consolidació i legitimació d'aquest camp del saber i, de l'altra, ha impulsat notables innovacions en els continguts de formació i en les pràctiques didàctiques a les escoles.

S'han fet esforços considerables no sols per acostar els resultats de les recerques al professorat dels centres educatius sinó també per implicar-lo en la tasca investigadora —de diverses maneres i en dispositius variats. Això ha estat possible perquè el concepte mateix de recerca en les didàctiques específiques ha evolucionat cap a fórmules de treball cooperatiu de professors, investigadors, formadors i altres agents educatius, és a dir, integrant perspectives diverses però complementàries en la tasca de conèixer millor els processos d'ensenyament i d'aprenentatge que es produeixen a la realitat de les aules. Es tracta de recerques motivades per problemàtiques docents concretes i quotidianes, dutes a terme amb mètodes empírics en treball de camp a les aules, amb la col·laboració dels ensenyants i —més important encara— amb el retorn a aquests de les conclusions dels estudis. Les pràctiques a les aules han passat de ser un simple camp de recerca a ser un subjecte de recerca.

Tanmateix, ha perdurat la separació tradicional entre l'escola i la universitat, com a espai de desenvolupament i difusió dels coneixements teòrics, i de la recerca sobre ensenyament de llengües desenvolupada durant molts anys, tot i que de vegades poc compromesa amb la realitat de les aules. La desconfiança del professorat, pel que fa a la recerca en educació i als seus resultats, continua essent una realitat, reforçada pel fet de relegar els docents a la funció de simples executors que apliquen les novetats o conclusions derivades d'experiments en els quals no han estat implicats. Aquesta desconfiança alimenta la representació que molts professors i estudiants tenen de la relació dicotòmica entre teoria i pràctica, tan punyent encara avui.

La didàctica de la llengua s'ocupa de la interrelació entre aprenents, mestres i llengua, dels processos de construcció de sabers i del saber fer lingüístic que es produeixen durant la interacció a l'aula. L'objectiu de la recerca és de comprensió i interpretació de la realitat, sempre amb una orientació cap a la transformació de la pràctica. La relació entre sabers científics, pràctiques educatives i recerca ha de ser d'equilibri i de comunicació entre els tres.

Si l'objectiu de la recerca en didàctica de la llengua és construir coneixement científic de les pràctiques educatives a fi de poder intervenir per millorar-les, la formació del professorat té com a objecte acompanyar els docents —actuals i futurs— en la construcció progressiva de repertoris didàctics necessaris per afrontar la complexitat de la seva feina amb una capacitat d'innovació adequada a les transformacions socials. La implicació del professorat en la seva formació relacionada amb el desenvolupament d'instruments d'anàlisi de la pròpia pràctica té com a conseqüència que la formació no pot continuar essent prescriptiva i reduïda a unes tècniques, sinó que ha de basar-se en procediments —l'observació, la reflexió, l'anàlisi de la pràctica, la verbalització i el debat, etc.— que l'acostin a la recerca.

La complexitat de la relació entre la recerca en el camp de l'ensenyament de les llengües i la formació hauria de preveure possibilitats diverses d'interrelació: promoció de recerca universitària en relació amb els problemes plantejats per l'ensenyament de les llengües en entorns lingüísticament tan complexos com el de Catalunya, recerca que hauria de revertir en els processos de formació i en la millora de l'ensenyament; recerca implicada en l'acció com a instrument de reflexió sobre la pròpia pràctica, estretament lligada als processos formatius. El

contínuum entre la recerca bàsica i la recerca com a pràctica reflexiva permet concebre la implicació de les activitats de recerca en la formació de maneres diferents però en qualsevol cas sempre en interrelació.

2.5. Els objectius de l'educació lingüística i dels models educatius que requereixen en relació amb les necessitats formatives del professorat

Els objectius educatius són sempre una opció i reflecteixen valors socials i culturals que una societat prioritza en un moment determinat. Responen a allò que la societat vol que arribin a ser els seus ciutadans. Els objectius que molts països occidentals es proposen com a finalitat de l'educació lingüística i literària donen prioritat a la capacitat d'usar la llengua de manera adequada en entorns sociointeractius diversos. És evident que la participació en la societat actual exigeix dels individus competències verbals complexes que l'escola ha d'assumir com a objectius educatius. Si ampliem la mirada més enllà de l'escola, els objectius de l'educació, en l'àmbit lingüístic i literari, podrien formular-se en termes de socialització, de procés d'inserció, de participació, dels infants i dels joves en el complex entramat de les activitats discursives humanes. D'altra banda, la superació de les concepcions monolingües de l'ensenyament porta a formular objectius que fan referència a la necessària relació entre llengües i a un ensenyament integrat.

Per assolir aquests tipus d'objectius no n'hi ha prou de canviar els continguts curriculars. Els processos mateixos d'ensenyament i aprenentatge queden afectats pels tipus d'objectius que es pretenen. Podem dir que la metodologia esdevé contingut d'ensenyament.

D'això se'n deriven necessitats formatives de diversos tipus:

- referides als continguts sobre els quals ha de formar-se el professorat i que podem sintetitzar en dos blocs: a) coneixement dels gèneres discursius propis dels àmbits socials i culturals que articulen les societats (acadèmics, literaris, funcionals quotidians, etc.); b) coneixement de diverses llengües i de la capacitat de posar-les en relació;
- referides als conceptes derivats de la manera com s'aprenen les llengües mitjançant la participació en situacions d'ús de les llengües i en el desenvolupament de la capacitat de prendre-les com a objecte d'observació i d'anàlisi per ajudar els aprenents a progressar en el domini dels gèneres discursius més complexos;
- referides a la capacitat de dur a terme activitats d'ensenyament que permetin que els infants desenvolupin les capacitats verbals que són objectius educatius prioritaris;
- referides a la capacitat dels equips de professors (claustres, departaments, equips de nivell o d'etapa...) per a la planificació de l'ús de les llengües i de llur ensenyament als centres educatius a través dels projectes lingüístics de centre.

3. MODALITATS DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

3.1. Un concepte de formació en la pràctica

És necessari sortir de l'atzucac d'un desenvolupament del professor plantejat sia com un simple contacte amb la teoria, sia comptant amb el valor exclusiu de l'experiència i de la pràctica. Per això cal explorar, imaginant models de formació que permetin relacionar tant la teoria com la pràctica en uns dispositius controlats, combinant en diverses estratègies de formació els principis següents:

1. Una formació entesa com uns processos de professionalització en construcció, que requereixen una reorganització de sabers i representacions anteriors, heretats de la pròpia experiència d'aprenentatge. Això requereix un guiatge adequat, un bastiment o suport ofert per un altre agent que ajudi a aquesta construcció, tot fomentant la capacitat d'aprendre de manera autònoma.
2. Formar-se ha de ser en gran mesura aprendre a decidir, a planificar, a actuar i a reflexionar de manera crítica sobre la decisió, la planificació i l'actuació. Es tracta de distanciar-se, de contemplar des d'una nova perspectiva allò que forma part de la vida quotidiana dels participants per tal de prendre'n consciència i qüestionar-ho. És molt important descobrir les maneres que tenen els aprenents d'apropiar-se de l'ús de la llengua i construir la seva educació lingüística, així com conèixer els efectes de les accions docents sobre els comportaments dels aprenents i la manera més adient d'optimitzar les condicions de l'aprenentatge de la llengua.
3. L'acompanyament del professor en la millora de la seva pràctica no solament és tasca del formador i prou, sinó que també hi poden contribuir els altres docents, en una feina d'equip i d'ajuda mútua. És important oferir la possibilitat de compartir, de verbalitzar per mitjà del diàleg, de posar en discurs i en conflicte aquelles representacions i sabers que es tenen i/o es van reconstruint, referides a la realitat de l'aula i als mitjans disponibles per ensenyar les llengües.
4. Els dispositius de formació haurien de basar-se en processos de vaivé entre l'actuació a l'aula i la reflexió analítica sobre aquesta actuació: dissenyar uns processos en diverses fases, partint de la problematització de situacions a partir d'observacions de classes; respostes, decisions i actuacions; observació, reflexió i anàlisi personal i col·lectiva d'interaccions, transferència a noves seqüències, novament observades i analitzades, etc. En aquest procés hi ajuden instruments diversos, entre els quals cal destacar l'ús de diaris per anar referint l'autoanàlisi i la pròpia evolució personal.
5. El punt de vista dels alumnes, especialment en l'etapa de secundària, pot tenir un paper important en el procés de reflexió del professor. Sempre amb la cautela necessària, conèixer les opinions sistematitzades de l'alumnat (mitjançant un diari de classe o qüestionaris específics), analitzar els resultats del procés d'ensenyament i aprenentatge i contrastar les dades que es poden obtenir de les diverses fonts d'observació, poden ser elements que ajudin a una formació professionalitzadora i altament motivadora per a la millora docent.
6. També seria convenient un accés motivat a la teoria, és a dir, anar a buscar en els sabers científics existents —exposats en publicacions, trobades, explicacions d'experts, classes, etc.— respostes a les qüestions plantejades per la pràctica, de manera que servissin de referent per a l'anàlisi crítica.

7. Semblantment, els sabers construïts pels docents en processos de formació i de recerca també han de ser difosos i tinguts en compte en la construcció científica de l'àrea de la didàctica de la llengua.

3.2. Accions i modalitats organitzatives de formació permanent en l'àmbit d'ensenyament de llengües i de literatura

La reflexió precedent arrela en el coneixement compartit de les necessitat formatives en l'ensenyament de les llengües i, per tant, en la diagnosi feta en l'apartat 2 d'aquest document. Ara bé, per les seves característiques de formació de persones en l'exercici de la seva professió, les accions de formació permanent han de ser diversificades d'acord amb els objectius que en cada moment la comunitat o l'Administració educativa consideri prioritaris i amb les necessitats, preferències i característiques del professorat. Tot això amb el benentès que s'ha d'atendre l'equilibri en la tensió entre necessitats que requereixen accions generals amb una àmplia incidència en tot el professorat i l'adscripció voluntària del professorat a accions formatives.

Es parteix, doncs, de la base que les formes i models organitzatius de la formació permanent poden i deuen ser diversificats i han de donar possibilitat al professorat d'implicar-s'hi des de les seves necessitats i els seus interessos i aficions, de manera individual o col·lectiva, entenent, però, que les activitats de tots han de contribuir a la cultura professional que hem definit abans i que hauran de ser diverses en funció de les realitats educatives del nostre país en el moment actual.

1. *Plans generals.* Els canvis generals que els sistemes educatius experimenten deguts a canvis polítics o socioculturals exigeixen actuacions formatives generals que permetin a tot el professorat actualitzar els seus sabers per poder-s'hi adaptar. Una d'aquestes situacions va ser la implantació de la llengua catalana com a llengua de l'escola que va fer necessària una formació intensiva i general del professorat en llengua catalana i en didàctica específica adequada a la consideració bilingüe de l'alumnat i a la necessitat que tot l'alumnat acabés l'escolaritat obligatòria coneixent les dues llengües, català i castellà. Els canvis culturals que vivim en el moment actual són fonamentalment de dos tipus: a) el plurilingüisme, que obliga a plantejar de nou les maneres d'ensenyar les llengües, i b) la generalització de mitjans de comunicació informàtics, que canvien les formes de la interacció verbal i que afecten també les relacions entre les llengües: predomini de les més poderoses, dificultats de les minoritàries per sobreviure en el ciberespai, etc.

L'actualització en aquests aspectes es pot considerar transversal, relacionada amb el plans específics enfocats temàticament que es proposen a continuació.

2. *Plans específics, acotats en el temps i orientats temàticament.* Els canvis curriculars que recullen els nous propòsits educatius que la societat planteja i les aportacions de la recerca al coneixement de les llengües, sobretot els orientats a l'ús, dels processos de comprensió i de producció oral i escrita, i dels processos d'aprenentatge de les llengües han creat també necessitats de formació. La formació en aquest camp va lligada a l'actualització permanent. Amb l'objectiu que l'avenç en el coneixement pugui ser compartit i pugui arribar a formar part de la cultura professional dels ensenyants, seria interessant de promoure plans específics enfocats temàticament (ensenyament de la composició escrita, de la reflexió metalingüística, de la llengua oral, de la lectura...), de durada limitada

(plans de tres o quatre anys), amb diversitat d'accions: finançament de grups de treball, participació en grups de recerca, promoció de publicacions, seminaris, cursos, establiment de línies de recerca prioritzades, etc., que permetessin que des de llocs de participació diversa el professorat pogués aportar els resultats del seu treball al coneixement comú. Aquests plans haurien de tenir com a objectiu modificar pràctiques potser poc adequades per complir els objectius educatius que es plantegen a l'escola, però també, i de manera important, per revisar els conceptes sobre l'educació lingüística que les sustenten.

Aquests plans serien, doncs, enfocats temàticament, però organitzats a partir d'actuacions i de maneres d'inserció diversificades. L'organització hauria d'adoptar la forma de xarxa que permetés relacionar els treballs i resultats de les diverses accions. També hauria de permetre aflorar els treballs innovadors que el professorat està duent a terme i que, sovint, no són coneguts per la col·lectivitat d'ensenyants. La prioritització de línies de recerca sobre ensenyament de llengües podria tenir en compte els objectius d'aquest tipus de plans.

Una part important, però no exclusiva, de les accions d'aquests plans s'hauria de desenvolupar en els centres educatius i dur-se a terme col·lectivament o en grups de professors, relacionada també amb activitats de recerca-acció.

3. *La formació en els centres.* Es contempen dos tipus de treball formatiu en els centres educatius:

- a) Aquells en què s'implica tot el centre, sigui per formular o revisar el projecte lingüístic, sigui per revisar algun aspecte de l'ensenyament de la llengua que el professorat considera que requereix ser replantejat. En aquest darrer cas es pot donar prioritat a les demandes que es relacionin amb els plans específics. En qualsevol dels casos el centre podria formular un projecte que, prèvia avaluació, disposés de recursos humans i econòmics per poder-se dur endavant.
- b) Aquells que formula un equip de professors implicats en un treball de recerca sistemàtica sobre la pròpia pràctica a l'aula i que impliquin grups de més d'un centre que treballin en la mateixa orientació.

Els centres són també l'espai d'inserció dels estudiants en pràctiques i d'inserció del professorat novell. El professorat dels centres que acullen els aprenents haurien de tenir una consideració especial i que aquesta tasca fos considerada com a tasca formativa tal com es considera en altres professions, com ara en la medicina hospitalària. Un valor afegit per a la formació inicial dels estudiants i del professorat novell hauria de ser la implicació dels centres i dels professors tutors en programes formatius.

4. L'actualització dels coneixements en tots els camps implicats en l'ensenyament de les llengües demana també, com en tot àmbit professional, l'organització de *cursos*, *conferències*, etc. i, sobretot, l'organització d'espais on compartir els resultats dels treballs: *seminaris*, *congressos*, *jornades*, etc. En aquest terreny es fa necessari el suport de l'Administració educativa, que hauria de fer possible que el professorat cursés postgraus o màsters relacionats amb la necessària actualització professional.

5. Factors importants en la construcció d'una comunitat científica o professional són les *publicacions* (llibres, però sobretot revistes, o la multiplicitat de mitjans que ofereix en els nostres dies la comunicació a través d'internet). En

relació amb això és convenient promoure que el professorat tingui facilitats per donar a conèixer els resultats de les seves activitats, derivades de la reflexió sobre la seva pràctica i de les recerques en què participen. Caldria potenciar de manera específica les llicències d'estudi amb aquesta finalitat. Un aspecte important de la formació inicial del professorat hauria de consistir a ensenyar com parlar i escriure en el marc de la comunitat d'ensenyants, la qual cosa podria també interessar a professorat en exercici.

6. En apartats anteriors hem insistit en la idea que *la recerca sobre ensenyament de llengües* ha d'estar relacionada amb la formació. No repetirem el que hem dit anteriorment; només cal afegir la necessitat que des de l'Administració educativa i des de les instàncies de la política de recerca (Direcció General de Recerca, CIRIT...) es doni suport a línies d'investigació que fonamentin les opcions d'ensenyament de llengües que es prenen en els centres educatius i que es creï coneixement que s'haurà de compartir en les accions formatives diverses de què hem parlat.

Tot i que s'han presentat les accions possibles separatament, la idea central és que la formació del professorat s'hauria de concebre com una formació en xarxa, en què les diferents instàncies i les formes diferents de participació estableixin interrelacions múltiples que potenciïn el treball de tothom.

4. AGENTS DE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE LLENGÜES

En aquest apartat ens referirem en general als agents de la formació del professorat, tant de la formació inicial com de la permanent, amb el benentès que la institucionalització de la formació inicial delimita més clarament les funcions dels que hi participen i que en la formació permanent l'agent principal de la formació és el mateix professorat implicat en una tasca permanent d'actualització professional.

4.1. Els agents de la formació inicial

L'alumnat

L'alumnat que es forma per exercir la professió d'ensenyant ha de ser conscient del lloc central que ocupa la llengua en la formació de les persones en tots els aspectes: socials, intel·lectuals, afectius. Per aquest motiu s'ha de considerar que la voluntat de conèixer les llengües que s'ensenyen a l'escola i d'aproximar-se a un saber lingüístic que els permeti comprendre els processos d'aprenentatge de les llengües i en la construcció dels sabers ha de ser en la base de la implicació dels estudiants en una preparació a fons en aquests aspectes. «Les exigències de coneixement en el terreny lingüístic haurien de conduir a l'autoexigència i a un desenvolupament progressiu d'autoformació». Tot això és especialment important en el cas dels estudiants que es preparen per ser especialistes en ensenyament de llengües.

El professorat universitari formador de professors

La funció del professorat universitari que intervé en la formació del professorat es desenvolupa en dos camps:

- El de garantir que els alumnes tinguin un coneixement alt de les llengües i un coneixement sobre les llengües adient per ajudar els alumnes d'infantil,

de primària i de secundària a assolir els objectius de l'educació lingüística plantejats en els currículums.

- En col·laboració amb els professorat de les aules d'educació infantil, primària i secundària, el de guiar els alumnes en la seva progressiva inserció en la tasca d'ensenyants per mitjà de les pràctiques i en els primers anys com a docents.

Els professors d'aula que actuen com a tutors

Com ha estat a bastament demostrat, el modelatge del professor de l'aula és crucial en les representacions que els alumnes elaboren sobre el que ha de ser la pràctica d'ensenyament. Per aquest motiu és important que el professorat que acull alumnes en pràctiques o que guia els professors novells sigui model en diversos aspectes: a) en l'ús de les llengües; b) en les actituds de respecte per les llengües; c) en la capacitat de crear situacions que permetin i afavoreixin l'ús reflexiu de les llengües a les aules; d) en els coneixements sobre les llengües; e) en la gestió dels usos lingüístics a les aules i en els centres escolars a través de la participació en els projectes lingüístics dels centres.

Tot i que ens hi hem referit separatament, els tutors d'aula i els tutors-professors universitaris han d'actuar en col·laboració. La participació d'uns i altres en grups més amplis de recerca i/o de reflexió sobre la pràctica hauria de ser el camí per a l'articulació de la formació inicial en els processos de formació permanent.

L'Administració educativa

Malgrat que, aparentment, l'Administració educativa (no universitària) té poc a dir en els plans d'estudis de formació inicial dels futurs mestres i professors, tant pel coneixement de la realitat educativa, com per la definició del model i perfil del professor dels nivells d'educació no universitària (infantil, primària i secundària) en funció del currículum escolar i dels contextos educatius, és convenient que hi hagi un diàleg entre la universitat (institució formadora) i el Departament d'Educació i Universitats (responsable de la política educativa). Els futurs mestres i professors exerciran la seva professió en un àmbit delimitat per les decisions dels (actuals) responsables de la política educativa.

D'altra banda, els centres on es desenvoluparan les pràctiques, els tutors-professors d'aula, la inserció professional del professorat novell, l'accés a la docència (i a la funció pública) són elements decisius d'una bona formació inicial, que requereixen la implicació a fons de l'Administració educativa per a una millora qualitativa de l'educació lingüística. Per això, és desitjable que l'Administració creï un marc de referència per a la formació inicial del futur professorat.

4.2. Els agents de la formació permanent

El professorat

Del que hem dit en apartats anteriors es desprèn que els principals agents de la formació del professorat són els mateixos professors que, com a professionals, són responsables de l'actualització dels seus coneixements teòrics i pràctics

que són, com en tots els camps del saber, dinàmics i canviants, tant per l'evolució dels continguts científics de referència com pels canvis dels entorns social i culturals en què s'insereix l'escola. La construcció d'una cultura professional implica la participació en activitats de tipus divers, individuals o col·lectives, que permetin l'adequació constant als nous contextos educatius.

Els formadors

El treball de reflexió compartida feta en grup (siguin del mateix centre o de professorat provinent de centres diversos interessat per algun tema compartit) fa necessària la tasca de persones capaces de dinamitzar la participació en els grups. Aquesta és una de les funcions dels formadors. D'altra banda, sovint la formació demana la participació de formadors especialitzats en determinats temes. En qualsevol cas es fa imprescindible que el professorat que compleix tasques de formació tingui unes condicions de treball que li permetin una dedicació suficient. En el cas del professorat universitari, cal que la dedicació a la formació permanent del professorat sigui considerada institucionalment.

L'Administració educativa

L'Administració educativa té responsabilitat en la formació permanent del professorat que en depèn, la qual cosa no vol dir que sigui l'única entitat organitzadora de les activitats formatives.

Les principals funcions pròpies de l'Administració en aquest àmbit són les següents:

1. Establir prioritats en funció de les polítiques educatives. En la situació actual promoure el perfeccionament del professorat en llengües i els coneixements necessaris per dur endavant una educació lingüística en situacions complexes de plurilingüisme social i escolar.
2. Promoure la formació i la participació en programes de formació amb incentius de tipus molt divers.
3. Recollir les necessitats expressades pel professorat i donar-hi forma i vies de realització.
4. Promoure i facilitar la recerca educativa i facilitar vies de relació entre la recerca formal i les necessitats formatives.
5. Impulsar aquella formació que es consideri necessària per dur endavant les polítiques educatives que es proposen i establir les bases perquè tothom hi pugui participar.

La Inspecció educativa, com a part específica de l'Administració, té també una funció formadora en diferents sentits:

- A. com a detectora, inductora i vehiculadora de necessitats formatives del professorat;
- B. com a facilitadora d'instruments formatius;
- C. com a avaluadora de la incidència de les activitats formatives.

D'altres entitats que ofereixen formació permanent del professorat

Ens referim aquí a moviments de renovació pedagògica, col·legis professionals, etc. Aquestes associacions de mestres i de professors tenen una llarga tradició de formació del professorat i són un àmbit en què és el mateix professorat en col·laboració qui se'n fa responsable. La tasca d'algunes d'aquestes associacions es va iniciar en els anys de la dictadura, en què complien una funció de suplència. En el moment actual les activitats que duen a terme són abundants tant durant el curs com en les escoles d'estiu. La participació de l'Administració en el suport econòmic les fa col·laboradores imprescindibles en el manteniment d'una xarxa formativa del professorat. Algunes d'aquestes associacions estan donant prioritat en el moment actual a les necessitats de formació lingüística i en didàctica de la llengua generades pel context educatiu actual.

La universitat

La universitat ha de ser també un espai per a la formació permanent del professorat en l'àmbit de l'ensenyament de llengües per mitjà de les facultats, instituts de ciències de l'educació, i molt especialment dels departaments de didàctica de la llengua i la literatura, que en tenen encomanada la funció. Les tasques pròpies de la universitat són diverses:

- a) Actualització científica i didàctica del professorat de llengües mitjançant postgraus i mestratges específics. En aquest sentit es fa la proposta d'un postgrau interuniversitari d'estudis avançats en ensenyament de llengües.
- b) Promoció de recerca sobre ensenyament de llengües, amb dues finalitats: (1) recerca bàsica que pugui revertir en la creació de coneixement en didàctica de la llengua; (2) recerca implicada en la reflexió en la pràctica i sobre la pràctica. En ambdós tipus de recerca es fa imprescindible la participació d'investigadors universitaris i de professorat d'educació infantil, de primària i de secundària.
- c) La participació de professors en la formació permanent per mitjà de la col·laboració en programes promoguts per l'Administració o en programes propis dels departament de didàctica de la llengua i la literatura com a entitats amb funcions formatives.

5. CONTINGUTS DE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Els sabers bàsics en què es fonamenta l'activitat docent del professorat remeten a tres àmbits: els coneixements, les creences i valors, i l'experiència en l'activitat educativa. La interrelació d'aquests tres àmbits és el que permet als ensenyants de construir un saber mixt, en què coneixement teòric i coneixement pràctic esdevenen els pols d'un continuïum i els factors d'un procés dialèctic que els permet d'orientar la seva intervenció a les aules en funció de cada context educatiu específic.

Considerarem quatre grans àmbits en els continguts de formació per a l'ensenyament de llengües i de formació lingüística per a l'ensenyament de les àrees curriculars no lingüístiques: el coneixement de llengües, la formació lingüística i psicolingüística, la formació didàctica i la formació en ciències socials i humanes (entre les quals considerem la sociolingüística). En la definició dels continguts de cadascun dels àmbits hem parat una atenció especial a alguns factors rellevants: la creixent diversitat social, lingüística i cultural dels nostres escolars;

la prioritització de la llengua catalana en el sistema educatiu en el marc d'un currículum multilingüe; i l'efecte de les tecnologies de la informació i la comunicació en els usos lingüístics.

Pel que fa al professorat de les àrees no lingüístiques, considerem que caldria insistir en el fet que «la llengua és l'instrument fonamental pel qual es construeix el coneixement, s'estableix la comunicació i es regula l'activitat individual i col·lectiva». És a dir, no es tracta que el professorat de les àrees no lingüístiques assumeixi les responsabilitats dels professors d'una àrea que no és la seva, sinó que es faci càrrec de les responsabilitats de la pròpia. Les necessitats de formació lingüística d'aquest professorat i la seva responsabilitat en la formació lingüística dels seus escolars haurien de definir-se en funció d'aquesta perspectiva.

5.1. Coneixement de llengües

El professorat de l'educació infantil i de l'educació primària hauria de tenir prou coneixement de les llengües oficials per impartir la docència de cadascuna d'aquestes llengües i en cadascuna d'aquestes llengües; pel que fa a l'educació secundària, creiem que tant el professorat de les àrees lingüístiques com el de les no lingüístiques ha de tenir un coneixement de les dues llengües oficials que els permeti d'usar-les en situacions formals i informals. El professorat de llengües estrangeres hauria de conèixer-les totes dues i ser capaç de fer-se càrrec de la docència, a més de la llengua estrangera de la seva especialitat, d'una de les llengües oficials.

Considerem, també, la necessitat que el professorat de tots els nivells educatius conegui una tercera llengua (una de les llengües estrangeres que es cursen al centre educatiu) i la conveniència de tenir com a fita a assolir a mitjà termini que aquest coneixement sigui prou bo per permetre d'impartir docència en aquesta llengua. La pràctica de reforçar l'ensenyament de la llengua estrangera a partir del seu ús com a llengua de vehiculació de coneixements a les àrees curriculars no lingüístiques anirà demanant progressivament aquest coneixement al professorat del nostre sistema educatiu.

El coneixement d'aquestes llengües hauria d'incloure el domini de les capacitats comunicatives bàsiques, verbals i no verbals, per a la comunicació en situacions en què els escolars tinguin un coneixement molt baix de la llengua amb què es vehiculen els coneixements a les aules.

5.2. Formació lingüística i psicosociolingüística

La docència a les àrees lingüístiques requereix coneixements de l'àrea de les ciències del llenguatge que podríem tipificar d'aquesta manera:

- a) Els coneixements de lingüística necessaris per a l'anàlisi dels sistemes lingüístics i els productes del seu ús des d'una perspectiva fonètica i fonològica, morfològica i sintàctica, semàntica, pragmàtica, textual i discursiva. Aquests coneixements haurien de permetre, així mateix, l'anàlisi comparada dels sistemes lingüístics que són objecte d'ensenyament i aprenentatge als currículums.
- b) Els coneixements sobre el processament de l'ús de les llengües en les activitats de producció i de recepció oral i escrita, i les particularitats d'aquest

processament en funció d'una multiplicitat de factors com, per exemple, les situacions discursives en què es produeix, el grau de coneixement de la llengua que s'hi emprava, la tecnologia per mitjà de la qual es duu a terme l'activitat lingüística.

- c) El coneixement dels processos d'adquisició de les llengües primeres i de les llengües segones (apreses amb posterioritat a les primeres) i dels factors socioculturals que els condicionen.
- d) El coneixement de les particularitats del coneixement lingüístic dels multilingües tant des de la perspectiva del coneixement declaratiu com des de la perspectiva del coneixement procedimental.

El professorat de les àrees no lingüístiques hauria de tenir un coneixement bàsic dels punts (b), (c) i (d) acordat a les necessitats que es deriven de la construcció del coneixement a les diferents àrees en aules lingüísticament heterogènies, un coneixement dels gèneres discursius i la consciència que cada sistema lingüístic constitueix una perspectiva en la conceptualització sobre el món. Aquest fet és rellevant aquí en la mesura que implica que quan les llengües d'escolarització són estructuralment molt diverses de les pròpies dels alumnes o n'estan culturalment allunyades poden representar, per una banda, una dificultat afegida en la construcció del coneixement per part dels aprenents, i ser, per l'altra, una riquesa en la mesura que amplien els punts de mira des dels quals el coneixement és construït.

5.3. Formació didàctica

Des de la perspectiva estricta de la intervenció didàctica, la docència a les àrees lingüístiques demana:

- a) Els coneixements sobre ordenació curricular imprescindibles per a la planificació global de la formació lingüística dels escolars als centres educatius amb alumnat lingüísticament i culturalment heterogeni. Aquests coneixements hauran de comprendre la capacitat d'implementar projectes que planifegin de manera coordinada la docència entre les àrees lingüístiques, i la docència entre les àrees lingüístiques i les no lingüístiques.
- b) El coneixement dels fonaments de la didàctica de la llengua, entesa com a espai d'interrelació entre ensenyants, aprenents i les llengües i els seus usos, de tal manera que puguin concretar-se en procediments metodològics específics segons les llengües, les perspectives des de les quals els aprenents s'enfronten al seu aprenentatge i els contextos en què aquest aprenentatge es produeix. Això implicarà moltes vegades la necessitat d'hibridació de les metodologies tradicionalment diferenciades de l'ensenyament de llengües primeres i de llengües segones.
- c) Una formació que superi la dicotomització del coneixement didàctic entre referents teòrics i estratègies d'actuació. Això serà possible només a partir de la planificació d'un pràcticum de qualitat en els currículums de formació inicial del professorat i de l'elaboració i l'aplicació reflexives de propostes d'intervenció a les aules.
- d) Una presa de consciència del paper que representa el coneixement metalingüístic i metadiscursiu en el desenvolupament dels processos d'autocon-

trol i de creativitat en els usos lingüístics. L'actuació d'acord amb les regles pròpies de cada sistema es veurà afavorida si la seva observació s'aborda tenint en compte la lingüística comparada i si s'empra una terminologia i unes estratègies que ajudin els escolars a establir relacions entre els seus coneixements lingüístics diversos.

5.4. Formació en ciències socials i humanes

El professorat de l'educació obligatòria ha de tenir els coneixements necessaris sobre els fenòmens de la globalització econòmica, cultural i lingüística, sobre l'impacte del fet migratori a les societats occidentals i sobre la incidència de les tecnologies de la informació i de la comunicació en els usos lingüístics i en els procediments de construcció de coneixement, per entendre la seva incidència a les institucions educatives i per orientar-se en la recerca de vies de solució dels problemes que hi plantegen.

En aquest àmbit tenen una especial importància els coneixements sociolingüístics necessaris per entendre i interpretar les relacions entre les llengües i els grups socials que les parlen, sobretot pel que fa a la dinàmica de les situacions de contacte de llengües que es plantegen a la nostra societat.

El paper rellevant del sistema educatiu en la consecució d'una integració social efectiva es posa especialment de manifest en les situacions en què la població escolar és culturalment i lingüísticament diversa. Perquè l'escola compleixi aquesta funció integradora cal que el tractament de la realitat cultural i lingüística autòctones i l'heterogeneïtat dels alumnes no siguin percebudes com a realitats contraposades.

La noció clau per evitar aquesta contraposició és la de descentració, que entendrem des d'una triple perspectiva:

- 1) El reconeixement de la diversitat de punts de vista des dels quals els alumnes aborden els currículums escolars. Cal que el professorat tingui els coneixements necessaris per evitar visions unívocues dels continguts que es treballen a les aules per l'efecte excloent que poden tenir respecte d'alguns alumnes.
- 2) La necessitat d'establir estructures flexibles d'organització de la docència que permetin atendre la diversitat de ritmes i d'expectatives d'aprenentatge. El professorat ha de tenir els coneixements necessaris per col·laborar en l'organització de les estructures docents del centre en què treballa i per dur a terme tractaments diferenciats dels escolars en funció de les seves necessitats.
- 3) La formació personal del professorat en valors i actituds inequívocament democràtics i respectuosos dels drets individuals i col·lectius de les persones que conformen la nostra societat diversa lingüísticament i culturalment.

6. AVALUACIÓ DE LES ACCIONS DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

En el programa d'Educació per al període 2004-2007 un dels canvis estructurals que es proposa és assolir «un professorat laboralment reconegut, professionalment qualificat i socialment compromès».

Entre els objectius específics per a l'assoliment del canvi esmentat destaquem:

- Impulsar la formació permanent del professorat com a instrument de millora efectiva del treball al centre i a l'aula.
- Desenvolupar mecanismes d'avaluació del treball del professorat en relació amb els projectes de millora i innovació educativa.

És dins d'aquest marc que entenem que cal avaluar la formació permanent i la seva incidència en la millora dels centres educatius, tenint en compte, especialment, la repercussió en processos i resultats.

Igualment en el *Pla Marc de Formació Permanent 2005-2010* es preveu l'avaluació com un objectiu bàsic per a la millora qualitativa de la formació permanent, especialment pel que fa a l'impacte de la formació en la pràctica a l'aula.

Caldria establir un procediment d'avaluació de la formació permanent, dissenyada en el marc del Pla d'Avaluació del Departament d'Educació i Universitats, que permeti valorar la capacitat de les estratègies de formació del professorat per donar resposta a la millora de la qualitat de l'educació i, de manera molt concreta, en allò que fa referència a l'ensenyament-aprenentatge de les llengües.

L'objectiu prioritari d'aquesta avaluació hauria de ser comprovar la incidència de les activitats de formació en la pràctica docent.

Es tractaria de fer una avaluació de l'impacte de la formació permanent, en el sentit d'avaluar la dinàmica dels canvis quantitius i qualitius en la gestió de l'aula, en els processos d'ensenyament-aprenentatge i en els resultats.

L'avaluació de la formació podria implicar diversos àmbits:

- Avaluació d'agents de l'educació
- Avaluació de centres educatius
- Avaluació de plans i programes

Aquesta avaluació és responsabilitat de l'Administració educativa, que mitjançant els diferents organismes d'avaluació ha de respondre de la incidència de la formació del professorat en el millorament de l'educació lingüística a les escoles en tots els nivells. Cal esmentar especialment la importància de la inspecció educativa com a instància avaluadora dels processos de canvi en la pràctica en una concepció d'avaluació formativa.

7. PROPOSTES I RECOMANACIONS

Al llarg del document, arran de les reflexions fetes sobre les necessitats de la formació del professorat que ha d'ensenyar llengües i de les característiques, continguts, agents i avaluació d'aquesta formació, s'han anat apuntant camins per millorar-la tant en els estadis inicial com al llarg de l'exercici de la professió. En aquest apartat recollirem de manera sintètica les propostes que es consideren bàsiques per avançar en aquest propòsit. Els agruparem en sis apartats:

CONEIXEMENT DE LLENGÜES

1. Establir les condicions que permetin assegurar el coneixement adequat de les dues llengües oficials i d'una llengua estrangera per part de tot el professorat, tant d'educació infantil com de primària i de secundària.

2. Facilitar al professorat que ho desitgi l'aprenentatge d'alguna de les llengües primeres dels alumnes procedents de països amb llengües diferents de les oficials del país.

ESTRUCTURA I CONTINGUT DE LA FORMACIÓ INICIAL

3. Tot i que l'elaboració dels currículums dels estudis universitaris no és competència de l'Administració educativa catalana, instem el Departament d'Educació que elabori un marc de referència per als nous plans d'estudi de formació inicial del professorat per la incidència que els estudis universitaris de formació del professorat tenen en el funcionament del sistema educatiu català, del qual sí que és responsable. Aquest marc de referència hauria d'ajudar a definir el perfil i els coneixements necessaris del futur mestre o professor al nivell corresponent.
4. La transcendència i la complexitat de la tasca educativa justificarien per si soles una ampliació del període actual de formació inicial dels mestres. Aquesta ampliació, que es converteix en imprescindible, i fins i tot urgent quan es prenen en consideració les necessitats formatives sobre l'ensenyament en general i sobre les llengües en particular, generades tant per la situació actual com per les situacions futures i que ja s'han apuntat més amunt (apartat 2), s'hauria de concretar en una formació de quatre anys o de 240 crèdits (ECTS), sigui a través d'un títol de grau o bé a través d'un grau i d'un màster professionalitzador.
5. En el marc del perfil generalista de les titulacions de mestre d'educació infantil i d'educació primària que es preveuen, caldria potenciar les àrees del currículum (matemàtiques, llengua, plàstica i coneixement del medi natural i social) i augmentar la formació en cadascuna d'aquestes matèries, molt insuficient en els actuals plans d'estudis. En relació amb les necessitats de formació per a l'ensenyament de les llengües es proposa la potenciació d'una formació àmplia per a tots els mestres i un itinerari específic sobre ensenyament de llengües que permeti a alguns d'ells un primer nivell d'especialització.
6. Pel que fa a la formació del professorat de secundària es proposa la revisió dels currículums de les llicenciatures de filologia en els aspectes següents: a) atendre els continguts i models teòrics de llengua i literatura que fonamenten les opcions curriculars de l'ensenyament en aquests nivells, és a dir, adequar els currículums en funció de la futura dedicació a la docència; b) preparar aquests estudiants perquè puguin ensenyar com a mínim dues llengües i en dues llengües.
7. Instem les universitats i l'Administració educativa a posar en marxa el postgrau de formació del professorat de secundària per donar-li la necessària formació pedagògica i didàctica, tan llargament esperat, i finalment previst a la Llei orgànica d'educació (LOE: articles 94 i 100).
8. La situació complexa de les llengües en el nostre país, i per tant de l'educació lingüística dels ciutadans, fa necessària l'existència de nivells avançats de formació. Per això, i tal com s'ha argumentat anteriorment, es proposa la creació d'un postgrau interuniversitari de «Estudis avançats en ensenyament de llengües en situació plurilingüe».

9. La inserció dels aprenents en la tasca educativa és un punt crucial en la formació per a una pràctica reflexiva. En aquest sentit calen accions decisives en quatre aspectes:
 - 1) Ampliar els períodes de pràctiques com a primer pas per a la inserció dels aprenents en la tasca educativa.
 - 2) Crear una xarxa de centres educatius de pràctiques amb equips de tutors formadors.
 - 3) Reconèixer la feina específica de tutor formador de pràctiques, facilitant-los formació específica a través, sobretot, de la participació i el treball en grups de reflexió i recerca sobre la pràctica i també d'assistència a seminaris, cursos, etc.
 - 4) Establir una estreta relació entre el professorat universitari responsable acadèmic dels alumnes en pràctiques i els tutors formadors dels centres educatius d'infantil, primària i secundària amb vista a la planificació, supervisió i avaluació dels períodes de pràctiques dels alumnes i que aquesta dedicació sigui considerada docència fonamental en els plans docents universitaris.
10. A cavall entre la formació inicial i la permanent, es proposa la planificació d'un període d'inserció professional del professorat novell i que s'arbitrin les mesures necessàries perquè aquesta inserció es dugui a terme amb les garanties de qualitat tant pel que fa al professorat que l'acull com a les condicions laborals del professorat novell.

LA FORMACIÓ PERMANENT

11. L'acció en els centres educatius és la base i la font primera d'actualització i millora professional. En aquest sentit es proposen quatre tipus d'accions relacionades amb la docència que es consideren generadores de formació:
 - La promoció d'equips de treball en els centres a l'entorn de projectes de millora de la docència de llengua i literatura enfocats com a processos de reflexió en la pràctica i sobre la pràctica.
 - La promoció d'equips i de seminaris d'intercanvi entre equips de centres diferents.
 - Plans d'ajut a l'elaboració de projectes lingüístics de centre.
 - Creació de les condicions (estructurals, de recursos personals, etc.) perquè l'acció inicial de les aules d'acollida esdevingui una acció de la globalitat dels centres.
12. Es considera imprescindible atendre la necessària actualització en continguts específics sobre ensenyament de llengües entre el professorat en exercici. Per això es proposa de promoure plans de formació enfocats temàticament (ensenyament de la composició escrita, de la lectura, de l'activitat metalingüística, de la llengua oral, etc.), com a manera de construir coneixement en profunditat i que pugui ser compartit pel professorat. Això és especialment urgent en el moment actual en què les avaluacions dels

nivells de coneixement i ús de la llengua dels nostres escolars posen de manifest mancances en alguns aspectes crucials. En aquests plans de formació la diversitat d'accions permetrien tractar de manera transversal alguns continguts generals de formació com ara la utilització de les TIC o la consideració de les situacions de plurilingüisme a les aules, amb el benentès que això no exclou accions específiques sobre aquests aspectes generals.

13. Es proposa promoure plans de formació estructurats en xarxa que permetin relacions entre accions diverses i que tinguin en compte en primer lloc les experiències positives del professorat. Les accions possibles i que esmentem en altres apartats d'aquestes propostes i recomanacions poden ser: plans d'actuació als centres, seminaris intercentres, activitats de recerca en totes les seves modalitats, publicacions virtuals i en paper, etc. Això implica, doncs, la diversificació de les accions tot mantenint-ne la interrelació.
14. És necessari promoure la comunicació entre el professorat mitjançant espais virtuals (webs, etc.) o no virtuals: escrits (butlletins, revistes, etc.) i presencials (jornades, seminaris, congressos, etc.), que permetin l'intercanvi d'experiències i de reflexió. La necessitat d'accés de tot el professorat a aquest mitjans, no sols com a receptors sinó també com a agents, demana que es faciliti la formació del professorat que ho desitgi i ho necessiti en l'ús dels diferents mitjans (per participar en els espais virtuals, per conèixer els gèneres orals i escrits de la comunicació i la divulgació científica: redacció d'articles, presentació de comunicacions, etc.).
15. Tot i que s'hi ha fet esment en apartats diferents, convé insistir en la idea que el professorat ha de tenir incentius per avançar en la seva formació i per participar, si ho considera convenient, en accions i plans de formació que l'Administració i altres agents promoguin (incentius econòmics, facilitats de publicació, recursos personals als centres, formació en el mateix centre, facilitats de participació en programes de formació, en grups de recerca universitaris, d'obtenció de llicències d'estudis, etc.).

LA RECERCA SOBRE ENSENYAMENT DE LLENGÜES I LA FORMACIÓ

16. Tal com s'ha dit en l'apartat anterior, cal promoure accions de formació basada en la recerca sobre la pràctica docent.
17. Facilitar i promoure que el professorat de l'educació infantil, primària i secundària pugui tenir espais de dedicació (total o parcial) a la recerca (participació en projectes, llicències d'estudis, etc.).
18. Promoure línies de recerca (bàsica i aplicada) sobre ensenyament de llengües finançades mitjançant convocatòries competitives específiques sobre ensenyament de llengües i ampliació de convocatòries actuals com l'ARIE, que permeten integrar investigadors de tots els nivells educatius. Aquesta ampliació hauria d'anar també en el sentit de preveure períodes més amplis per al desenvolupament dels projectes i un millor finançament. En aquest marc seria adequada la formació del nou professorat universitari a partir d'una primera inserció com a becaris en grups de recerca.
19. Promoure la interrelació dels grups de recerca universitaris sobre ensenyament de llengües i de literatura per tal de tendir a unificar els esforços que

es fan en aquest terreny i de promoure la creació d'instruments de recerca compartits (coneixement de l'estat de la recerca sobre ensenyament de llengües, promoció de revistes de recerca, etc.).

20. Considerem que la situació sociolingüística de Catalunya amb una tradició de recerca d'ensenyament de llengües en situacions de bilingüisme i de plurilingüisme és un context adequat perquè a curt o mitjà termini es promogui la creació d'un Institut interuniversitari de recerca sobre ensenyament de llengües en entorns plurilingües.

LA FORMACIÓ DELS FORMADORS

21. Garantir la formació dels formadors (sigui de la formació inicial o de la formació permanent) de manera que puguin atendre la continuïtat entre el coneixement de la realitat escolar i les aportacions teòriques i de recerca en els camps científics de referència. L'estatus de formador ha de ser un esglaió important en el desenvolupament professional del professorat.

L'AVALUACIÓ DE LES ACCIONS DE FORMACIÓ

22. Cal establir mecanismes de valoració de l'impacte de les accions formatives del professorat, tant per als programes de formació com de la formació en els centres. Aquesta valoració, que ha de tenir el vistiplau de la inspecció educativa i les instàncies universitàries, ha de ser considerada com un element bàsic per a la millora de la formació del professorat. Igualment la valoració de la formació ha de ser la base de recerques educatives específiques sobre l'impacte de la formació i els canvis en l'educació lingüística i literària dels alumnes.

Document elaborat per la
comissió **Nova immersió i canvis
metodològics**, formada per:

Ignasi Vila (coordinador)
Núria Aragonès
Juli Palou
Carina Siqués
M. Teresa Verdaguer
Montserrat Vilà

Conclusions de la comissió *Nova immersió i canvis metodològics*

Els programes de
canvi de llengua
de la llar a
l'escola: aspectes
metodològics
i organitzatius

ÍNDEX

| | |
|---|----|
| 1. Introducció | 59 |
| 2. Deu anys de canvis al sistema educatiu de Catalunya | 60 |
| 2.1. L'evolució demogràfica | 60 |
| 2.2. L'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera..... | 61 |
| 2.3. Les actituds lingüístiques..... | 61 |
| 2.4. L'evolució del coneixement del català..... | 62 |
| 3. De la immersió lingüística al tractament de la diversitat respecte al coneixement de la llengua de l'escola | 64 |
| 3.1. Llengua familiar i llengua d'escolarització..... | 64 |
| 3.2. La immersió lingüística | 65 |
| 3.3. L'heterogeneïtat lingüística de l'alumnat | 66 |
| 4. Pràctica educativa i diversitat lingüística | 68 |
| 4.1. La negociació dels significats implicats en les activitats escolars..... | 68 |
| 4.2. La llengua oral | 70 |
| 4.3. El treball cooperatiu..... | 73 |
| 4.4. L'avaluació | 74 |
| 4.5. La coordinació i el treball conjunt del professorat | 76 |
| 5. Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola i el tractament de la llengua familiar de l'alumnat | 77 |
| 5.1. El reconeixement simbòlic de la llengua familiar de l'alumnat | 78 |
| 5.2. La incorporació de la llengua familiar a la pràctica educativa..... | 78 |
| 5.3. La interllengua de l'alumnat..... | 79 |
| 6. Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola i l'organització escolar | 80 |
| 6.1. L'organització escolar..... | 80 |
| 6.2. La incorporació tardana i les aules d'acollida..... | 82 |
| 7. Família, escola i comunitat | 83 |
| 8. Recomanacions | 85 |
| 9. Bibliografia | 86 |

1. INTRODUCCIÓ

Durant l'última dècada, el sistema educatiu a Catalunya ha sofert una profunda transformació respecte a les característiques del seu alumnat. Així, ha crescut espectacularment l'heterogeneïtat identitària, lingüística i ètnica, cosa que ha significat que el nostre sistema educatiu, en un període relativament curt, hagi hagut d'afrontar qüestions fins ara desconegudes. Per exemple, en aquests moments a Catalunya, a més del català i del castellà, es parlen al voltant de dues-centes altres llengües i, per tant, no és gens estrany trobar escoles on són presents entre deu i quinze llengües o aules on hi ha alumnat amb quatre, cinc o més llengües diferents. Igualment, un altre fenomen important es relaciona amb el fet que cada vegada hi ha més alumnes que són plurilingües, i que parlen llengües diferents de la llengua de l'escola.

Aquesta situació modifica de manera important algunes de les pressuposicions sobre les quals es fonamenta el nostre sistema educatiu. Al llarg dels anys vuitanta, el sistema educatiu de Catalunya es va configurar com un sistema bilingüe en què els programes d'immersió lingüística constituïen, i encara constitueixen, la principal forma perquè l'alumnat de llengua familiar no-catalana aprengüés una nova llengua, el català, sense que, en el seu procés d'aprenentatge, es veiés restringit ni el desenvolupament de la seva llengua ni el seu rendiment acadèmic (Vila, 1995). L'èxit de la immersió lingüística ha estat notable i així ho avalen nombrosos estudis realitzats (Arnau i al., 1994; Bel i al., 1991, 1993, 1994; Boixaderas i al., 1992; Guasch, 1999; Guasch i al., 1999; Ribes, 1993; Vila, 1995) i, per això, ha estat utilitzada com un dels arguments per justificar la política lingüística que se segueix en l'escolarització de la infància estrangera. D'aquesta manera es defensa que allò que ha tingut èxit amb l'alumnat de llengua castellana pot tenir-ne també amb l'alumnat que té com a pròpia una llengua o més diferent de la llengua de l'escola.

No obstant això, els resultats dels últims anys no afavoreixen aquesta creença i els treballs recents sobre el coneixement de la llengua de l'escola mostren que aquest ha disminuït (Areny i Vial, 2005; Canal i Vial, 2005). A més a més, estudis recents evidencien que les actituds lingüístiques d'una part de l'alumnat de l'educació secundària obligatòria s'han modificat en perjudici de la llengua catalana (Huguet i al., 2005). Finalment, l'estudi de les competències bàsiques en llengua catalana i llengua castellana realitzat l'any 2000 pel Departament d'Ensenyament en finalitzar el cicle mitjà d'educació primària (Departament d'Ensenyament, 2001) i el realitzat el curs 2003-2004 a la finalització de l'educació secundària obligatòria mostren deficiències importants en les dues llengües.

Les raons d'aquesta nova situació són diverses. Unes fan referència al propi disseny de l'educació bilingüe i la seva pràctica educativa associada; i altres, a una notable confusió sobre el desenvolupament bilingüe de l'alumnat. En aquestes conclusions volem abordar ambdues qüestions i, a la vegada, fer un conjunt de propostes per redreçar la situació creada els últims anys respecte a les possibilitats de l'escola de promoure el coneixement de llengua catalana. La primera part està destinada a mostrar els canvis que s'han produït al sistema educatiu de Catalunya i la segona a reflexionar i proposar mesures sobre la seva organització, posant un èmfasi especial a mostrar la relació entre pràctica educativa i desenvolupament de les competències comunicatives i discursives en la llengua de l'escola. Aquesta segona part consta de diferents apartats on es discuteixen les característiques de la immersió lingüística i la seva pràctica educativa associada, les relacions entre la competència comunicativa de les persones bilingües i la seva implicació en el disseny de l'educació bilingüe i, finalment, un conjunt de propostes per adequar el sistema educatiu a la nova realitat a fi que pugui assolir els seus objectius lingüístics.

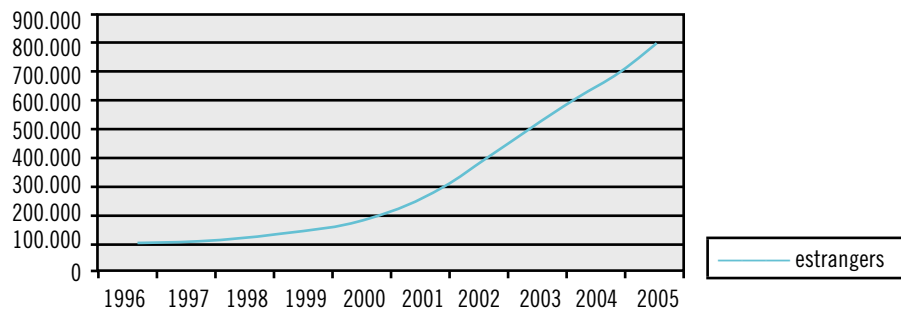
2. DEU ANYS DE CANVIS AL SISTEMA EDUCATIU DE CATALUNYA

2.1. L'evolució demogràfica

Les dades de l'Institut Nacional d'Estadística de l'Estat espanyol afirmen que a data 1 de juliol de 2005 la població estrangera era un 9,16% del conjunt de la població.

El gràfic I mostra aquesta evolució a Catalunya en els darrers anys.

GRÀFIC I. Evolució de les persones estrangeres a Catalunya en el període 1996-2005



Font: INE (2005)

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

Ara bé, hi ha una dada molt important. Durant l'any 2004 el creixement de la població a Catalunya va ser de 171.000 persones, 153.000 de les quals eren estrangeres, és a dir, un 90%. Aquesta tendència sembla que, ara per ara, no s'atura.

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

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

TAULA 1. Característiques, segons edat i sexe, de la població estrangera a la ciutat de Barcelona l'1 de gener de 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)

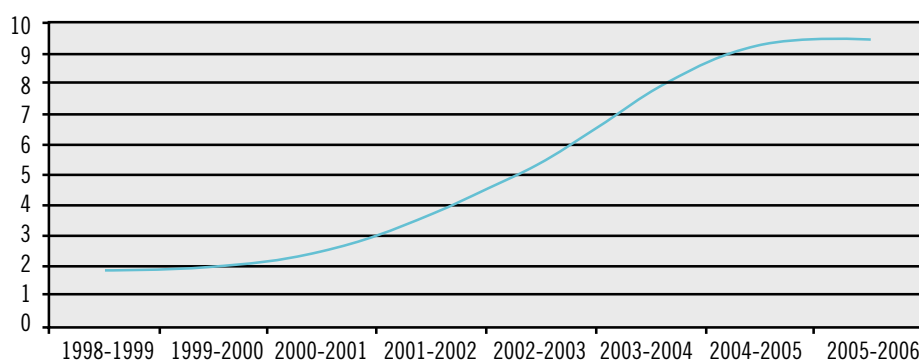
La taula mostra que una bona part de la població estrangera són dones i joves. Això significa que en els propers anys una part important dels naixements a Catalunya seran de mare estrangera. De fet, l'any 2004 a Catalunya, el 21,3%

dels naixements ja eren de mare estrangera o pare estranger i la tendència és creixent.¹

2.2. L'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera

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

GRÀFIC II. 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 s'hi compten les criatures estrangeres nascudes a Catalunya, dada que, com hem vist, creix any rere any. Així, doncs, podem considerar que l'alumnat estranger real a les aules de Catalunya està a l'entorn del 10% i que a l'educació infantil i a l'educació primària aquest percentatge s'incrementa.

2.3. Les actituds lingüístiques

Una de les raons de l'èxit de la immersió lingüística al llarg de la dècada dels anys vuitanta i començament dels noranta va ser l'existència d'actituds lingüístiques molt positives envers la llengua catalana per part de les famílies que havien arribat a Catalunya. Actualment aquesta realitat s'ha modificat en part. Així, ara cal diferenciar entre les actituds de les famílies novingudes que continuen mantenint actituds positives i les actituds de l'alumnat adolescent novingut que no sempre manté actituds positives envers la llengua catalana. Huguet i al. (2005) estudien les actituds lingüístiques envers el català i el castellà de l'alumnat novingut escolaritzat a l'educació secundària obligatòria a les comarques de Lleida i a la comarca d'Osona. Els seus resultats mostren que el país d'origen de l'alumnat es relaciona amb les seves actituds lingüístiques.

1. A l'Estat espanyol, l'any 2003 els naixements de mare estrangera van ser el 12,1% del total, i el 13,7% l'any 2004.

TAULA 2. 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 |
| Amèrica llatina | 49 | 3,84 | 7,88 |
| Unió Europea | 6 | 4,00 | 6,33 |
| Total | 225 | 6,04 | 5,83 |

Font: Huguet i al. (2005)

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 actituds més positives envers el català que no pas 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 d'Europa de l'Est són significatives tant pel que fa al català com al castellà.

Aquestes dades són preocupants, ja que durant el curs 2003-2004 a l'educació infantil i a l'ensenyament obligatori, l'alumnat de l'Amèrica Central i del Sud representava el 47% del total d'alumnat estranger i, donada l'evolució demogràfica, és probable que ja hagi augmentat.

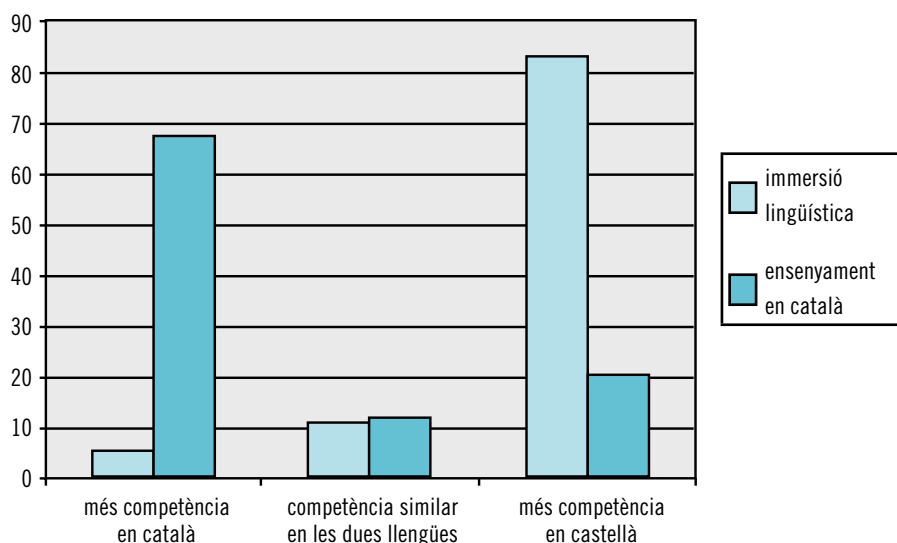
2.4. L'evolució del coneixement del català

Canal i Vial (2005) avaluen el coneixement de català i castellà a 132 escoles de Catalunya² entre 1998 i 2000 en finalitzar el cicle mitjà d'educació primària (deu anys). Els resultats mostren que, a diferència del coneixement del castellà, tant el coneixement del català escrit com el del català oral ha disminuït respecte als resultats obtinguts durant el curs 1993-1994. A més a més, els autors afirmen que, segons les proves aplicades, el coneixement de català oral ha disminuït molt. Aquests resultats són confirmats per Areny i Vial (2005) en un estudi fet al final del primer cicle d'educació primària en 44 escoles, amb un percentatge d'alumnat estranger d'entre el 4% i el 50%.

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

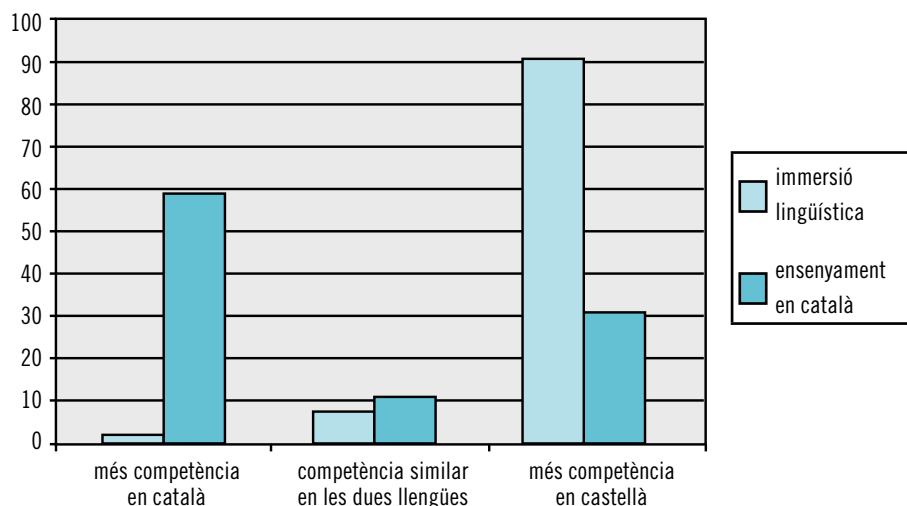
2. 69 escoles que feien l'ensenyament en català —més d'un 30% d'alumnat de llengua familiar catalana—, 56 escoles que aplicaven un programa d'immersió lingüística —menys d'un 30% d'alumnat de llengua familiar catalana— i 7 escoles que repartien el català i el castellà com a llengües vehiculars.

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



Font: Canal i Vial (2005)

GRÀFIC IV. Percentatge d'alumnat de deu anys a Catalunya 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 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 (ESO). L'estudi realitzat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya durant el curs 2003-2004 mostra que en les zones de Catalunya on es parla habitualment el castellà,

únicament arriben a la competència bàsica L12,³ 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, aquesta augmenta fins a un 95%.

Els resultats en la competència L14⁴ encara són més dolents. 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 construeix aquesta competència.

A tall de resum, els trets que configuren la nova situació són els següents:

1. Un notable augment de l'heterogeneïtat lingüística a les aules del nostre sistema educatiu. Històricament les llengües amb presència eren dues: català i castellà. Actualment el nombre de llengües presents ha augmentat notablement i, a més, alguna d'aquestes llengües (soninké, tagal, àrab, amazic, mandarí...) té un elevat nombre de parlants.
2. Aquesta tendència (augment de l'heterogeneïtat lingüística) és creixent. És a dir, ara per ara, no hi ha cap indicador que mostri que es pugui aturar. Al contrari, els indicadors demogràfics i els comportaments lingüístics de les persones estrangeres en el seu context familiar mostren que la diversitat lingüística en origen de l'alumnat serà cada vegada més gran.
3. Les actituds lingüístiques envers el català i el castellà s'han modificat a la societat catalana. Concretament, una part important de la immigració hispana manté una resistència important envers el català, si bé la resta de les persones immigrades, especialment les africanes, mantenen actituds envers la llengua catalana tant o més positives que les que han mantingut les persones catalanes de llengua familiar castellana al llarg dels últims vint-i-cinc anys.
4. El coneixement de català a l'escola ha sofert una davallada en els últims deu anys, contràriament al coneixement de castellà, que es manté invariable. Les dades mostren que l'actual sistema educatiu té dificultats importants per promoure el coneixement de la llengua de l'escola.

3. DE LA IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA AL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT RESPECTE AL CONEIXEMENT DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA

3.1. Llengua familiar i llengua d'escolarització

Vila i Galindo (2005) mostren que des de mitjan anys setanta fins al 1992 hi ha hagut un increment del nombre d'infants nascuts a Catalunya que tenen el català com a llengua inicial. Igualment, Torres (2005) confirma aquesta tendència a partir de l'estadística d'usos lingüístics de Catalunya (Torres, 2003), la qual cosa fa pensar, a manca de dades demolingüístiques, que existeix una evolució moderadament positiva per al català com a llengua inicial. No obstant això, el notable augment en els últims anys de nens i nenes d'incorporació tardana al sistema educatiu amb llengua familiar diferent del català fa pensar també que el

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

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.

nostre sistema educatiu és un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola per a la majoria de la infància i l'adolescència de Catalunya.

De fet, als anys vuitanta va començar aquesta tendència de la mà de la immersió lingüística, que era un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola adreçat a la infància castellana que no podia aprendre el català en el seu medi social i familiar.

La immersió lingüística es va estendre ràpidament tant per la voluntat política del Govern de la Generalitat de Catalunya com per les actituds positives de la ciutadania cap al programa. Els resultats van ser bons i es va demostrar que no limitava el coneixement de llengua castellana i que permetia arribar a uns bons nivells de competència lingüística en català escrit i oral. Els factors que ho feien possible eren diversos i es poden consultar a Vila (1995).

3.2. La immersió lingüística

La immersió lingüística va ser un important moviment de renovació i innovació educativa —especialment a l'educació infantil— que va permetre el coneixement del català a milers i milers de criatures que no el podien aprendre en el seu medi social i familiar. No obstant aquest fet, hi ha característiques de la immersió lingüística que actualment són problemàtiques. En concret, al nostre entendre, n'hi ha dues que actualment tenen molt poca validesa. D'una banda, la immersió lingüística era una resposta a la diversitat lingüística en origen de l'alumnat de Catalunya, la qual cosa implicava un conjunt de condicions per a la seva aplicació (voluntarietat de les famílies, professorat bilingüe...). De l'altra, la naturalesa d'aquesta resposta «obligava» a una situació escolar caracteritzada per l'homogeneïtat lingüística de l'alumnat. És a dir, tant els decrets i les seves normes d'aplicació, així com la realitat sociolingüística de molts territoris catalans, comportaven que l'alumnat d'immersió fos homogeni lingüísticament respecte a la llengua de l'escola: la immensa majoria de l'alumnat d'immersió lingüística desconeixia la llengua de l'escola en el moment de la seva escolarització.

Certament, la resposta que es va adoptar a Catalunya als anys vuitanta per promoure el coneixement del català a tota la població escolar va ser adequada, però vint-i-cinc anys després hem de constatar que els problemes actuals són, en part, altres. Així, avui no és possible donar la mateixa resposta organitzativa. El nombre de llengües familiars de l'alumnat és tan gran que qualsevol resposta organitzativa basada en el tractament de la diversitat lingüística en origen està condemnada al fracàs. De fet, ni els programes de manteniment de la llengua familiar ni els programes d'immersió lingüística, tal com han estat pensats i dissenyats a l'àmbit de l'educació bilingüe per aprendre una nova llengua, es poden aplicar.

Pel que fa als programes de manteniment de la llengua familiar, es plantegen problemes de tipus diferent. En primer lloc, educativament i política té molts problemes separar l'alumnat per la seva condició lingüística familiar. En segon lloc, donada la gran diversitat lingüística en origen, és completament impossible reclutar professorat bilingüe en català i en la llengua familiar de l'alumnat. En tercer lloc, no sembla que existeixin reivindicacions de les diferents comunitats lingüístiques relatives a l'ensenyament en la pròpia llengua, si exceptuem una part de les famílies llatinoamericanes.

I pel que fa a la immersió lingüística, podem aportar arguments parcialment semblants. En primer lloc, no és possible legislar un dret universal de les famílies a Catalunya a triar la llengua d'escolarització de les seves criatures i, en segon lloc, és impossible que el professorat de Catalunya sigui bilingüe respecte a totes les llengües possibles de l'alumnat de Catalunya.

És a dir, en el futur, una gran part de la infància i l'adolescència de Catalunya estarà escolaritzada en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola amb característiques diferents de les dels programes d'aquest tipus que han existit fins ara. I, a més a més, no hi ha cap possibilitat de desenvolupar altres programes diferents per fer possible l'adquisició i el desenvolupament de la llengua catalana.

3.3. L'heterogeneïtat lingüística de l'alumnat

L'existència d'una important homogeneïtat lingüística en origen de l'alumnat a les aules no significa que, a la vegada, sigui homogeni el seu coneixement de la llengua de l'escola. Certament, no és així. De fet, no són homogenis ni el coneixement de la llengua familiar ni el de la segona llengua i, per això, les professores i els professors fan grans esforços per oferir al seu alumnat ajudes educatives diverses que promoguin l'adquisició i el desenvolupament de la llengua de l'escola. Ara bé, ningú no dubta que la situació actual presenta algunes diferències notables respecte a la situació viscuda pel professorat fa molt poc temps.

El fet que a Catalunya una gran part de les aules estigués formada o bé per un alumnat que tenia com a llengua pròpia la llengua de l'escola, o bé per un alumnat que tenia com a llengua pròpia una llengua —el castellà— diferent de la llengua de l'escola, feia que la diversitat lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola tingués uns certs límits, excepte en alguns casos, i que, atès que l'alumnat progressava conjuntament i diversa al llarg de la seva escolaritat, les ajudes concretes al tractament de la diversitat estiguessin més o menys acotades. Fins i tot, aquest progrés conjunt en molts casos continuava al llarg de l'educació secundària obligatòria.

Probablement, l'exemple més clar d'aquestes afirmacions remet al progrés de l'alumnat d'immersió lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola. La investigació ens diu que l'alumnat d'immersió lingüística tarda entre sis i nou anys a equiparar-se en coneixement acadèmic de llengua de l'escola a l'alumnat que la té com a pròpia. En altres paraules, l'existència de «públics lingüístics» separats a les aules eliminava una font important de diversitat respecte al coneixement de la llengua de l'escola i, a més a més, feia possible que la pràctica educativa envers un i altre públic fos més adaptada i, consegüentment, més eficaç per promoure el coneixement lingüístic i acadèmic.

No obstant això, la nova situació dista molt de la que hem descrit. Primerament, l'evolució de l'alumnat de Catalunya implica una barreja lingüística a les aules molt més gran que la que existia al començament dels anys vuitanta. En segon lloc, en moltes aules, la situació lingüística de l'alumnat en relació amb la llengua de l'escola es modifica any rere any. La incorporació tardana i la mobilitat d'una part de la immigració comporten que en qualsevol moment al llarg de l'escolaritat poden arribar alumnes sense cap coneixement de la llengua de l'escola. En tercer lloc, aquesta situació configura unes aules en què el contacte de l'alumnat amb la llengua de l'escola pot ser molt diferent al llarg del temps. Per exemple, ja no és estrany —i ho serà menys en el futur— que en una aula de segon d'educació

primària hi hagi dotze alumnes que van començar a P-3, 4 a P-4, cinc a P-5, tres a primer i un a segon. Finalment aquestes característiques lingüístiques de l'alumnat afecten tota l'educació obligatòria i l'educació infantil. Certament, no ho fan de la mateixa manera, ni en tots els territoris de Catalunya, ni en totes les tipologies escolars,⁵ però no hi ha dubte que el seu abast és cada vegada més gran.

Aquesta realitat comporta un canvi important en la manera d'afrontar la diversitat lingüística a l'escola. Així, l'experiència a Catalunya combinava dos aspectes. D'una banda, l'organització escolar (programes de manteniment de la llengua familiar *versus* programes d'immersió lingüística) i, de l'altra, la pràctica educativa que abordava a l'aula el progrés de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola. Però, tal com hem dit, el primer aspecte ja no és vàlid i, per tant, del que es tracta ara és de promocionar el segon, en el sentit de buscar pràctiques educatives a l'aula i organitzatives a l'escola que s'adaptin a la diversitat lingüística real de l'alumnat en relació amb el coneixement de la llengua de l'escola. En altres paraules, el gran repte del nostre sistema educatiu és desenvolupar mesures organitzatives i pràctiques educatives pensades per abordar la diversitat lingüística de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola.

A tall de resum

1. Avui, una gran part de les criatures de Catalunya s'escolaritza en programes de canvi de llengua de la llar a l'escola. I, a més a més, l'heterogeneïtat lingüística en origen de l'alumnat ha crescut i s'ha convertit en un tret d'identitat de molts centres escolars.
2. La situació sociolingüística de l'alumnat i els objectius de l'escola inclusiva fan impossibles determinades condicions organitzatives dels programes de canvi de llengua de la llar a l'escola dissenyats a Catalunya a finals dels anys vuitanta i inicis dels noranta com, per exemple, la voluntat de les famílies o l'existència de professorat bilingüe, en què es fonamentaven aquests programes.
3. La impossibilitat d'organitzar programes de canvi de llengua de la llar a l'escola d'acord amb les condicions clàssiques proposades per l'educació bilingüe no implica el desenvolupament de programes de manteniment de la llengua familiar. Aquests programes són també inviables, perquè tampoc no és possible realitzar les seves condicions.
4. La inexistència de les condicions organitzatives clàssiques en els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola en què s'escolaritza una gran part de la infància i l'adolescència a Catalunya, no significa la seva condemna al fracàs escolar.
5. Cal basar-se en els aspectes més forts de la pràctica educativa acumulada a Catalunya en els programes d'immersió lingüística i utilitzar-los per tractar la diversitat actual de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola.

5. El 86% de les criatures estrangeres estan escolaritzades a l'escola pública.

4. PRÀCTICA EDUCATIVA I DIVERSITAT LINGÜÍSTICA

Les característiques organitzatives de la immersió lingüística i el progrés del seu alumnat en la segona llengua comporten una pràctica educativa específica. D'una banda, l'existència de professorat bilingüe fa possible des del començament de l'escolarització que l'activitat comunicativa alumnat-professorat vertebrí les activitats d'ensenyament i aprenentatge. L'alumnat pot utilitzar la seva llengua i el professorat la llengua de l'escola sense que la comunicació quedi entrebancada. En conseqüència, es formalitzen unes relacions interpersonals en què, d'entrada, l'alumnat se sent reconegut en allò que aporta a l'escola i, en segon lloc, es possibiliten unes relacions afectives positives entre l'alumnat i el professorat. Ambdós aspectes investeixen de sentit la institució escolar i les seves activitats i, alhora, mantenen actituds positives del conjunt de l'alumnat envers la llengua de l'escola. És a dir, es fan possibles les condicions per adquirir una nova llengua des del context escolar. D'altra banda, l'adquisició i el desenvolupament de la nova llengua no té cap semblança a «o tot o res». Al contrari, és un procés lent, gradual i ple d'anades i tornades, igual que qualsevol altre procés d'adquisició del llenguatge. Per això, atès que l'activitat escolar a la immersió lingüística està presidida per una activitat comunicativa adaptada als diferents interlocutors presents, el discurs educatiu del professorat, la seva parla a l'aula, busca en tot moment adaptar-se a les habilitats comunicatives de l'alumnat. Aquesta manera de fer, especialment als inicis de l'adquisició de la nova llengua, implica una parla altament contextualitzada, activitats en forma de tasques —basades en propostes metodològiques com els centres d'interès, els racons o els projectes—, relacions interpersonals més individualitzades... El resultat és que alumnat i professorat negocien permanentment què es fa i es diu a l'aula, de manera que la negociació dels significats —element clau del progrés escolar de l'alumnat— vertebrà tota l'activitat escolar.

4.1. La negociació dels significats implicats en les activitats escolars

Coll i al. (1992) afirmen que «l'aprenentatge escolar es pot interpretar com un procés de *construcció progressiva de sistemes de significats compartits* a propòsit de les tasques, situacions o continguts a l'entorn dels quals s'organitza l'activitat conjunta dels participants» (1992, p. 196). I hi afegeixen que aquesta construcció, que té lloc a l'activitat escolar, s'assembla al procés mitjançant el qual dos interlocutors es posen d'acord sobre el significat dels seus enuncisats en el procés comunicatiu. És a dir, al nostre entendre, l'èxit de la immersió lingüística reposa en un tipus d'activitat educativa que fa possible la permanent negociació del que es fa i es diu, la qual cosa permet anar construint, mitjançant la segona llengua, sistemes de significats compartits en relació amb les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

N'és un bon exemple el llibre *Com fer descobrir una nova llengua*, elaborat per un grup de persones que formaven part del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), del Departament d'Ensenyament, al començament de la immersió lingüística a Catalunya. En aquest llibre, junt amb el plantejament teòric que mostra la gran importància per a l'adquisició del llenguatge dels intercanvis en què s'impliquen les persones i de les negociacions que allà es fan, s'hi desenvolupen diferents maneres per garantir a l'àmbit del parvulari una pràctica educativa adequada que faci possible l'adquisició de la llengua de l'escola.

L'abordatge de l'actual diversitat lingüística a les aules del nostre sistema educatiu comporta desenvolupar la mateixa pràctica educativa implicada en els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola que garanteix el seu èxit. És a dir, d'una banda, es tracta de reconèixer que les nostres aules cada vegada seran més

heterogènies en relació amb el coneixement de la llengua de l'escola i, de l'altra, de modificar l'actual perspectiva metodològica, segons la qual el professorat s'adreça unidireccionalment a tot l'alumnat des de la seva parla i, posteriorment, cadascun dels alumnes realitza tasques individuals. Amb aquest esquema, i atesa l'actual diversitat lingüística, és impossible que els i les alumnes rebin les ajudes lingüístiques necessàries per progressar en el coneixement de la llengua de l'escola.

Vila i Siqués (2006) mostren dues maneres de fer completament diferents en una aula del primer cicle d'educació primària en què hi ha presents cinc llengües i en què l'alumnat ha anat arribant al llarg dels cinc anys d'escolarització (tres d'educació infantil i dos d'educació primària).

Observació I

L'alumnat està assegut en grups de quatre al voltant d'una taula. La mestra es col·loca al mig de les taules amb una làmina on hi ha dibuixos de cotxes, bicicletes, camions, tractors, motos, avions i helicòpters. La mestra comença dient que parlarà de *vehicles*. Explica que un *vehicle* serveix per traslladar-se, que permet anar d'un lloc a un altre i que pot tenir moltes formes, com les que es veuen en la làmina. Va parlant i explica cadascun dels dibuixos i la seva relació amb la paraula *vehicle*. Al principi, els nens i nenes estan atents, però de mica en mica van «desconnectant» de l'activitat. Alguns parlen i la mestra els crida l'atenció i els diu que escoltin la seva explicació. Altres, simplement es mostren «despistats» (per exemple, miren per la finestra de l'aula que dona al pati de l'escola) i la mestra, mentre va explicant, reclama també la seva atenció cap a la làmina. L'activitat dura al voltant de quinze minuts i, pràcticament, només ha parlat la mestra i les intervencions de l'alumnat s'han limitat a assenyalar algun dibuix i dir *un cotxe* o *una moto*.

Quan acaba l'activitat, la mestra demana a l'alumnat que dibuixi un *vehicle*. Una de les nenes de parla soninké comença a dibuixar la seva família. L'observador reclama la seva atenció i li diu que ha de dibuixar un *vehicle*. La nena continua amb el seu dibuix i, a la vegada, explica a l'observador qui són els diferents personatges. Al cap de poc temps, ve la mestra i pregunta a la nena què està fent i la nena respon que està dibuixant la seva família. La mestra li diu que està molt bé, però que ha de dibuixar un *vehicle*. La mestra se'n va i la nena pregunta a l'observador *què és un vehicle?*

Observació II

Els nens i nenes estan asseguts de la mateixa manera que a l'observació anterior. La mestra anuncia que vol explicar el conte del *peix irisat*. Abans d'explicar el conte, però, diu que ella sap que hi ha nens i nenes de la classe que ja el coneixen. Una part de l'alumnat afirma haver-lo llegit. La mestra diu que, abans de començar la lectura, algú expliqui el tema del conte. Una nena diu que *el peix no té amics*, un nen diu que *el peix està sol* i així uns quants més. La mestra pren la paraula i demana *què vol dir irisat?* Ràpidament una nena diu *que té llum*. La mestra ensenya la primera làmina, on es veu un peix *lluminós* envoltat d'altres peixos i explica el significat de la paraula *irisat* relacionant-lo amb les escates del peix. La mestra llegeix la primera làmina, on es diu que *els peixos viuen a l'oceà i que hi ha un peix irisat que il·lumina el fons del mar*. Llavors, la mestra pregunta el significat de la paraula *oceà*. Un nen i una nena responen ràpidament *el fons del mar*. La mestra pregunta al conjunt de la classe si estan d'acord amb aquesta explicació. N'hi ha que

diuen que sí i altres que no. Llavors, la mestra pregunta als que han dit que no que expliquin la seva resposta. Un nen diu que *l'oceà* i *el mar* són el mateix. La mestra reprèn aquesta resposta i explica el significat de la paraula *oceà* i mostra la diferència entre *l'oceà* i *el fons del mar*. A continuació, la mestra pregunta el significat de la paraula *tornassolada*.⁶ Una nena diu que *el peix té enveja* i, poc després, una altra nena diu que *quan els toca el sol (a les escates) s'il·luminen*. La mestra incorpora aquesta producció al seu discurs i explica el significat de *tornassolat*. Acabada la primera pàgina, la mestra torna a preguntar què pensen que passarà a continuació. Una nena diu *un peix li demana que li doni un irisat*. La mestra diu que ella també pensa que vindrà un peix a demanar alguna cosa al peix irisat, però que no pensa que li demani un *irisat*, sinó una *escata*. La mestra torna a explicar el significat de *irisat* i la seva relació amb les escates del peix. La mestra mostra la làmina següent, on un peix demana una escata al peix irisat. Llavors, demana personalment a diferents nens i nenes: *Tu què creus, el peix irisat li dóna o no li dóna l'escata?* I així continua el conte. Igual que en l'activitat anterior, al final del conte l'alumnat ha de dibuixar el peix irisat.

La comparació de les dues observacions mostra una cosa molt important. A la primera observació, la parla de la mestra és unidireccional. Ha planificat una activitat i la porta a terme sense cap modificació. De fet, no hi ha esclatxes on les criatures puguin intervenir i modificar la situació prèviament dissenyada per la mestra. Al contrari, a la segona observació, la situació continua essent asimètrica, controlada per la mestra, però el seu discurs va a remolc de les produccions infantils. Mestra i criatures negocien permanentment en el decurs de la interacció. En aquest cas, no hi ha una activitat planificada de caire unidireccional. La planificació comporta que les criatures parlin i el discurs de la mestra s'ajusta a la parla de les criatures. No cal dir que en aquesta situació les criatures i la mestra negocien en tot moment els significats implicats en la narració i, a més a més, poden utilitzar estratègies conversacionals que assegurin el decurs de la interacció.

4.2. La llengua oral

El treball de la llengua oral és fonamental des d'aquesta perspectiva. La immensa majoria d'aquestes criatures no tenen contacte amb la llengua de l'escola, ni a la seva família, ni al seu entorn social. El contacte amb el català es dóna, en molts casos, quasi exclusivament al context escolar. Per això, en els primers moments de l'escolaritat o de la incorporació al nostre sistema educatiu ha de prevaler la llengua oral que es troba a la base del desenvolupament lingüístic necessari per abordar l'especificitat lingüística implicada en les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Les habilitats implicades en usos conversacionals de la llengua i en usos acadèmics (especialment els que comporten la utilització de la lectura i l'escriptura, si bé també els usos orals) són força diferents. Les primeres es desenvolupen a l'àmbit de les relacions informals i les segones fonamentalment a l'àmbit escolar (Vila, 1985, 1995; Cummins, 1996). De fet, les primeres tenen l'origen i quasi el seu ple desenvolupament en el context familiar, mentre que les segones requereixen durant força temps el context escolar, sense oblidar que el desenvolupament d'aquestes es fonamenta obligatòriament en les habilitats conversacionals

6. El text del conte afirma que el peix és irisat perquè les seves escates són «tornassolades».

prèviament desenvolupades. Aquesta és una de les raons de la contextualització permanent del llenguatge del professorat en els programes d'immersió lingüística. És a dir, si els parlants de la llengua de l'escola, que ja han desenvolupat habilitats respecte al seu ús des de fora de l'escola, requereixen un temps important per desenvolupar les habilitats implicades en el seu ús acadèmic, quant de temps necessiten els escolars que acudeixen a programes d'immersió lingüística que no han tingut cap contacte amb la L2 fins que arriben a l'escola o hi han tingut un contacte molt minso? La investigació ens diu que molt de temps. Hakuta i al. (2000) mostren que l'alumnat amb un coneixement limitat d'anglès tarda uns cinc anys a tenir un bon ús oral formal de la llengua i entre quatre i set anys a usar adequadament l'anglès acadèmic. Igualment, Shohamy (1999) informa que l'alumnat immigrant a Israel tarda entre set i nou anys a aconseguir un domini de la llengua de l'escola semblant a l'alumnat, que la té com a pròpia. A Catalunya, Maruny i Molina (2000), en un estudi realitzat amb alumnat marroquí escolaritzat entre tercer d'educació primària i quart d'educació secundària obligatòria, mostren que calen tres anys d'escolarització per desenvolupar la suficient competència conversacional en català, cinc anys d'escola per mostrar una comprensió lectora acceptable i, en relació amb l'escriptura, ningú no va aconseguir-ne un nivell adequat. Aquests resultats estan àmpliament documentats a l'educació bilingüe des de finals dels anys setanta amb l'extensió dels programes d'immersió lingüística i el començament de l'arribada de forma massiva de persones estrangeres als sistemes educatius occidentals, especialment del Canadà i els Estats Units d'Amèrica (Cummins, 1981; Collier, 1987; Thomas i Collier, 1997).

Per això és tan important que, amb l'alumnat escolaritzat en programes de canvi de llengua de la llar a l'escola, el professorat busqui permanentment des de la llengua oral, i independentment de les característiques de l'activitat, negociar els significats implicats en les tasques proposades. Si no és així, poden passar situacions semblants a les dels exemples següents.

Observació III

La mestra dóna el text següent a una classe en què totes les criatures tenen com a llengua familiar una llengua diferent de la llengua de l'escola: *A casa dels meus oncles hi ha un pati molt gran que té molts arbres i a l'estiu donen fruita.* Les criatures individualment han de contestar una sèrie de preguntes com, per exemple, *on hi ha un pati?, què hi ha al pati?, quants arbres hi ha?*, etc. La immensa majoria contesta adequadament i, per exemple, a la primera pregunta responen majoritàriament *a casa dels meus oncles*. No obstant això, quan se'ls interroga sobre el significat del terme *oncle* pràcticament totes i tots diuen desconèixer-lo. És a dir, coneixen mecànicament com respondre les preguntes, però entenen molt poc el significat de la frase.

El coneixement mecànic d'aquests exercicis porta les criatures de la mateixa classe a cometre errades com la següent. Les criatures estan davant d'un exercici similar, en què un nen explica que la seva classe ha anat al zoo i, després, diu: *El meu recorregut ha anat de la següent manera: primer els ocells; segon, els micos...* A la pregunta *qui ha anat al zoo?*, hi ha criatures que responen *el meu recorregut*.

És a dir, la incorporació de les habilitats de lectura i escriptura, així com dels usos formals de la llengua oral, s'han de fonamentar sempre en l'activitat conversacional professorat-alumnat al voltant dels usos lingüístics implicats en qualsevol activitat proposada.

El següent és un bon exemple.

Observació IV

La mestra és a la pissarra i s'adreça a tot el grup per explicar el treball següent (un text del qual individualment han de contestar diferents preguntes). La mestra es refereix al treball com un exercici de *comprensió escrita*. Tal com acaba, un nen de llengua àrab, escolaritzat des dels quatre anys, diu *Marta, què és comprensió?* La mestra somriu i s'adreça a tot el grup i els diu *a veure si sabeu d'on ve, comprensió? Quina paraula coneixeu?* Un bon grup crida a l'uníson: *de comprar*. La mestra torna a somriure i els diu que no i, llavors, individualment, van apareixent altres paraules com *córrer, corregir*⁷ i alguna més. Finalment, una nena diu *entendre*. En aquest moment, la mestra explica el significat de la paraula *comprensió* i la seva relació amb *comprendre* i *entendre*.

Ara bé, l'ús de l'oralitat a l'aula no és senzill. Márquez i Pujol (2005) fan una reflexió sobre l'ús de la conversa a la classe de ciències i, amb dos exemples, mostren les dificultats implicades en aquest ús.

Observació V

Mestre: Amb què menja l'hàmmster de la classe?

A: Amb les potetes.

B: Amb la boca.

Mestre: Molt bé B! Nosaltres mengem? Mengem amb la boca com fa l'hàmmster?

Tots: Sííí!

Mestre: Quan mengem, el menjar es queda a la boca?

Quasi tot: Noooo!

C: A vegades una mica.

Mestre: Què vols dir amb «a vegades una mica»? Però després marxa, no?

C: Sí, però una mica es queda a les dents i després te les rentes i marxa.

Mestre: Però és molt poc, el menjar marxa cap a dins del cos. Si ara ens posem un tros de pa a la boca, què fa la boca?

D: Mou el pa, el mou i ens l'empassem.

Mestre: Però, abans d'empassar-nos-el, què fem?

E: Mastegar.

Mestre: Molt bé. Abans d'empassar-nos el pa, masteguem. Però, per què masteguem?

B: Perquè es trenqui a trossets i es desfaci.

Mestre: Per què no ens l'empassem sencer?

C: Perquè si ho fem, ens ennuaguem i ens ofeguem.

A: Perquè s'ha de desfer.

Mestre: Com és que es desfà el pa?

B: Es desfà, ens l'empassem i el caguem.

C: Sí, es desfà a trossets.

Mestre: I com ho fa per desfer-se, només amb les dents?

F: Sí, amb les dents es va fent petit, petit i es desfà.

G: Sí, es va mastegant i es barreja amb la saliva i es va fent petit.

Mestre: Molt bé. A la boca, el pa es va trencant amb les dents i, en barrejar-se amb la saliva, va canviant i llavors ens l'empassem.

7. Aquesta paraula estava escrita a la pissarra.

Observació VI

A. Com va la sang?

Mestra: Què vols dir, si va bé o malament pel cos o com va d'un lloc a un altre?

A: Que on va?

Mestra: Vols dir: d'on a on va la sang?

A: Que on va la sang de la mà?

Mestra: De la mà a on?

A: Per anar al cor?

Mestra: Així, com és la pregunta que vols fer?

A. Com va la sang de la mà al cor?

A l'observació V, la conversa a l'aula mostra que la finalitat del mestre és imposar el seu punt de vista sobre el que passa amb els aliments dins la boca. Com diuen les autores, «la dinàmica establerta a la conversa obliga els escolars a anar contestant amb paraules i frases molt concretes per tal d'afirmar el que el mestre pregunta, i això limita les possibilitats d'expressar la seva pròpia lògica i reconstruir-la» (2005, p. 34). Al contrari, a l'observació VI, «mitjançant la conversa, es possibilita l'evolució dels significats inicials que els escolars atribueixen als fenòmens naturals i físics» (2005, p. 35).

Aquest exemple, a l'àmbit de les ciències, mostra, com ja hem dit, les dificultats implicades en l'oralitat. Així, no es tracta simplement de parlar amb l'alumnat, sinó d'establir una activitat dialògica on es faci possible, tal com diuen les autores, l'evolució dels significats que l'alumnat va construint al llarg de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge.

Vilà i Santasusana (2005) reflexiona sobre aquesta qüestió i afirma que l'aprenentatge de l'explicació a l'aula comporta la reflexió sobre la manera de percebre els fets i sobre la manera de comunicar-los. Així, afirma que a l'aula «cal propiciar situacions en què l'alumnat hagi de verbalitzar el coneixement, discutir, preguntar, intercanviar idees, analitzar un mateix fenomen des de perspectives diferents, etc. Així, es tracta de crear un clima a l'aula que afavoreixi la participació i de dedicar temps a fer que l'alumnat pensi i parli sobre els coneixements» (2005, p. 37). Així es fan possibles dues coses: d'una banda, l'alumnat avança en la seva manera de pensar i, de l'altra, aquella que aquí ens interessa, avança des d'una expressió espontània i intuïtiva a una manera de parlar més reflexiva i elaborada.

4.3. El treball cooperatiu

Donada la gran diversitat lingüística a l'aula respecte al coneixement de la llengua de l'escola, les ajudes lingüístiques no poden venir exclusivament del professorat. Cal, alhora, que aquesta diversitat es converteixi en una de les fonts més importants per organitzar el treball a l'aula i que les ajudes lingüístiques que rep l'alumnat procedixin tant del professorat com de l'alumnat mateix.

Vila (1993), després de rebutjar una aplicació mimètica a les aules dels processos «naturals» descrits per la psicolingüística evolutiva per planificar les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la llengua, afirma que, entre altres coses, «allò que és important investigar es refereix al tipus d'ajuda pedagògica i a com es realitza el seu ajustament en relació amb un contingut particular d'aprenentatge que permet construir un determinat coneixement a un alumne concret» (1993,

p. 227). En altres paraules, el progrés lingüístic de l'alumnat es relaciona amb el tipus d'ajudes lingüístiques que rep i el seu ajustament en relació amb la tasca lingüística que ha de resoldre. En aquest sentit, hem defensat prèviament la gran importància de la contextualització de la parla respecte a les activitats d'ensenyament i aprenentatge en general i a les activitats lingüístiques en particular i, entre altres maneres, una forma d'aconseguir aquest objectiu remet al treball cooperatiu de l'alumnat.

El treball cooperatiu pressuposa haver de fer coses junts per aconseguir un objectiu comú. És a dir, parteix del sentit de l'activitat conjunta que implica objectius comuns i compartits i de la negociació permanent en el decurs de la interacció dels diferents camins per arribar a la seva consecució. En aquesta activitat negociadora, l'heterogeneïtat lingüística de l'alumnat vertebrada les diferents ajudes lingüístiques que es donen i es reben i, des de la contextualització implicada en l'activitat conjunta, tot l'alumnat progressa en el domini dels procediments lingüístics implicats en la resolució de la tasca conjunta.

Evidentment, aquesta manera de treballar s'oposa, una vegada més, a allò que és tradicional al nostre sistema educatiu: l'activitat unidireccional del professorat vers l'alumnat que, posteriorment, es tradueix en activitats individuals de cada alumne respecte a allò que ha dit o ha explicat el professor o la professora. L'exclusivitat de l'activitat individual elimina una gran part de les possibles ajudes lingüístiques que ha de rebre l'alumnat per progressar en el coneixement de la llengua de l'escola. Per això, fer de la diversitat lingüística l'eix vertebrador de la pràctica educativa comporta que l'alumnat hagi de cooperar per resoldre tasques complexes des de l'activitat conjunta.

Duran i Monereo (2001) mostren diferents maneres de fer anar endavant formes d'aprenentatge cooperatiu on l'alumnat pot treballar en grup o per parelles. En tots els casos, es tracta d'agrupacions heterogènies on alumnes més avançats cooperen amb alumnes amb dificultats o agrupacions d'alumnes de diferents cursos que col·laboren en la resolució d'una tasca qualsevol.

4.4. L'avaluació

La diversitat creixent a les aules del nostre sistema educatiu presenta problemes importants a l'entorn de l'avaluació. Aquests fan referència especialment a dos aspectes. D'una banda, què s'avalua i, de l'altra, a qui s'avalua. Certament, hi ha més aspectes implicats en l'avaluació, però en aquest escrit ens interessa ressaltar aquests dos.

El primer, «què s'avalua», fa referència als objectius del sistema educatiu. Malauradament, no sempre hi ha acord sobre aquesta qüestió, si bé en els últims anys hi ha un esforç important de l'Administració per delimitar aquesta avaluació a les competències bàsiques que l'alumnat ha de construir a la finalització dels diferents cicles educatius de l'ensenyament obligatori. Aquesta manera de fer té un gran interès, s'ha de potenciar i s'ha d'incorporar a la pràctica habitual de les escoles i dels instituts.

En relació amb el segon, «a qui s'avalua», apareixen qüestions diferents. Així, per exemple, alguns països que utilitzen les avaluacions com a manera d'assignar les subvencions públiques, han decidit deixar fora de l'avaluació l'alumnat d'incorporació tardana, amb una estada d'entre un i tres anys al país d'acollida. Aquesta posició té, com a mínim, un problema. Per què dos anys i no un o

quatre? La recerca ens diu que l'alumnat d'incorporació tardana tarda cinc anys o més a equiparar el seu coneixement de la llengua de l'escola al coneixement que en té l'alumnat nadiu (Thomas i Collier, 1997). No cal dir que el coneixement de la llengua està implicat en l'avaluació i, per tant, si no s'espera aquest temps, els resultats, allà on hi ha un nombre important d'alumnat immigrant, seran inferiors als que s'obtenen allà on la majoria de l'alumnat és nadiu. Això no vol dir que l'alumnat immigrant no hagi desenvolupat capacitats semblants i, fins i tot, més notables que l'alumnat nadiu. Únicament significa que té un domini de la llengua de l'escola, llengua de l'avaluació, significativament inferior al que en té l'alumnat nadiu. Per això, qualsevol avaluació que incorpori l'alumnat d'incorporació tardana i no tingui en compte el seu domini de la llengua de l'escola condueix a la conclusió falsa que la presència d'alumnat immigrant «fa baixar el nivell» amb les consegüents seqüeles indesitjables sobre la dualitat del sistema educatiu: l'alumnat immigrant en un costat i l'alumnat nadiu que s'ho pot permetre a l'altre.

Tanmateix, també hi ha un altre problema afegit. La consideració que l'alumnat nouvingut tarda almenys cinc anys a equiparar el seu coneixement de la llengua de l'escola al que té l'alumnat nadiu, implica que no ha de ser avaluat fins al cap de cinc anys? La nostra resposta és que no ens sembla adequat. Els qui defensen l'exempció de l'alumnat immigrant de les avaluacions estan defensant, de fet, la «ignorància sistemàtica i organitzada» dels progressos que fa l'alumnat immigrant, que, com ja hem assenyalat, en alguns casos, comporten coneixements i capacitats cognitives i lingüístiques més notables que els que presenta una part de l'alumnat autòcton.

Aquest no és un problema del nostre país, sinó que forma part de tots els sistemes educatius on la diversitat lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola ha crescut espectacularment. En general, la reflexió sobre l'avaluació ha assenyalat tres maneres diferents d'abordar-la.

1. L'avaluació de l'actuació de l'alumnat en comptes d'avaluar-lo mitjançant les proves tradicionals. Aquesta manera de fer se serveix de les «carpetes de treball» o «portafolis». Els seus defensors assenyalen que aquesta manera de fer estimula la retenció, les destreses cognitives de nivell superior, el desenvolupament de nivells interns o d'apropiació significativa dels continguts, valors i procediments, la creativitat i la diversitat en la resolució de problemes. A més a més, l'avaluació mitjançant carpetes de treball comporta, a la vegada, que les exposicions individuals que han de fer tant la persona implicada en l'avaluació com les dels seus companys i companyes i professors i professores tinguin un paper molt important en el progrés conjunt de tot l'alumnat.

En funció del tipus d'alumnat, aquesta manera de fer es complementa amb les proves tradicionals, de manera que per a l'alumnat nadiu poden tenir més pes les segones i per a l'alumnat d'incorporació tardana, les primeres.

2. El desenvolupament de proves lingüístiques estàndard que mostren el progrés de l'alumnat d'incorporació tardana. És a dir, s'han elaborat proves que progressivament expliciten el nivell lingüístic d'aquest alumnat en relació amb el seu coneixement de la llengua de l'escola. A la vegada, s'utilitzen també proves estàndard sobre els diferents continguts que tenen en compte el nivell lingüístic en què es troba l'alumnat d'incorporació tardana i, per avaluar el mateix contingut, es fa servir un llenguatge diferent en funció del lloc que ocupa l'alumnat d'incorporació tardana en les proves lingüístiques estandarditzades.

- Finalment, s'usen, junt amb la modificació de la prova estàndard, modificacions en els procediments d'aplicació de la prova estàndard i, per exemple, s'inclou l'avaluació en la llengua familiar o s'utilitzen glossaris o diccionaris que regulin la llengua familiar i la llengua de l'escola. També hi ha modificacions en el temps de resolució de la prova o en l'ús de la llengua oral per donar les instruccions juntament amb la llengua escrita.

En definitiva, entenem que tot l'alumnat ha de ser avaluat i ho ha de ser respecte als mateixos continguts, però s'ha de modificar la manera d'avaluar i tenir en compte el coneixement lingüístic real de l'alumnat immigrant de la llengua de l'escola.

4.5. La coordinació i el treball conjunt del professorat

La perspectiva esmentada no es pot limitar a persones i a aules concretes, sinó que significa una nova manera de treballar que s'ha de fer present a l'educació infantil i a la resta d'etapes de l'educació obligatòria. La situació descrita sobre la diversitat lingüística a les aules no afecta únicament els primers nivells d'escolarització. La incorporació tardana és present també a l'educació primària i a l'educació secundària obligatòria i, per tant, la diversitat respecte al coneixement de la llengua de l'escola afecta tothom, si bé de manera diferent en funció dels territoris i de les característiques de les persones que s'estableixen en un territori determinat.

Per això, de la mateixa manera que l'activitat dialògica i el treball cooperatiu a l'aula són la base per fer de la diversitat l'eix vertebrador de la pràctica educativa, el consens, la coordinació i la col·laboració entre professores i professors són la base per fer possible aquesta nova manera de treballar.

Un bon exemple fa referència al treball cooperatiu de l'alumnat. Treballar cooperativament comporta actituds i procediments que no apareixen de la mateixa manera que als ocells els creixen les ales. Cal un treball explícit al llarg de tota l'escolaritat per ensenyar aquestes actituds i aquests procediments. I això significa coordinació i col·laboració del professorat. Implica acords conjunts sobre com treballar, des de quina perspectiva, amb quins objectius, quins instruments d'avaluació, etc.

De fet, ja és així. No es diu i no se'n parla, però existeix un gran consens sobre la manera de treballar: discurs unidireccional i treball individual de l'alumnat. Ara es tracta d'avaluar conjuntament aquesta manera de fer i veure els seus resultats des d'un diagnòstic realista que situï els problemes allà on són i no fora de l'escola, com, per exemple, les característiques de l'alumnat i de les seves famílies. Cal buscar, col·lectivament, noves maneres de fer que siguin realistes i que es fonamentin en els recursos humans i materials de les escoles i dels instituts i, finalment, cal també establir xarxes entre les escoles i els instituts on es puguin difondre i compartir experiències.

A tall de resum

- El tractament de la diversitat lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola comporta una pràctica educativa que faci d'aquesta diversitat l'eix vertebrador de les activitats d'ensenyament i aprenentatge.
- La pràctica educativa ha de possibilitar la negociació permanent del que es

fa i es diu a l'aula per a tot l'alumnat. En aquest sentit, l'activitat dialògica professorat-alumnat basada en la llengua oral ha d'impregnar totes les activitats d'ensenyament i aprenentatge en tots els nivells educatius.

3. S'ha de modificar la perspectiva clàssica en els processos d'ensenyament i aprenentatge, segons la qual el professorat parla i explica, i posteriorment l'alumnat realitza tasques individuals. La primacia de l'activitat dialògica comporta una manera diferent d'actuar a l'aula i una organització diferent de l'alumnat que ha d'estar al servei de la seva activitat conjunta.
4. L'activitat oral a l'aula no és una activitat unidireccional destinada a imposar un únic punt de vista, sinó una activitat comunicativa, gestionada pel professorat, en què els punts de vista del professorat i de l'alumnat s'entrecreuen per finalment adoptar una perspectiva conjunta.
5. S'ha de contemplar una manera diferent d'avaluar l'alumnat on tingui molt més pes la seva actuació real en el context escolar. L'avaluació ha de retre comptes dels progressos de l'alumnat i de les seves capacitats i no ha de quedar emmascarada pel coneixement que l'alumnat té de la llengua de l'escola.
6. Aquesta manera de fer implica projectes col·lectius consensuats als centres escolars que promoguin la innovació educativa. A diferència dels anys en què es va desenvolupar la immersió lingüística a Catalunya, la innovació educativa no pot quedar limitada al parvulari, sinó que ha de ser assumida a totes les etapes del sistema educatiu de Catalunya.

5. ELS PROGRAMES DE CANVI DE LLENGUA DE LA LLAR A L'ESCOLA I EL TRACTAMENT DE LA LLENGUA FAMILIAR DE L'ALUMNAT

Una de les raons de l'èxit dels diferents programes desenvolupats des de l'educació bilingüe és el tractament de la llengua familiar de l'alumnat (Vila i Siguan, 1998). Ja hem explicat la importància de l'existència de professorat bilingüe en els programes d'immersió lingüística i la seva relació amb el tractament de la llengua familiar de l'alumnat. El fet que en els actuals programes de canvi de llengua de la llar a l'escola no hi pugui haver professorat bilingüe no significa que als centres escolars i a la pràctica educativa de l'aula no es tingui en compte la necessitat de reconèixer i de treballar, quan sigui possible, el desenvolupament de la llengua familiar de l'alumnat.

A tall de recordatori, el tractament de la llengua familiar de l'alumnat té dues conseqüències importants respecte a l'adquisició de la llengua de l'escola. Primerament, reconèixer allò que l'alumnat porta a l'escola, en aquest cas la seva llengua, permet que l'alumnat investeixi de sentit la institució escolar i les seves activitats. En segon lloc, d'acord amb la hipòtesi d'interdependència lingüística (Cummins, 1979), el desenvolupament de la llengua de l'escola és interdependent amb el desenvolupament de la pròpia llengua o, en altres paraules, a més competència en la pròpia llengua, més competència en la nova llengua.

Per això, els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola, independentment que el professorat sigui o no bilingüe, han d'abordar específicament el tractament de la llengua familiar de l'alumnat si es desitja un bon aprenentatge de la llengua de l'escola. Però certament, la inexistència de professorat bilingüe comporta altres maneres de fer que, al nostre entendre, són fonamentalment tres.

5.1. El reconeixement simbòlic de la llengua familiar de l'alumnat

La presència simbòlica de la llengua és molt important. Assistir a una institució, en aquest cas l'escola, on estigui simbòlicament present la pròpia llengua, permet, entre altres coses, establir continuïtats entre el context escolar i el context familiar amb els enormes avantatges que això significa (Bronfenbrenner, 1987; Vila, 1998) i, a més a més, significa també autoestima respecte a allò que és propi i autoimatge positiva, condicions ambdues per incorporar-se amb èxit a les activitats proposades per la institució.

Hi ha moltes maneres de fer present simbòlicament la llengua pròpia de l'alumnat. Alguns centres escolars donen la benvinguda a l'escola amb les diferents llengües que hi són presents; d'altres, escriuen els noms de l'alumnat de parvulari en el penjador amb el nostre alfabet i l'alfabet de la seva llengua; i, sobretot, totes les escoles que s'han plantejat aquesta qüestió mai no prohibeixen l'ús de la llengua familiar quan la utilitza entre si l'alumnat que la té com a pròpia.

Finalment, també hi ha altres maneres, com pronunciar exquisidament el nom de les criatures, utilitzar en la seva llengua salutacions d'arribada i de comiat, conèixer algunes característiques de les llengües presents, etc.

5.2. La incorporació de la llengua familiar a la pràctica educativa

Juntament amb el reconeixement simbòlic de la llengua familiar de l'alumnat al context escolar, és important també incorporar els coneixements lingüístics desenvolupats des de la pròpia llengua a la pràctica educativa amb l'objectiu de desenvolupar coneixement de la llengua de l'escola.

En primer lloc, tot l'alumnat que s'incorpora a l'escola, tant si és a P-3 com si és en un altre moment del sistema educatiu, sap fer coses amb el llenguatge. L'alumnat que té com a llengua pròpia la llengua de l'escola progressa en la seva llengua gràcies a les activitats que realitza al context escolar. Però l'alumnat que s'escolaritza en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola ha d'aprendre a fer amb una nova llengua coses que ja sap fer. És a dir, les noies i els nois que s'escolaritzen de nou al nostre sistema educatiu no són incompetents lingüístics que han d'aprendre la llengua de l'escola per poder incorporar-se a les activitats escolars. El que han d'aprendre consisteix a reconèixer un nou instrument lingüístic per fer les coses que ja saben fer. I això, únicament ho poden aprendre si, des de la pràctica educativa, s'utilitzen com a font d'aprenentatge de la nova llengua les habilitats ja desenvolupades des de la pròpia llengua.

Vegem el següent exemple, relatiu a una activitat, lligada a l'aprenentatge del lèxic, on es demana que l'alumnat disegni o anomeni.

Observació VII

Un grup d'alumnes de set anys amb llengües diferents es troba davant d'una pàgina plena de dibuixos. La mestra demana que escriguin totes les paraules que comencin amb la lletra *p*. El grup troba a tot estirar una o dues paraules i, a més, acostumen a ser paraules que tenen la lletra *p*, però que no comencen per *p*.

Observació VIII

El mateix grup d'alumnes amb la mestra davant de la mateixa pàgina.

La mestra demana a l'alumnat, un per un, que anomeni tots els objectes que coneixen utilitzant la seva llengua. A la vegada, apunta en una graella formada per columnes (per exemple, amazic, àrab, sarakole i castellà) les produccions lingüístiques de l'alumnat i es reserva una columna per al català, llengua de l'escola. És a dir, davant, per exemple, de l'objecte *pilota*, escrit a la columna del català, va apuntant al costat el nom segons la llengua utilitzada per l'alumnat (un nom, si l'alumnat el diu, per cada columna —amazic, àrab, castellà i sarakole). Aquesta activitat mostra que les llengües no són tan diferents i que determinades paraules en una llengua existeixen de forma no massa distinta a les altres per designar coses diferents. Això provoca un joc divertit que permet negociar un lèxic, el de la llengua catalana, per poder entendre's i anomenar els objectes de la mateixa forma.

A diferència de l'observació VII, a l'observació VIII la mestra assumeix que l'alumnat sap designar i anomenar i, per tant, invoca la seva autoestima perquè ho facin en la seva llengua i, *a posteriori*, ensenya el lèxic en català.

Taylor i Bernhard (2005) mostren els efectes positius de l'ús de la llengua familiar per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en la llengua de l'escola en un parvulari a Toronto, amb més de set llengües a l'aula, que utilitza l'anglès com a llengua vehicular. Les criatures, d'entre tres i cinc anys, eren introduïdes al projecte mitjançant preguntes sobre la seva família, sobre elles mateixes i sobre les seves activitats favorites a l'escola i a la família. Les respostes de les nenes i els nens eren transcrits en llengua anglesa pel professorat. Aquesta activitat, junt amb els dibuixos que feien les criatures, anava configurant un llibre per a cada alumne. El llibre anava a casa i es demanava als familiars de les criatures que traduïssin a la seva llengua les produccions escrites en anglès i que, a més, hi incloguessin fotos o altres elements relatius a les seves criatures, a la pròpia família, així com a les seves afeccions. Posteriorment el llibre era escanejat i es penjava a internet. D'aquesta manera, la resta de la família, no present al Canadà, podia gaudir del seu treball.

La incorporació en aquest cas de la llengua familiar a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en la llengua de l'escola comportava nombrosos avantatges tant des del punt de vista de l'establiment de continuïtats entre el context familiar i el context escolar com de l'autoestima i l'autoimatge de les criatures que es traduïen en un millor aprenentatge i desenvolupament de les habilitats implicades en la lectura i l'escriptura.

A l'últim, la possibilitat que en els primers moments de l'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana, especialment a l'ensenyament secundari obligatori, sigui atès, si és possible, a més a més del professorat, per un alumne o una alumna que tingui com a llengua familiar la seva llengua és també una forma de fer present la llengua familiar en les activitats escolars, ja que l'alumne «tutor» la pot utilitzar per «traduir» exercicis, fer explicacions sobre el que es fa a l'aula, etc.

5.3. La interllengua de l'alumnat

La incorporació d'una nova llengua sempre es fa des de la matriu de la pròpia llengua. Per això, l'adquisició i el desenvolupament d'una llengua es pot entendre com diferents interllengües, de manera que en els primers moments la interllengua és més propera a la llengua pròpia i, de mica en mica, es va modificant per acostar-se a la nova llengua (Selinker, 1972). Això significa que, en aquest procés, els i les aprenents de la nova llengua cometien errades sistemàtiques similars en

el temps, que estan influïdes per la pròpia llengua. És a dir, el camí que fan els parlants de l'amazic per aprendre la llengua catalana és similar, però diferent, del dels qui tenen l'urdú com a llengua pròpia.

L'accent en l'activitat dialògica a l'aula posa de manifest aquestes «errades» que són una guia perquè el professorat conegui el progrés lingüístic del seu alumnat i, alhora, perquè pugui desenvolupar estratègies didàctiques adequades per assegurar l'evolució de la interllengua de l'alumnat.

Ara bé, la interllengua es pot fossilitzar i, per això, és important que l'alumnat, que té com a llengua pròpia una llengua diferent de l'escolar, es pugui alfabetitzar en la seva llengua amb l'objectiu, entre altres, que pugui adonar-se conscientment de les diferències formals entre les dues llengües i, en conseqüència, pugui controlar les seves produccions en la nova llengua per millorar-ne l'adequació.

A tall de resum

1. Una part important de l'èxit dels programes de canvi de llengua de la llar a l'escola es relaciona amb la manera de tractar la llengua familiar de l'alumnat.
2. El tractament de la llengua familiar de l'alumnat en els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola implica tant el seu reconeixement simbòlic en el context escolar com la seva incorporació a la pràctica educativa.
3. L'adquisició de la llengua catalana com a nova llengua és un procés llarg, ple d'anades i tornades, en què les errades formen part d'aquest procés. Aquestes errades estan influïdes per les característiques de la llengua familiar de l'alumnat i acostumen a ser semblants per al grup que parla aquesta llengua i a aparèixer en el mateix moment al llarg de l'adquisició de la llengua catalana.
4. La fossilització de la interllengua es pot impedir mitjançant el coneixement formal de la pròpia llengua i de la llengua de l'escola.

6. ELS PROGRAMES DE CANVI DE LLENGUA DE LA LLAR A L'ESCOLA I L'ORGANITZACIÓ ESCOLAR

Junt amb els aspectes metodològics implicats en la pràctica educativa, també és possible pensar en nous models organitzatius que facilitin la metodologia proposada. Un bon exemple d'això són les aules d'acollida, que afavoreixen de manera ràpida el fet que l'alumnat nouvingut s'impliqui en activitats conversacionals mitjançant la llengua de l'escola amb els seus companys i amb el professorat. Això no obstant, es poden pensar també altres maneres d'organitzar l'activitat diària que no signifiquin la incorporació de nous recursos, com és el cas de les aules d'acollida.

6.1. L'organització escolar

En general, l'organització escolar està al servei d'una pràctica educativa, que hem designat com unidireccional, segons la qual el professorat parla i l'alumnat escolta o fa treballs individuals. Per això existeixen els grups-classe, formats per nivells d'edat, o l'horari escolar que plasma la divisió d'assignatures i les encasella en moments determinats.

Una pràctica educativa més bidireccional, vertebrada des de l'heterogeneïtat

lingüística de l'alumnat i que atengui tothom, necessita també formes organitzatives que la facin possible. Aquestes han de poder donar resposta a dos aspectes diferents. D'una banda, una pràctica educativa més individualitzada per part del professorat que sigui el resultat del treball amb grups reduïts i, de l'altra, s'ha de poder fer possible que l'alumnat treballi conjuntament en la resolució de problemes complexos amb la mediació del professorat.

De fet, al llarg de la història de l'educació es poden trobar molts exemples desenvolupats des de reflexions semblants a la nostra. Per exemple, ja als anys seixanta, Jerome Bruner, en el seu llibre *Hacia una teoría de la instrucción*, mostra que l'escola parcel·la el coneixement quan a la realitat no és així i que, probablement, una manera de treballar basada en la resolució col·lectiva de problemes complexos, i no en l'emmagatzematge d'informació sense significat o amb significats no compartits socialment, seria més profitosa des del punt de vista de la construcció de coneixements i del desenvolupament de les persones.

Aquesta és la manera de treballar de molts parvularis que, des de reflexions semblants, han desenvolupat els centres d'interès, els racons o el treball per projectes i que impliquen no únicament una alternativa metodològica, sinó també organitzativa. Per exemple, el treball per racons comporta una manera d'organitzar la classe que té poc a veure amb la manera tradicional segons la qual el centre de l'activitat infantil és la taula i la cadira.

Certament, no és fàcil estendre aquesta forma de treball a altres etapes del sistema educatiu. Amb tot, existeixen experiències tant a l'educació primària com a l'educació secundària obligatòria en què l'abordatge de la diversitat lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola implica el treball conjunt del professorat. Aquest s'entén i es percep com un col·lectiu que fa de mitjancer entre l'activitat col·lectiva i individual de l'alumnat i la resolució de la tasca implicada, tot subministrant i adequant la informació necessària per poder-la resoldre. I, en aquesta concepció, el treball escolar es relaciona millor amb àrees de coneixement transversals que amb assignatures parcel·lades. Un bon exemple és l'ús que alguns IES fan del crèdit de síntesi, que s'organitza i s'entén com una manera de plasmar individualment i en grup reduït els coneixements adquirits transversalment al llarg d'un trimestre escolar.

De la mateixa manera que es pot fer un plantejament organitzatiu i metodològic que aposti per una manera molt específica de treballar, també es pot modificar l'organització tradicional sense modificar excessivament la proposta d'activitats. Per exemple, una bona coordinació entre el professorat especialista i els tutors i les tutores d'aula pot significar una modificació de l'horari escolar que faci possible tant un increment del treball individualitzat com del treball cooperatiu de l'alumnat. Coneixem escoles d'educació primària de dues línies que des d'aquest plantejament organitzen els dos grups-classe en sis grups reduïts (tres grups per cada grup-classe) i, durant les tres hores del matí, l'especialista i les dues tutores es van tornant amb els sis grups. Així, de 9 a 10 del matí dos grups (un de cada grup-classe) fan, per exemple, educació física i els altres quatre grups es queden a classe amb les tutores (dos grups amb cada tutora), les quals dediquen una hora sencera a treballar una activitat amb un grup i l'altre grup realitza una activitat conjunta. De 10 a 11 i d'11 a 12 es van canviant els grups i, al final del matí, els sis grups han fet educació física, una activitat cooperativa i una activitat altament individualitzada i contextualitzada amb la tutora. De la mateixa manera, hi ha centres de secundària que, en relació amb les assignatures instrumentals, de dos grups en fan tres.

Ara bé, l'optimització dels recursos humans i materials té també altres vessants. Per exemple, si s'entén que la diversitat real del centre escolar ha de ser una font de propostes metodològiques i organitzatives, la pròpia diversitat lingüística de l'alumnat pot ser una font per fer propostes organitzatives. En concret, hi ha centres escolars on l'arribada d'un o una alumna nouvingut comporta que un altre alumne, normalment de la seva mateixa llengua, li faci de padrí i, per tant, l'acompanyi durant la seva estada al centre, li expliqui les normes, li presenti la resta de l'alumnat, li faci de traductor, etc. En aquest sentit, el noi o la noia que faci aquest paper pot també introduir l'alumne nouvingut a allò que es fa a l'aula, al tipus de continguts, a la manera de treballar. Probablement, aquest és un dels aspectes més interessants d'aquesta manera de fer.

En definitiva, pensar una manera diferent de treballar no és, com ja hem dit, únicament una proposta individual. Al contrari, implica el conjunt del professorat d'un centre que, de manera creativa, ha de buscar les formes organitzatives més adients per portar a terme el seu projecte lingüístic i educatiu.

6.2. La incorporació tardana i les aules d'acollida

La globalització no significa únicament el moviment del capital i dels actius financers a escala mundial, sinó també la mobilitat de les persones. Per això, el fenomen de la incorporació tardana, recentment tan massiva al nostre país, es mantindrà pròximament. Aquesta, com ja hem explicat, és una de les raons més importants per encarar la diversitat lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola des de la pràctica educativa. No obstant aquest fet, això no significa, com ja hem dit, que no es puguin adoptar mesures organitzatives que facilitin la pràctica educativa amb aquest alumnat. Una d'elles és l'aula d'acollida.

Aquestes aules tenen com a principal objectiu accelerar els usos conversacionals de l'alumnat nouvingut en la llengua de l'escola. En aquest sentit, no substitueixen l'activitat de l'alumnat nouvingut a l'aula, sinó que, al contrari, existeixen per fer possible una ràpida incorporació d'aquest alumnat a les activitats de l'aula.

Les aules d'acollida no estan pensades perquè l'alumnat aprengui la llengua de l'escola i una vegada apresada s'incorpori a l'aula. Ja hem explicat que aquest objectiu té una llarga durada en el temps. Per tant, si el professorat pensa que, mitjançant l'aula d'acollida, l'alumnat nouvingut, en un termini de només un any, es pot incorporar a les activitats que habitualment es fan a les escoles i als instituts, el fracàs està garantit per a una bona part d'aquest alumnat. Un bon exemple és el fracàs d'aquesta política seguida en alguns països on es constata que hi havia alumnat nouvingut que estava fins a tres anys en aquestes aules per aprendre la llengua de l'escola.

Les aules d'acollida tenen sentit en el marc d'una pràctica educativa com la descrita en aquestes conclusions. Així, el lloc central per aprendre la llengua de l'escola no és l'aula d'acollida, sinó l'aula habitual amb el professorat habitual. En aquest marc d'actuacions, l'aula d'acollida és un element organitzatiu positiu per —com ja hem dit— accelerar usos conversacionals en la nova llengua i fer possible, en el temps més curt, que l'alumnat nouvingut mantingui interaccions lingüístiques en la llengua de l'escola a l'aula i fora de l'aula amb la resta de l'alumnat i amb el professorat.

Per això, les aules d'acollida han de formar part d'un projecte lingüístic global dels

centres escolars on es faci explícit tant la manera de treballar a les aules com la coordinació d'aquest treball amb el que es fa a l'aula d'acollida. En aquest sentit, s'ha de buscar que l'alumnat vagi a l'aula d'acollida en hores que coincideixin amb un treball més específic de llengua a l'aula i que aquestes hores siguin poques i que vagin disminuint a mesura que l'alumnat nouvingut s'incorpora als usos conversacionals en llengua catalana.

Però juntament amb les aules d'acollida es poden adoptar altres mesures organitzatives adreçades al progrés en la llengua de l'escola de l'alumnat nouvingut. Així, tant al cicle superior d'educació primària com a l'educació secundària obligatòria, el pla d'acollida del centre escolar pot comportar l'existència de suports lingüístics específics a l'alumnat nouvingut dins de l'aula i en relació amb determinats continguts durant un temps llarg.⁸ Aquest plantejament és possible en molts centres escolars si a la vegada es modifica la seva pràctica educativa. És a dir, una pràctica educativa com la que hem defensat demana poques hores de l'alumnat nouvingut a l'aula d'acollida (de fet, no més de cinc a deu hores a la setmana) i, per tant, aquest professorat, allà on sigui possible, pot donar suport a l'alumnat nouvingut de més edat que s'enfronta a tasques acadèmiques més complexes.

Novament hem de dir que aquesta manera o d'altres d'organitzar l'acollida s'ha de fer en un marc educatiu i organitzatiu pensat per al tractament de la diversitat lingüística des de les aules i, per tant, des de tot el professorat.

A tall de resum

1. El tractament de la diversitat lingüística a les aules requereix mesures organitzatives col·lectives i consensuades en els centres escolars.
2. Les mesures organitzatives han de contemplar la possibilitat de treballar els continguts escolars de manera més transversal i menys parcel·lada com passa actualment. A més a més, s'han d'optimitzar els recursos humans i materials modificant les característiques organitzatives que calgui per poder desenvolupar una pràctica educativa més adequada a l'heterogeneïtat real de les aules.
3. Les aules d'acollida, enteses com una manera d'accelerar usos conversacionals en la llengua de l'escola, són un bon recurs organitzatiu.
4. Els recursos organitzatius adreçats a l'alumnat nouvingut no s'esgoten en les aules d'acollida. Així, cal fer possibles altres maneres d'organitzar els recursos humans i materials per garantir el progrés de l'alumnat nouvingut que s'incorpora als nivells més elevats del sistema educatiu obligatori i, a la vegada, utilitzar la diversitat lingüística al centre com a forma de suport per a la incorporació de l'alumnat nouvingut als centres escolars.

7. FAMÍLIA, ESCOLA I COMUNITAT

L'aprenentatge de la llengua de l'escola es veu reforçat sens dubte quan la llengua és present a la família i a l'entorn social. I, en aquest sentit, és tan important la seva presència com les actituds envers la llengua. Però encara n'hi ha més. L'escola ho té magre per assolir els seus objectius, si aquests no estan en continuïtat amb els objectius educatius del seu entorn social.

8. A Toronto (Canadà), l'alumnat nouvingut té suports lingüístics a l'aula durant una mitjana de quatre anys.

L'escola és el vèrtex del triangle «família-escola-comunitat» i ha de procurar aconseguir continuïtat entre totes les línies que el componen i perseverar-hi. No es tracta únicament de millorar les relacions família-escola, sinó de participar activament en l'entorn social per consensuar un projecte comú amb tots els agents educatius a fi que, en el cas de la llengua, l'escola pugui assolir els seus objectius.

Els plans educatius d'entorn iniciats ara fa dos cursos en vint-i-vuit localitats de Catalunya en són un bon exemple. En aquests plans hi participen el Departament d'Educació i els ajuntaments, junt amb els diferents agents educatius del territori (associacions de veïns, escoles i instituts, associacions de mares i pares, entitats culturals, entitats d'oci, etc.) i els serveis educatius, socials i sanitaris. El seu objectiu consisteix a consensuar un projecte educatiu d'entorn i coresponsabilitzar els diferents agents educatius per al seu assoliment. Evidentment l'impuls de la presència social de la llengua catalana en els territoris amb un pla d'entorn ha de ser, al nostre entendre, un punt clau d'aquest projecte.

L'assoliment dels objectius escolars passa pel domini de la llengua de l'escola de tot l'alumnat i, doncs, pel reforçament de la seva presència mitjançant activitats extraescolars, programes específics d'aprenentatge de la llengua catalana adreçats a les persones adultes, activitats culturals, etc. Té un doble objectiu: d'una banda, fer present la llengua catalana en territoris on el seu ús és molt escàs i, d'una altra, facilitar l'aprenentatge de la llengua de l'escola des de situacions socials vehiculades pel català.

Alhora, els plans educatius d'entorn són també una manera de fer present el català a moltes famílies. Així, un dels objectius d'aquests plans ha de ser la millora de les relacions família-escola, cosa que passa per desenvolupar relacions més estretes entre els centres escolars i les famílies del seu alumnat. Algunes escoles utilitzen la fórmula de «l'escola de mares i pares» per facilitar l'entrada de les famílies al centre, per poder-hi discutir qüestions relacionades amb l'educació i el desenvolupament infantil i, a la vegada, facilitar l'aprenentatge de la llengua catalana des de l'ús. Això és important perquè l'aprenentatge del català per part de les famílies facilita el seu acostament a les tasques escolars dels seus fills i filles i, de retruc, més continuïtat entre el context escolar i el context familiar.

A tall de resum

1. La presència social de la llengua de l'escola facilita el seu aprenentatge a l'alumnat amb una llengua diferent.
2. L'augment de la presència social de la llengua catalana ha d'anar acompanyada de projectes educatius, basats en el territori, on es coresponsabilitzin tots els agents educatius per al seu assoliment.
3. Els plans d'entorn són un bon instrument per augmentar la presència social de la llengua catalana.
4. El desenvolupament dels plans d'entorn ha de significar una millora de les relacions família-escola i la realització d'activitats diverses de caire educatiu adreçades a la infància i l'adolescència del territori.

8. RECOMANACIONS

1. L'Administració ha d'esforçar-se per mostrar la necessitat dels programes de canvi de llengua de la llar a l'escola per al coneixement de la llengua catalana. Així, ha de transmetre tant la seva importància per al manteniment de la cohesió social a Catalunya com les seves característiques innovadores, de millora i de qualitat del nostre sistema educatiu.
2. Les respostes als reptes del sistema educatiu de Catalunya necessiten la il·lusió i la implicació del professorat. En aquest sentit, l'Administració ha de mostrar a la societat la importància del seu paper i ha de posar a l'abast del professorat els recursos de formació necessaris per realitzar la seva tasca amb eficàcia.
3. Atès que el pressupost no és il·limitat, l'Administració, especialment els serveis territorials educatius, ha de planificar al llarg del territori les inversions materials i humanes que progressivament millorin la qualitat de l'educació. Aquesta planificació ha d'incloure prioritats entre els centres, de manera que les ajudes establertes com, per exemple, les previstes en els plans estratègics, es donin d'acord, entre altres criteris, amb les prioritats establertes.
4. En el marc de la planificació abans assenyalada, l'Administració ha de buscar en els centres amb més diversitat lingüística una reducció de les ràtios professorat-alumnat.
5. La Inspecció educativa, junt amb professionals d'altres serveis educatius, ha de ser un dels elements centrals per a la innovació del sistema educatiu. Així, l'Administració ha de potenciar la seva funció de suport als equips directius dels centres i instituts en la presa de decisions i en l'elaboració de projectes per a la millora de la pràctica educativa.
6. S'hauria de posar fi a la política d'exempcions de coneixement de la llengua catalana i, també, s'hauria de desenvolupar un marc d'avaluació diferent de l'actual que prevegi el coneixement de la llengua de l'escola tant de l'alumnat d'incorporació tardana com de l'alumnat, nascut a Catalunya, de llengua familiar diferent de la llengua de l'escola.
7. L'Administració ha d'impulsar la recopilació de bones pràctiques educatives i ha de crear un banc de recursos que, des dels serveis educatius, estigui a disposició de tot el professorat. Així mateix, l'Administració ha d'impulsar el treball en xarxa de les escoles, especialment entre aquelles que formen part del mateix territori, de manera que puguin intercanviar experiències, material i professorat en funció dels seus projectes. Aquests intercanvis es podrien estendre a l'alumnat i usar les tecnologies de la informació i la comunicació per treballar conjuntament.
8. El professorat necessita material específic que mostri els contrastos lingüístics entre el català i el castellà i les altres llengües amb presència important en el sistema educatiu de Catalunya. Igualment, l'Administració ha de donar suport a l'edició en llengua catalana, allà on no arribi la iniciativa privada, de material educatiu relacionat amb els reptes de l'educació a Catalunya.
9. Les escoles i els instituts amb una elevada diversitat lingüística han de poder tenir personal específic com a suport del treball educatiu tant a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària. Aquest personal ha de fer servir sempre la llengua catalana, però seria convenient que, a més a més, conegués alguna de les llengües majoritàries de l'alumnat. En aquest sentit, s'ha de possibilitar la contractació de persones titulades que tinguin com a llengua pròpia una

llengua diferent del català i del castellà. Així mateix, s'haurien de desenvolupar programes específics de formació per a persones de llengües diferents del català i del castellà que no tinguin la titulació per a l'exercici del magisteri.

10. S'han de potenciar les aules d'acollida com a referent del treball lingüístic del conjunt del professorat d'un centre escolar. Així, les persones responsables, allà on sigui possible, han de combinar el treball a l'aula d'acollida amb el treball de suport lingüístic a l'aula ordinària. Igualment, s'ha de promoure, d'acord amb l'organització i l'horari escolar, l'assistència del professorat de les aules ordinàries a l'aula d'acollida.
11. L'Administració ha de potenciar la recerca educativa mitjançant equips formats per professionals dels nivells educatius no universitaris i personal investigador del sistema universitari. Aquesta recerca ha d'estar orientada a l'obtenció de respostes davant qüestions punyents com, entre altres, l'avaluació de l'alumnat, la interdisciplinarietat a les aules, l'articulació entre les àrees transversals de coneixement i les assignatures tradicionals i l'organització escolar dels recursos humans i materials segons la diversitat lingüística de l'alumnat.

9. BIBLIOGRAFIA

- AJUNTAMENT DE BARCELONA, Departament d'Estadística (2005). *La població estrangera a Barcelona*. Gener de 2005. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- ARENY, M. i 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., BEL, A., SERRA, J.M. i VILA, I. (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.
- ARTIGAL, J.M., FLAMERICH, D., ANGLADA, F., VOLTES, M., RUIZ, M., VENTURA, M, RAL, M. i ARAGONÉS, N. (1984). *Com fer descobrir una nova llengua*. Vic: EUMO.
- BEL, A. (1991). *Deu anys de normalització lingüística a l'ensenyament 1978-1988*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- BEL, A., SERRA, J.M. i VILA, I. (1993). «Estudio comparativo del conocimiento del catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB». A: M. Siguan (ed.). *Enseñanza en dos lenguas*. Barcelona: Horsori, p. 97-110.
- — (1994). «Estudio comparativo del conocimiento de catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990». A: M. Siguan (ed.). *Las lenguas en la escuela*. Barcelona: Horsori, p. 229-252.
- 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'immersió lingüística i en alumnes que no l'han seguit. Resultat de proves aplicades a divuit escoles de Badalona a l'inici de 3r d'EGB». A: AAVV, *Ponències, Comunicacions i Conclusions del Segon Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*. Vic: EUMO, p. 169-182.

- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTHEA.
- CANAL, I. 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.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. i ROCHERA, M.J. (1992). «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 59-60, p. 189-232.
- COLLIER, V. P. (1987). «Age and rate of acquisition of second language for academic purposes». *TESOL Quarterly*, núm. 21, p. 617-641.
- CUMMINS, J. (1979). «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review of Educational Research*, núm. 49, p. 222-251.
- — (1981). «The role of primary language development in promoting educational success for language minority students». *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, CA: California State University, p. 3-49.
- — (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2001). *Dades competències bàsiques (2001)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GUASCH, O. (1999). *Processos de composició escrita i programes d'immersió: els canvis de llengua en la interacció per a la composició en L2*. Departament de Didàctica de la llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona [tesi doctoral].
- GUASCH, O., CLARIANA, M., LUNA, X., MILIAN, M. i RIBAS, T. (1992). «L'aprenentatge de l'escriptura i els programes d'immersió: anàlisi de textos de nens de 4t d'EGB». A: AAVV, *Ponències, Comunicacions i Conclusions del segon Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*. Vic: EUMO, p. 183-192.
- HAKUTA, K., BUTLER, Y. G., i WITT, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- HUGUET, A., JANÉS, J., NAVARRO, J. L. i SERRA, J. M. (2005). *Les actituds lingüístiques de l'alumnat immigrant a Catalunya*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònoms.
- MARQUÉS, C. i PUJOL, R.M. (2005). «Una reflexió entorn de la conversa a les classes de ciències». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 37, p. 31-43.
- MARUNY, L. i MOLINA, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. *Competència*

discursiva, competència lectora, competència escriptora. Comunicació al Seminari Interculturalitat, educació i llengües. Girona: Comissions Obreres.

- RIBES, D. (1993). *Immersion al Català*. Departament de Psicologia Bàsica. Universitat de Barcelona [tesi doctoral no publicada].
- SELINKER, L. (1972). «Interlangue». *IRAL*, núm. 10, p. 209-231.
- SHOHAMY, E. (1999). «Unity and Diversity in Language Policy». Comunicació a l'AILA Conference. Tòquio, agost.
- TAYLOR, L. K. i BERNHARD, J. K. (2005). «Building on Students' Family-Based Cultural and Linguistic Capital through a Multiliteracies Curriculum». Comunicació a la Conferència «Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice». Singapur. National Institute of Education, juny.
- THOMAS, W. P. i COLLIER, V. (1997). *School Effectiveness for language Minority Students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- TORRES, J. (2003). «L'ús oral familiar a Catalunya». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 17, p. 47-76.
- — (2005). «Ús familiar i transmissió lingüística». A: J. Torres, X. Vila, A. Fabà i V. Bretxa (eds.). *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003*. Barcelona: Secretaria de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya, p. 81-108.
- VILA, I. (1985). *Reflexions sobre l'Educació Bilingüe. Llengua de la Llar i Llengua d'Instrucció*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- — (1993). «Psicología y enseñanza de la lengua». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 62-63, p. 219-229.
- — (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- — (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- VILA, I. i SIGUAN, M. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.
- VILA, I. i Siqués, C. (2006). «Lengua propia y lengua de la escuela: implicaciones educativas en la escolarización de la infancia extranjera». A: I. Márquez (ed.). *Respuestas a la exclusión: políticas de inmigración, interculturalidad y mediación*. Madrid: Dykinson [en premsa].
- VILA, X. i GALINDO, M. (2005). «El sistema de conjunció en català en l'educació primària a Catalunya: impacte sobre els usos». Ponència a la II Jornada del Grup Català de Sociolingüística. Barcelona, novembre.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. (2005). «El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas». A: M. Vilà i Santasusana (ed.). *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó, p. 37-56.

Document elaborat per la
comissió **Didàctica
de la literatura**, formada per:

Josep Murgades (coordinador)
Margarida Aritzeta
Josep Borrell
Teresa Colomer
Francesc Ricart
Alfred Sargatal
Llorenç Soldevila

Conclusions de la comissió *Didàctica de la literatura*

L'ensenyament
de la literatura
a l'ensenyament
no universitari

ÍNDIX

| | |
|---|-----|
| 1. Introducció | 91 |
| 2. Premisses | 92 |
| 3. Objectius | 93 |
| 4. Estratègies | 93 |
| 4.1. Llegir en veu alta | 93 |
| 4.2. Dimensió oral de la literatura | 94 |
| 4.3. Establiment d'un cànon | 95 |
| 5. Propostes | 95 |
| 5.1. Pel que fa als centres | 95 |
| 5.2. Pel que fa als ensenyants | 99 |
| 5.3. Pel que fa a elements de suport..... | 100 |
| 6. Conclusions | 100 |
| 7. Bibliografia | 101 |

1. INTRODUCCIÓ

Afirmar avui dia que la literatura està en crisi (i què és que no hi està?) té tant de tòpic recurrent com, alhora, de veritat difícilment controvertible. El que importa llavors és precisar els límits d'aquesta crisi, per contrast sobretot amb la situació de la literatura durant els dos segles anteriors, i amb ànim tant prospectiu com operatiu sobre la mena de vigència que sens dubte continuarà tenint la literatura en el segle just ara encetat.

Per començar, cal ser conscients que la crisi que pateix la literatura no és ni de bon tros una crisi d'extinció. Ni possiblement tampoc de substitució. És més aviat de reubicació. De readaptació en un món més canviant que mai, en el qual, certament, la literatura ha deixat de gaudir d'aquell estatus privilegiat que la va dur a exercir, durant el període històric comprès entre la Revolució industrial i l'actual revolució informàtica, una clara funció cohesionant i alhora distintiva. En el marc sobretot del nacionalisme burgès. I amb vista a afavorir una creació identitària que legitimava, en la mesura que es desballestaven les estructures de poder pròpies de l'Antic Règim, un equilibri de forces acordat amb les noves realitats econòmiques, socials i polítiques emergents.

Era quan es procedia a establir de manera tallant la divisòria entre llengua i dialecte. Entre el llenguatge de la nació i el llenguatge de la província. Entre la supraestructura artificial representada per l'Estat capitalista modern i l'entitat natural de les comarques ancorades en el ruralisme. Una distribució de rols, aquesta, en el confegiment de la qual es reservava un paper important a la literatura: segons quina fos la seva presència i quantitat i qualitat és que hi havia també raons per creure que ens trobàvem davant d'una llengua o d'un dialecte.

O sigui, davant un artefacte simbòlic cada cop més elaborat en tant que medi i mitjà preferent de qualificació laboral i de promoció social, d'integració i de discriminació, d'aglutinament interclassista en el marc d'uns referents comuns. O bé davant una parla cada com més relegada a l'àmbit de la domesticitat estricta, progressivament inepta per a transaccions altres que les merament informals i emotives dins el clos de la tribu.

De bracet amb l'idioma, doncs, que al marge de la seva finalitat merament comunicativa de primera instància n'ha complert una altra d'inequívocament socialitzant i distintiva, és que la literatura, a més de la seva dimensió purament estètica, n'ha revestit de manera indestriable una altra d'específicament identificativa i unificant.

Què ha estat llavors la literatura dins l'engranatge social d'ençà com a mínim els inicis del segle XIX i pràcticament fins als nostres dies, pot quedar il·lustrativament exemplificat amb la següent afirmació, d'incidència tant social com nacional, de Carles Soldevila:

Què és un francès? Un home que ha nascut a França, fill de francesos. Heus ací una definició força clara i precisa. Però no ho és gaire menys aquesta altra: francès és un senyor que sap recitar de cor algunes faules de La Fontaine.

A hores d'ara, però, sí que és cert que la literatura ja no ocupa cap situació rellevant de privilegi en el procés de diferenciació classista i en el de la vertebració intel·lectual i empàtica de la col·lectivitat. Hi ha tot d'altres maneres d'obtenir i de marcar distinció, les quals res no tenen a veure amb els coneixements de literatura que hom pugui estar en condicions d'exhibir. Com també és igualment possible assegurar un imaginari dels individus degudament relligat amb el de la societat sense haver de retre tribut a l'aprenentatge de les belles lletres.

La mateixa necessitat de ficció pot veure's sobradament satisfeta a partir de l'oferta en suport —en *media*— audiovisual. I de sadollar el delit de ritme i de musicalitat, prou que se n'encarreguen tantes cançons i melodies com podem sentir —encara que no sempre vulguem o hi parem esment— pertot arreu. Per no parlar de l'atracció per la dramaturgia, la qual basten a satisfer els (anti)convencionalismes en augment, així com la galopant difuminació de límits entre públic i privat, entre real i fictici, fins al punt que, en la interacció social, sovint ja no se sap on comença i on acaba la representació, ni què un hi fa més, si d'actuant o d'espectador.

Ara: aquesta considerable minva de pes per part de la literatura com a agent socialitzador i en qualitat de fornidora per excel·lència de mites i de referents col·lectius, no s'ha traduït en la residualització d'aquesta. De fet, i malgrat tot, a conseqüència de l'alfabetització massiva i del progrés material, mai com fins ara, en temps del vilatge global, no s'hi havia llegit tant —parlant en termes absoluts i en termes relatius. Mai la creació literària no havia experimentat un desplegament tan ufanós. Mai tanta gent no havia viscut no sols *per*, sinó també *de*, la literatura. I qui diu la literatura, diu també les activitats generades al seu entorn: crítica, docència, recerca històrica, comercialització editora.

El repte que es planteja llavors avui és, d'una banda, com difondre institucionalment tot aquest llegat, per mitjà, doncs, d'un aparell escolar que actui de complement i, alhora sobretot, de correctiu dels dinamismes del mercat de massa, legítimament abocats a l'obtenció de guany, però tot just per això mateix sovint trivialitzadors i d'habitud amnèsics a la producció literària anterior a la de més llampant actualitat.

D'altra banda, i en relació indestriable amb l'adés apuntat, es tracta així mateix de com fer abellidores la iniciació i la perseverança d'infants i de joves en la lectura; i de fer-ho des de la consciència que la competitivitat establerta en aquesta pràctica educativa amb la imposant oferta en suport audiovisual i en suport informàtic no ha de resoldre's en termes de rivalitat excoent, sinó de mútua complementaritat.

A manca, doncs, de l'antic monopoli sobre els processos de conformació identitària i de relligament col·lectiu a còpia de paraules amb valor autoreferencial, la literatura continua essent tanmateix un medi i un mitjà lingüístics de primera magnitud a l'hora de moblar reflexivament l'imaginari; una eina imprescindible en l'aprenentatge de l'idioma —de qualsevol idioma—, tant en la seva vessant funcional, aplicada, com en la seva vessant lúdica, gratuïta.

I, en darrera instància, la literatura es mostra, en un món cada cop més lliurat a l'extraversió i a l'anomia, com aquell recer de privacitat inexpugnable gràcies al qual, per dir-ho en termes de Harold Bloom, aprenem a parlar amb nosaltres mateixos i a suportar-nos, a fer un ús apropiat de la nostra solitud, aquella que té com a forma última la confrontació amb la nostra pròpia mortalitat.

2. PREMISSES

L'elaboració d'un informe com aquest té només sentit en el cas que es tinguin per irrenunciables els supòsits següents:

- L'aplicació, dins el marc legal vigent, de la normativa per la qual s'estableix que la llengua vehicular a l'escola és el català (a tenir en compte, en aquest sentit, la informació apareguda al diari *Avui*, els dies 29 d'abril i 2 de maig de 2005, segons la qual, i d'acord amb dades fetes públiques pel Departament

d'Educació, el 20% de classes de primària i el 40% de les classes de secundària es fan en castellà).

- El seguiment específic, a banda el propi de les inspeccions habituals, del compliment d'aquesta normativa i, semblantment, de totes les altres arbitrades amb vista al foment de la llengua a l'escola, com ara les que puguin emanar de la presa en consideració dels respectius informes subscrits per les cinc comissions que integren el Consell Assessor de la Llengua Catalana a l'Escola.
- La imposició de sancions en els casos d'incompliment (en la línia apuntada per la consellera d'Educació a l'*Avui* del dia 12-IX-2005).
- La imprescindible voluntat política d'atenir-se al que és de llei i al que ha estat convingut, per sobre de conteses partidistes i d'avatars electorals.

3. OBJECTIUS

La fita a assolir és doble i, alhora, indestruïble en els seus vessants. D'una banda, es tracta de restituir a la literatura l'estatus que li pertoca pels valors formatius que inclou, tant en la configuració de l'imaginari com en l'ensinistrament de l'eina lingüística, i de potenciar-los de manera adequada. D'altra banda, cal que aquest ensenyament de la literatura apunti a propiciar l'ús desacomplexat, tant en les situacions formals com en les informals, de la llengua viva, en les seves manifestacions tant escrites com parlades.

L'engegada d'aquest procés d'aprenentatge i de coneixement de la llengua en relació amb un aprofundiment en la lectura i en la comprensió del text literari, ha de donar lloc a una dinàmica de retroalimentació entre l'oferta docent impartida en tots dos àmbits curriculars, el de llengua i el de literatura, de manera que hi hagi un respecte mutu progressiu simultani i harmònic.

4. ESTRATÈGIES

4.1. Llegir en veu alta

Amb independència de l'irrenunciable valor formatiu que ha de continuar exercint la cèl·lula familiar, en sigui quina en sigui la composició, el cert és que l'òrgan de socialització per antonomàsia és —i no pot altrament deixar de ser— l'escola. Això vol dir que, al marge de les possibles hores dedicades en privat i, doncs, d'habitud en silenci, a la lectura, allí on cal exercitar-se en el conreu públic i, doncs, preferentment en veu alta, d'aquesta, és a l'aula i eventualment, en hores convingudes, a la biblioteca del centre.

Llegir, en un primer moment d'iniciació, pot i deu ser llavors una activitat comunitària i pública. En què s'aprèn, primer de tot, com en tantes altres disciplines, per emulació. En aquest cas, per emulació de la lectura prèviament feta en veu alta pel mestre, pel professor, pels companys d'estudi més avantatjats.

La pràctica d'aquesta activitat ens remet als orígens orals de la literatura i, al capdavall, del llenguatge en general. Aquells que cal promoure quan es pren consciència que, en determinades circumstàncies sociolingüístiques, com ara les de la societat catalana actual, amb un fort contingent de població al·loglota, allò que importa en una primera instància, abans que l'ensenyament de les convencions gràfiques i dels registres propis de la llengua escrita, és la correcta transmissió de la fonètica, de la prosòdia i, en definitiva, dels recursos més primigèniament orals de la llengua: d'allò que en constitueix al capdavall la malgrat tot encara inestroncada vivacitat.

D'altra banda, i per si algú dubta de la pertinència última d'un tal procedir, no estarà mai de més recordar la definició que de la lectura feia José María Valverde. Segons ell, saber llegir consisteix en el fet que, si a algú li donen tot d'una un text imprès (literari o no, només que si ho és les regles de dicció són unes altres), aquest algú estigui capacitat per llegir-lo perfectament en veu alta, tot assabentant-se de què s'hi diu i fent alhora que se n'assabentin els qui l'escolten; examen difícilíssim —postil-lava Valverde— i que caldria imposar a tota persona que aspiri a considerar-se culta.

4.2. Dimensió oral de la literatura

D'acord amb tot això, doncs, un ensenyament de la literatura que aspiri com a fita principal al foment de l'ús social de la llengua ha de posar d'antuvi i de manera preferent tot l'èmfasi en la dimensió oral d'aquella. Cal inculcar en l'alumnat els dinamismes pels quals un text —en principi un seguit espès de ratlles de tinta negra sobre un fons blanc de paper— es converteix en un flux verbal narratiu, o en la musicalitat d'un ritme poètic, o en una interpretació dramàtica, o en un trelat de pensaments que sonen ben altrament que les notícies del dia desgranades pel locutor de torn.

Ja no s'hi val, doncs, a identificar la realitat literària amb noms i dades, dates i títols. Tampoc a exaltar-la en ares de l'immarcescible Panteó de la Pàtria. I encara menys a banalitzar-la amb activitats suposadament didàctiques que escamotegen el component d'exigència i de dificultat inherents a la plena comprensió de tota obra literària.

El que cal ara és el desenvolupament d'aquelles aptituds que permeten de transmetre de viva veu tot l'enjòlit d'un fragment narratiu, de recitar melodiosament i harmònica un poema, de desdoblar-se en la respectiva actuació d'uns personatges, de vehicular amb eficàcia uns enunciats que diuen molt més que qualsevol dels comentaris circumstancials a l'ús.

En la lluita estrènua contra la presència abassegadora de la imatge —contra el reductivisme de creure i de pregonar estúpidament que una imatge val més que mil paraules—, es tracta ara sobretot de prioritzar la paraula i de recuperar el suport primigeni en què se sustenta: el de la memòria auditiva, el de la capacitat de recordar i de reproduir allò que s'ha assimilat no per la via visual de la lletra impresa, sinó per la via oral de la paraula dita. Aprendre de cor un poema, un passatge escènic, un fragment narratiu, un seguit d'aforismes, deixa llavors de ser un acte de memorització mortificant i estèril, per passar a convertir-se tant en un sa exercici de gimnàstica mental, vàlid per si mateix, com en un apoderament de referències i de valors compartibles, invocables a voluntat, tot-hora i arreu.

En aquest procés de restitució de l'oralitat a la literatura —als coneixements de, i a través de, la literatura que cal transmetre a les classes d'educació primària i d'educació secundària—, són llavors de vital importància els exercicis a classe de reproducció de viva veu d'un text narratiu llegit adés (la consuetudinària *Nacherzählung* del món escolar alemany), els de recitació d'un poema d'acord amb els requisits mètrics i rítmics d'aquest, els d'interpretació dramàtica per mitjà, si més no, d'una lectura escenificada.

4.3. Establiment d'un cànon

El suport textual a aquesta dimensió preferent d'oralitat llavors quin ha de ser? Amb independència del fet que des del Departament d'Educació continuï fixant-se una llista de lectures obligatòries per a cada curs acadèmic —un cànon més o menys fluctuant i, com qualsevol altre, sempre discutible en funció de tal o de qual—, fóra tanmateix altament aconsellable l'elaboració per part de la Generalitat d'una altra mena de cànon.

Un cànon no forçosament confeït a partir d'enquestes entre el professorat. Si nó més aviat obra d'un equip, no gaire nombrós, d'especialistes interdisciplinaris. Capaços de confeccionar-lo d'acord tant amb els criteris propis d'un cànon amb valor de cohesionament referencial, com amb els criteris propis d'un cànon amb valor de dosatge introductorí a la lectura en general.

O sigui, un cànon de lectures inexcusables que, al mateix temps que fixa determinats textos unànimement identificables —i fins reportables o recitables— pels diferents individus de la comunitat escolaritzada, serveix per iniciar els alumnes en l'hàbit de llegir textos altres que els aquí aplegats.

Un cànon concebut en uns termes com aquests hauria de saber conjuguar, atesa la tria que tot cànon comporta, els textos —no necessàriament complets— antologats en virtut de qui en sigui l'autor o l'obra de què procedeixen, amb aquells altres textos seleccionats per raó de les possibilitats de realització oral que ofereixen. Textos adequats, doncs, tant per a l'aprenentatge d'uns noms, d'uns valors i d'unes qualitats, com igualment aptes per a l'exercici en la modulació de la pronúncia, en el confeïment de paraules, en l'articulació d'una sintaxi. Textos transmissors d'arguments i de situacions, però també motlles configuradors de llenguatge i potencials generadors de noves possibilitats expressives per mitjà d'aquest.

No cal dir que, en relació amb el primer vessant apuntat d'aquest cànon, els textos haurien de ser d'autors catalans; però, en relació amb el segon vessant, i sempre que n'hi hagi una bona traducció catalana, els textos podrien ser manllevats d'autors d'altres literatures.

Els avantatges que es derivarien de l'impuls institucional d'un tal cànon, en qualitat d'obra de referència ineludible, dins el sistema escolar de Catalunya, per a l'ensenyament de la literatura que a hores d'ara s'hi imparteix (sovint inconnex, arbitrari, atzarós, imprevisible), compensarien de molt els inconvenients a vèncer en primera instància: dificultats editores d'una tal mena de material, possibles retrets de dirigisme cultural, crítiques a la inclusió de tal o a l'exclusió de tal altre. Al cap i a la fi, com deia Carles Riba en el pròleg a la seva tria de poemes de Maragall, «és destí de tota antologia fer escàndol».

5. PROPOSTES

5.1. Pel que fa als centres

a) Potenciació de les biblioteques escolars

Necessitat d'impulsar i consolidar les biblioteques escolars com a instrument de les activitats d'aprenentatge. La biblioteca escolar és un element bàsic: 1) en la igualtat d'oportunitats a l'hora d'accedir a la informació i a la cultura; 2) en la consecució dels objectius educatius; 3) en la dinamització cultural de la comunitat on està ubicada.

Els moviments de renovació pedagògica a Catalunya van ja configurar les biblioteques escolars d'acord amb uns supòsits durant les primeres dècades del segle xx, i l'ús que va fer-se'n va servir també de carta de presentació dels moviments de renovació pedagògica al llarg dels anys seixanta i setanta.

Així, el *Seminari de literatura infantil i juvenil de Rosa Sensat* és un dels més antics i perdurables d'Espanya, nascut en vinculació a l'escola i amb voluntat d'incidència específica en aquest àmbit. Un estudi, entre altres, com el de M. Baró, T. Mañà i A.M. Roig (*Les Biblioteques a les Escoles públiques de Catalunya*: Diputació de Barcelona, 1990), mostra una realitat prou rica en l'ús de la biblioteca escolar al nostre país, on es duen a terme iniciatives pioneres arreu de l'Estat com ara la creació del *Servei de biblioteques escolars «L'Amic de paper»*, o la realització del primer curs de postgrau a tot l'Estat espanyol (1990) per a professionals d'aquesta tasca a les escoles.

A hores d'ara, és també a Catalunya on hi ha una presència més destacada d'iniciatives destinades al foment de la lectura en el marc de la biblioteca escolar, com ara la xarxa temàtica de recerca universitària sobre *Teoria, història i ús educatiu del llibre infantil i juvenil* o el màster internacional de *Llibres i literatura per a infants i joves* de la UAB.

Un informe recent com el de la Fundació Germán Sánchez Ruipérez sobre *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones* (Madrid: IDEA, 2005) insisteix també en la necessitat de potenciar la biblioteca escolar. I ho fa basant-se en les precarietats que encara l'afecten: 1) l'escassa dotació de fons consultables; 2) la infrautilització per part dels potencials usuaris; 3) la migradesa del personal que les atén.

Ara per ara, només les recents propostes de la LOE a nivell d'Estat i, a casa nostra, la Llei del sistema bibliotecari de Catalunya (*DOG 1727, 29-III-1993*), així com l'imminent programa pilot *Puntedu*, deixen esperar un canvi favorable en tot allò concernent la política bibliotecària a l'escola. Política que ha d'incloure la formació dels professionals responsables tant a través de la formació inicial com per mitjà de la formació permanent. Així com també l'avaluació de l'estat de les biblioteques de cadascun dels centres, la creació de projectes de suport tècnic, la selecció d'un corpus de qualitat de llibres infantils i juvenils i la subsegüent animació dels fons amb la introducció de pràctiques continuades de lectura i préstec de llibres.

b) Instauració d'un temps escolar de lectura literària

Conveniència d'instaurar un temps dins l'horari escolar per fomentar la lectura literària autònoma, ja bé sigui en l'espai de la biblioteca, ja bé sigui en l'espai de l'aula.

Aquesta és una mesura recomanada ja de fa dècades per tot d'estudis educatius sobre lectura escolar, com ara el programa *Uninterrupted, Sustained, Silent Reading*, implantat a trenta-set estats dels EUA a mitjan anys setanta, i això també és el que propugnen l'informe citat de la Fundació Germán Sánchez Ruipérez i la LOE en les seves propostes referents al temps de lectura en cadascuna de les assignatures del currículum. A banda del lligam amb els aprenentatges específics de cada àrea, la lectura literària és la que incideix més fàcilment en l'adquisició de moltes de les habilitats de lectura que ha de dominar l'alumnat i la que té més relació amb el foment d'hàbits permanents de lectura.

c) Definició de l'educació literària durant les etapes escolars

La deriva de l'ensenyament de la literatura en les darreres dècades ha provocat el desdibuixament d'objectius concrets d'aprenentatge en l'etapa primària i l'afebliment de les pràctiques lectores en l'etapa secundària (per exemple: el pas dels alumnes de setè i de vuitè de l'antiga EGB a l'ESO va comportar la pèrdua de dos anys de lectura en temps escolar per a molts infants que seguien aquesta pràctica a l'escola primària).

S'imposa la necessitat, en conseqüència, de definir, amb molta més claredat que no fa el currículum oficial actual, els objectius escolars de cada etapa en relació amb els coneixements de literatura que se suposa que han de tenir els ciutadans en acabar el període d'ensenyament obligatori.

Dins d'aquesta línia de clarificació i continuïtat educativa, cal també establir rutines concretes de col·laboració entre els cursos, els cicles i les etapes pel que fa al seguiment lector dels alumnes (per exemple, a través del traspàs d'informes individuals de lectura, a través de la informació i de l'acord de les lectures col·lectives dels cicles i dels centres educatius en el pas de primària a secundària, etc.).

d) Competències de l'escola en l'ensenyament de la literatura

L'aprenentatge de la literatura s'efectua tant dins com fora de l'àmbit escolar. L'escola, però també la família i l'entorn social, poden potenciar l'adquisició d'hàbits lectors i de desenvolupament cultural. Quins són tanmateix aquells d'específics que ha de vehicular la institució escolar?:

- 1) l'hàbit d'aprendre a llegir en el sentit més ampli i genèric del terme
- 2) l'hàbit de saber reconèixer alguns dels grans textos que serveixen com a referents identificadors de la col·lectivitat
- 3) l'hàbit de gosar abordar textos inicialment complexos per al lector
- 4) l'hàbit d'haver-se sabut crear un horitzó de lectures sobre el qual projectar i inscriure aquelles de més acordades amb els propis gustos i amb els interessos personals de cadascú
- 5) l'hàbit de comprendre el funcionament de les coses a partir de l'anàlisi i la conceptualització de l'oferta ficcional i literària de la societat dels nostres dies.

e) Preservació d'un espai curricular per a la literatura

Aprenentatge de la llengua i aprenentatge de la literatura formen part d'un mateix procés indestriable, en el qual, però, avui, es dona en la pràctica una greu dissociació, en detriment de l'espai reservat als estudis literaris.

Se'n conclou, doncs, la urgència de dotar d'un àmbit curricular propi la literatura, sobretot en els darrers cursos de l'etapa secundària. Cosa que implica, en conseqüència, restituir a la literatura el pes que ha perdut en les proves de selectivitat per a l'accés a la universitat. Prèvia coordinació efectiva entre les àrees de llengua i literatura catalana i castellana, amb una presència notable a

més de textos literaris en l'ensenyament de llengües estrangeres, i l'existència d'una oferta curricular per a l'estudi de la literatura universal.

f) Creació d'un consens educatiu sobre el corpus de lectures

És a hores d'ara molt elevada la dispersió de títols, d'autors i de tipus de corpus a què pertanyen el textos emprats a classe (folklore, literatura infantil, novel·la juvenil, novel·la clàssica i novel·la actual, literatura patrimonial, etc.).

D'altra banda, si a l'etapa primària s'utilitza el corpus de llibres infantils de manera gairebé exclusiva, a l'etapa secundària solen coexistir, sense relacionar-se, textos patrimonials com a lectura d'un programa historicista amb títols constituïts cada cop més per novel·la juvenil actual, no sempre escollida entre la de més qualitat sinó entre la més àmpliament divulgada del moment.

Enfront d'aquesta atomització, a molts països s'han iniciat accions encaminades a recuperar lectures de nivell consistent i de validesa global, de manera que puguin exercir una funció referencial i cohesionadora de la societat. N'és un exemple recent el de França (2002), on, a la llista de lectures prescriptives per a l'etapa secundària, s'hi han afegit llistes de textos literaris infantils adreçats a l'etapa primària, compostes d'alguns centenars de títols entre els quals poden lliurement triar els docents.

En el cas de Catalunya es fa encara més necessària la creació d'un consens educatiu sobre el corpus de textos. La literatura catalana, sotmesa a la pressió del mercat editorial en llengua castellana, exposada a la pèrdua de referents propis de la tradició històrica i de la cultura popular, confrontada amb les dificultats lingüístiques de l'alumnat nouvingut, fretura com cap altra d'un impuls sorgit de l'Administració educativa que faci confluïr nous criteris de selecció aptes per a les diferents funcions escolars (lectura autònoma, lectura guiada, lectura en públic, etc.) i que alhora fixi un corpus concret de textos a través de llistes de recomanacions, d'antologies escolars, etc.

En la didàctica de la literatura, altrament, coexisteixen avui diversos models d'actuació que sovint se superposen i fins s'interfereixen, de manera no sempre deliberada. La literatura pot servir així de vegades com a simple punt de partida per als exercicis de llengua; com a fil vertebrador d'una cronologia; com a lectura per lliure; com a material de debat per a temes de tutoria; com a matèria primera en els tallers d'escriptura creativa. Tot plegat acostuma a saldar-se en una pèrdua de seguretat escolar a l'hora d'abordar la literatura a l'aula, amb el bandejament que sovint se'n segueix.

Amb vista llavors a retornar a la literatura l'efectivitat que sempre ha tingut en l'aprenentatge lingüístic i en l'educació social, caldria potenciar-ne aquelles pràctiques amb una demostrada adequació escolar, com ara la discussió interpretativa sobre els textos, el treball en grup, la presentació de llibres per part dels mateixos alumnes. Tot en el marc de l'actual ascens de les activitats literàries basades en l'oralitat (narració de contes, recitació de poemes, escenificacions dramàtiques) i, subsidiàriament, en la possibilitat tècnica d'associar el text literari amb la imatge (àlbums il·lustrats, audiovisuals, etc.).

g) Integració de l'alumnat nouvingut a través de la literatura

Les característiques del text literari —sobretot el dels llibres infantils que relacio-

nen textos i imatges i el de les formes orals (folklore, narració, dramatització, etc.)— el fan especialment útil en la incorporació de l'alumnat nouvingut.

En primer lloc, li poden oferir un espai privilegiat d'aprenentatge de la llengua oral i de la lectoescriptura en llengua catalana, atès que la literatura és un discurs que engloba tota mena de textos i on les regles lingüístiques prenen rellevància per elles mateixes. És per això que el folklore té ja una àmplia tradició d'ús en l'ensenyament de llengües estrangeres durant la infantesa a la majoria de països.

En segon lloc, li poden oferir l'aprenentatge de formes de ficció i de referents culturals que forneixen imatges de representació social cohesionadores de la comunitat d'acollida —la catalana en aquest cas. La literatura, a més, facilita la conjugació harmònica dels diferents nivells d'identitats culturals que se superposen cada cop més en les societats occidentals. L'ús de la literatura és llavors inseparable d'un model d'integració amatent a preservar, a través de l'escola, el folklore, les tradicions i la literatura de les cultures originàries de la població immigrant.

En tercer lloc, la literatura ofereix a tots els alumnes, tant nadius com nouvinguts, un vehicle per a la comprensió del propi món (i d'ells mateixos dins aquest món) així com del món de cultures alienes, de manera que contribueix a la creació d'un esperit de convivència. No pas per atzar és que la comprensió de l'altre és un valor molt present en la literatura per a infants, dotada d'una llarga tradició com a instrument d'educació intercultural (és el cas de l'anomenada «república dels nens» en la ficció infantil dels anys trenta, l'aportació a l'esperit del «mai més» després de la segona guerra mundial, etc.).

5.2. Pel que fa als ensenyants

a) Receptivitat als canvis de plans d'estudis universitaris

Arran dels resultats fets públics per l'informe PISA, s'ha destacat darrerament que un dels trets definitoris del model educatiu finès —el més reeixit en la competència lectora demostrada pel jovent— és l'alta preparació dels seus docents.

En el nostre país, en canvi, els plans d'estudis en vigor només preveuen una assignatura relacionada amb la literatura per a infants (la troncal de literatura infantil en la titulació de mestre/a d'educació infantil), algunes assignatures optatives esparses (la de literatura infantil a la facultat de biblioteconomia i documentació de la UB, la de folklore infantil a la titulació de mestre especialista en llengües estrangeres de la UAB), i alguns continguts d'educació literària inclosos en assignatures de didàctica de les titulacions de magisteri o dels cursos del CAP. Una oferta del tot insuficient per afrontar l'educació literària a les nostres aules.

A hores d'ara, en el marc del procés de convergència europeu, les universitats es troben immerses en el debat pel replantejament de les noves titulacions, programacions i metodologies. És, doncs, un bon moment per revisar la preparació professional que reben els futurs docents i per insistir, en relació amb l'ensenyament de la literatura, que se'ls instrueixi també en el coneixement de llibres infantils i juvenils i en les pràctiques educatives sobre lectura i ús de textos literaris en diferents espais socials.

Una bona coordinació entre el Departament d'Educació i Universitats i el DURSI

hauria de preveure en quin estadi de la carrera universitària s'introdueix la formació necessària per disposar d'unes futures generacions de professionals de l'educació prou preparades en aquests àmbits (bibliotecaris escolars, docents de les diferents etapes educatives, de les aules d'acollida, tècnics en l'educació d'adults, educadors socials, etc.).

b) Formació permanent en la lectura dels docents

Atenció, en primer lloc, si es vol que els professionals de l'educació assoleixin els objectius socials que tenen encomanats, a la seva competència lectora en general i literària en particular.

Atenció, en segon lloc, a l'actualització didàctica d'aquesta seva competència, oi més quan hi ha motius per creure que l'extensió i l'estabilitat d'alguna de les pràctiques anteriorment assenyalades es veuen dificultades per l'escassa formació rebuda per molts d'aquests docents: 1) en la interpretació oral dels textos; 2) en l'anàlisi de la imatge (àlbums il·lustrats, ficció audiovisual); 3) en la capacitat d'organització didàctica d'activitats, com ara la dramatització i com ara el recurs de la biblioteca escolar i de l'ús de les noves tecnologies en la lectura literària.

Atenció, en tercer lloc, a la recerca educativa en l'àmbit de l'educació literària, amb vista a saber més que no sabem sobre: 1) les característiques dels textos llegits pels infants; 2) la interrelació entre desenvolupament lingüístic, artístic i ficcional dels infants; 3) l'acció escolar i els hàbits de lectura; 4) la integració social i la participació en un imaginari col·lectiu; 5) el paper motivador de la literatura en l'aprenentatge d'idiomes.

5.3. Pel que fa a elements de suport

a) Millorament de recursos en línia (crítiques i llistes de selecció, proposta d'activitats preparades, intercanvi d'experiències i avaluació del rendiment de les lectures prescrites, etc.).

b) Potenciació i coordinació de la recerca en aquest àmbit a través del pla de llicències d'estudis dels docents en exercici i de la col·laboració entre el Departament d'Educació i Universitats i el DURSI.

c) Establiment de línies de cooperació amb institucions implicades en la lectura per al foment d'hàbits lectors (Consell Català del Llibre per a Infants i Joves, equips de recerca universitaris, biblioteques públiques, editorials, etc.).

6. CONCLUSIONS

- La crisi que avui pateix la literatura, i en especial el seu ensenyament, no és d'extinció ni de substitució, sinó de reubicació del seu estatus i de la seva vigència educativa enmig d'un món canviant.
- L'escola, en tant que agent socialitzador per excel·lència, ha de contribuir activament a la revaloració de la literatura. Tot preservant la transmissió del seu llegat històric. Tot fent-la abel·lidora entre l'abassegadora oferta en ficció per obra de la galàxia audiovisual. Tot vinculant-ne l'aprenentatge i el gaudi amb un de paral·lel a propòsit de la llengua.

- Qualsevol intent de reforma en profunditat a llarg termini dins l'àmbit escolar —en especial pel que fa a matèries tan vertebradores com hi són la llengua i la literatura— passa per l'exercici d'una voluntat política que, sempre dins la legalitat establerta, estigui per sobre de canvis conjunturals i de maniobres partidistes.
- La didàctica de la llengua i la didàctica de la literatura, per ser efectives en els seus respectius àmbits, han d'involucrar-se en una dinàmica retroalimentadora, que les converteixi en activitats indissolublement complementàries i no pas fent-ne l'una subsidiària de l'altra.
- El potenciament de la dimensió oral de la literatura és bàsic per replantejar-ne un ensenyament que, a més de fer-la immediata i comprensible, incideixi de manera eficaç en els usos vius, tant formals com informals, instrumentals com lúdics, de la llengua.
- L'establiment d'un cànon de lectures per part de l'Administració brindaria un suport textual orientatiu i cohesionant en aquest procés de recuperació de l'oralitat en l'ensenyament de la literatura. En l'elaboració d'un tal cànon caldria prendre-hi en consideració textos d'autors i d'obres de coneixement inexcusable i, així mateix, textos especialment aptes tant per a la iniciació en la lectura literària com per a la realització oral d'aquesta.
- Disposar d'unes infraestructures adequades és condició indispensable per al foment de la lectura. Això vol dir potenciar les biblioteques escolars, ara per ara mancades de suficients fons consultables, de personal preparat que les atengui, de prou estímuls per atreure-hi els potencials lectors.
- En el marc dels programes docents, és així mateix de vital importància destinar-hi un temps i un espai per a la lectura, delimitar-hi amb precisió les competències educatives en relació amb la literatura, dedicar-li a aquesta un espai curricular específic, servir-se'n preferentment com a mitjà d'integració de l'alumnat nouvingut.
- La indefugible formació permanent amb què cal vetllar per la competència del professorat ha de prioritzar l'adquisició per part d'aquest dels recursos necessaris —tant interpretatius des de l'oralitat com organitzatius des de les noves tècniques comunicatives— perquè pugui transmetre un major coneixement de la llengua a través d'una més gran comprensió de la literatura.
- A més de fer sentir la seva veu en els canvis en marxa dels estudis universitaris tot manifestant-hi les necessitats reals de l'àmplia base del sistema educatiu, l'escola ha d'avenir-se per això mateix a col·laborar amb institucions, tant públiques com privades, implicades en la lectura, en l'activitat literària i en la conscienciació lingüística.

7. BIBLIOGRAFIA

- BARÓ, M., MAÑÀ, T., ROIG, A.M. (1990). *Les Biblioteques a les Escoles públiques de Catalunya*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- BLOOM, Harold (1995). *El cànon occidental*. Barcelona: Columna.
- COLOMER, Teresa (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2005). *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Madrid: IDEA.

- MANESSE, D., GRELLET, I. (1994). *La littérature du collège*. Paris: Nathan.
- MURGADES, Josep (2005). «La literatura no és matèria sinó energia: sobre el (des)prestigi de la literatura avui dia», dins *El (des)crèdit de la cultura*. Vilanova i la Geltrú: El Cep i la Nansa.
- PORTELL, Joan (ed.) (2004). *M'agrada llegir. Com fer els teus fills lectors*. Barcelona: Ara Llibres.
- SOLDEVILA, Carles (1928). *Què cal llegir?* Barcelona.
- VALVERDE, José María (1982). *La literatura. Qué era y qué es*. Barcelona: Montesinos.

Document elaborat per
la comissió **Coneixement
i ús de la llengua**, formada per:

Xavier Vila (coordinador)
Albert Bastardas
Salvador Cardús
Mireia Galindo
Josep Milà
Carles de Rosselló
Miquel Strubell
Santiago Vial
Carme Yus

Conclusions de la comissió *Coneixement i ús de la llengua*

La potenciació
de la llengua entre
infants i joves:
del coneixement a l'ús

ÍNDEX

| | |
|---|-----|
| 1. Introducció | 105 |
| 2. La situació actual: el català entre la població escolar de Catalunya | 106 |
| 2.1. Les grans tendències sociolingüístiques | 106 |
| 2.1.1. El marc sociolingüístic de la societat catalana | 106 |
| 2.1.2. La configuració lingüística de la població escolar de Catalunya | 109 |
| 2.1.3. Les grans tendències sociolingüístiques: síntesi | 110 |
| 2.2. Les polítiques lingüístiques escolars desenvolupades | 111 |
| 2.2.1. El model lingüístic escolar de Catalunya i els usos lingüístics | 111 |
| 2.2.2. Les dinàmiques d'aprenentatge de les llengües en el sistema educatiu de Catalunya | 111 |
| 2.2.3. Els usos lingüístics | 113 |
| 2.2.4. La valoració i les representacions de la llengua | 121 |
| 2.2.5. La percepció dels protagonistes: entre el voluntarisme, la burocràcia, la indiferència i l'hostilitat | 123 |
| 2.2.6. L'escassa recerca i avaluació | 124 |
| 2.3. Síntesi i balanç: els usos lingüístics en el marc escolar a Catalunya | 124 |
| 3. L'escola en la socialització de les noves generacions | 125 |
| 3.1. El paper actual de l'escola | 125 |
| 3.2. La competència amb els altres agents de socialització | 125 |
| 3.3. Les confusions morals de la diversitat | 126 |
| 3.4. Un model lingüístic sacsejat per disputes extraescolars..... | 126 |
| 3.5. Una escola amb el cap clar | 127 |
| 4. Línies d'actuació i propostes | 128 |
| 4.1. Uns criteris i uns objectius clars i assumibles | 128 |
| 4.2. Entre la llengua vehicular i els usos interpersonals | 128 |
| 4.3. L'heterogeneïtat de partida, base per a l'actuació | 130 |
| 4.4. Una aposta clara per l'excel·lència en els coneixements..... | 131 |
| 4.5. Una nova orientació cap a l'oralitat | 132 |
| 4.6. Una nova implicació dels actors | 133 |
| 4.7. Un model lingüístic escolar revalorat | 135 |
| 4.8. Un tractament veritablement integrador de l'alumnat nouvingut | 137 |
| 4.9. La necessària complicitat dels agents extraescolars | 138 |
| 4.10. Una aposta per l'avaluació i la recerca | 139 |
| 5. Síntesi final | 141 |
| 6. Bibliografia | 141 |

1. INTRODUCCIÓ

Aquest document neix d'un encàrrec fet pel Departament d'Educació a un conjunt d'experts durant la primavera de 2005, aplegats sota el nom de Comissió del Coneixement a l'Ús, i integrats en el Consell Assessor de la Llengua. La Comissió, presidida per F. Xavier Vila (CUSC-UB / CRUSCAT-IEC) i amb Carme Yus (Dept. d'Educació) com a secretària, estava integrada per Albert Bastardas (CUSC-UB), Salvador Cardús (UAB), Mireia Galindo (CUSC-UB / Dept. d'Educació), Josep Milà (inspector, Dept. d'Educació), Carles de Rosselló (CUSC-UB / Consorci per a la Normalització Lingüística), Miquel Strubell (UOC) i Santiago Vial (SEDEC, Dept. d'Educació).

L'encàrrec del Departament d'Educació tenia per objecte la producció d'un text que analitzés les vinculacions entre l'estat dels coneixements de la llengua catalana i la seva traducció en ús interpersonal entre les joves generacions a Catalunya. L'objectiu de la Comissió era redactar un text de síntesi de l'estat de la qüestió que inclogués alhora un diagnòstic i unes possibles línies d'actuació per a l'Administració educativa.

La Comissió treballà entre juny i desembre de 2005 en un procés en què es van anar succeint les pluges d'idees, la redacció de diversos textos de base, i la discussió —de vegades presencial, d'altres vegades virtual— de les successives versions (fins a sis) del document que teniu a les mans. En els seus treballs, i d'acord amb la filosofia de l'encàrrec rebut, els participants combinaren els coneixements de primera mà provinents de la pròpia recerca amb les dades provinents de la recerca publicada. Igualment, al llarg de la redacció del text, els experts realitzaren les consultes que cregueren pertinents a diversos col·legues i a alguns docents en actiu. Les reunions de la Comissió s'alternaren amb reunions de coordinació amb les altres comissions del Consell Assessor de la Llengua, cadascun dels quals tenia l'encàrrec d'un informe independent sobre altres àrees.

El text que aquí presentem s'ocupa de l'educació infantil, primària, secundària obligatòria i no obligatòria. No s'ha tractat en cap cas ni l'ensenyament universitari ni l'ensenyament de persones adultes, ja que cada camp necessita un tractament particular. D'altra banda, cal tenir en compte que la tasca de la Comissió s'ha generat a partir de la posició social de la llengua catalana. Encara que bona part de les reflexions i de les propostes d'aquest document poden resultar pertinents també per a l'aranès, la situació de l'occità —a l'Aran i a la resta del seu domini— aconsella que les mesures que hi vagin destinades siguin objecte d'anàlisi independent.

El document que aquí presentem planteja una interpretació de la situació actual dels coneixements i els usos del català a l'escola catalana, avança unes línies d'actuació per intervenir-hi en favor de la promoció del català, i fa suggeriments de mesures concretes. Ara bé, la Comissió entén aquest treball no pas com un document d'arribada, sinó més aviat com un punt de partida. Només en la mesura que les reflexions que conté incentivaran el debat, l'actuació i la recerca podrem considerar que han assolit el seu propòsit.

«[Pel que fa al coneixement del català] L'escola et dóna la base»
Jove de l'àrea metropolitana incorporat de fa poc al mercat laboral,
evocant la seva experiència escolar.

La Ma., la K., la Mar. i la T. són tres germanes i una cosina subsaharianes d'entre 6 i 14 anys que juguen al parc central d'un poble de més de 4.000 habitants censats del Vallès Oriental. Com els seus parents i amics del mateix origen, en els seus jocs —almenys al carrer— alternen el saraculé amb el català. El primer el fan servir, sobretot, amb els adults del mateix origen. El segon amb els autòctons de totes les edats, sobretot els companys d'escola. El català és també la llengua que empren espontàniament per adreçar-se als blancs al carrer. Entre aquests hi ha, tot sovint, coetanis del Barcelonès Nord de llengua inicial castellana, que descobreixen així que el català és parlat per nens de la seva edat... d'origen africà.

Escola del Vallès, curs 2004-2005. Un mestre és cridat pel director del centre, que l'espera al seu despatx acompanyat d'un pare magribí. Adreçant-se-li en castellà, i en to imperatiu, el director commina el mestre a redactar en aquest idioma totes les notes futures destinades a aquest pare, que s'ha queixat per haver-les rebut en català. El mestre no gosa ni oposar-se al director ni, posteriorment, plantejar cap queixa: no té clar quina norma s'ha infringit, no sap a qui adreçar-se, i la seva posició laboral —és interí— el fan especialment vulnerable.

L'A., de 8 anys, ha arribat de l'Argentina l'octubre de 2005, i ja l'han escolaritzada en un CEIP del Vallès Occidental on la majoria d'alumnat és de llengua inicial catalana, un curs per sota del que li correspondria per edat. A fi de facilitar-li el seguiment de la classe, i tenint en compte que acaba d'arribar i no entén pràcticament gens el català, les mestres es troben tot sovint alternant al castellà. És l'única estrangera de la seva aula.

El 98% dels infants escolaritzats a la Bressola de Prada de Conflent (Catalunya Nord) són de llengua inicial francesa. Tanmateix, als patis i als passadissos de l'escola s'hi parla i s'hi juga espontàniament en català. L'escola ha fet de la recol·loquialització de la llengua entre les noves generacions un objectiu central de la seva tasca.

Si més no en l'entorn físic de l'escola, les observacions fins al moment suggereixen que hi està reeixint.

2. LA SITUACIÓ ACTUAL: EL CATALÀ ENTRE LA POBLACIÓ ESCOLAR DE CATALUNYA

2.1. Les grans tendències sociolingüístiques

2.1.1. El marc sociolingüístic de la societat catalana

La població escolaritzada a Catalunya durant el curs 2005-2006 va néixer entre les darreries dels vuitanta i els primers 2000.¹ Aquesta és la primera generació de la història de Catalunya que ha gaudit o està gaudint ara mateix d'una escolarització universal predominantment en català. Però a banda de l'efecte que hi hagi pogut tenir l'escolarització, per comprendre el comportament d'aquesta població cal recular unes quantes dècades per entendre algunes de les dinàmiques sociolingüístiques que han modelat el país en què han nascut. En aquest sentit,

1. L'any 2005 hauran fet 18 anys els nascuts el 1987. Pel setembre d'aquest mateix any han entrat a P3 els infants nascuts l'any 2002.

és fonamental copsar adequadament la transformació sociolingüística del país durant el tercer quart del segle xx, en plena dictadura franquista.

En primer lloc, centenars de milers de persones de llengua inicial² castellana s'establiren arreu del país, sobretot a les àrees industrials i urbanes. Els nouvinguts s'incorporaven a una societat que, després d'una llarga postguerra, gaudia d'un considerable dinamisme econòmic i demogràfic. Des d'un punt de vista idiomàtic, malgrat el règim dictatorial, i a diferència d'altres territoris com la Catalunya Nord o les àrees urbanes del País Valencià, a Catalunya la població d'origen autòcton mai no va deixar de transmetre el català a les noves generacions. Tanmateix, les condicions adverses del context sociopolític van fer que la gran majoria dels *nous catalans* restessin al marge de la llengua pròpia del país i visquessin instal·lats, ells i els seus primers fills, en la llengua castellana. És així com es configurà una societat on coexistien, amb una complexa distribució social i geogràfica, dues llengües inicials, el català i el castellà —a més de l'occità a la Vall d'Aran.

En segon lloc, aquest fou també el període en què l'Estat aconseguí finalment que les noves generacions de catalanoparlants sabessin expressar-se en castellà; d'ençà d'aquest moment, el monolingüisme català es limitarà a grups d'edat cada vegada més avançada i socialment marginals. Aquesta bilingüització va anar de la mà de l'establiment creixent d'un sistema de rutines que instaurà una mena d'*obligació social* d'adreçar-se en castellà als castellanoparlants. Certament, la convergència cap a aquesta llengua ja havia estat practicada en èpoques anteriors per sectors creixents de la població, però la difusió generalitzada del coneixement del castellà va convertir aquest comportament en una mena de norma habitual per a la majoria de les noves generacions. Cap a la fi del franquisme, l'hàbit de passar-se al castellà davant d'interlocutors que no eren de llengua inicial catalana ja havia esdevingut predominant arreu de Catalunya. La suma de la bilingüització més la convergència al castellà anava desactivant el principal estímul per a l'aprenentatge del català, que consistia precisament en el fet que, en adreçar-se'ls en català, la societat catalana en conjunt interpellava els no-catalanoparlants perquè s'integressin lingüísticament a la llengua del país.

Finalment, la bilingüització i la subordinació del català es van veure reforçades pel desenvolupament dels nous mitjans de comunicació de massa —molt especialment la televisió—, monolingües hispanòfons. El castellà havia començat a entrar en la vida privada dels catalans amb la lletra impresa, amb la ràdio i amb el cinema, però serà la televisió la que l'hi entronitzarà de manera definitiva. N'hi ha prou de recordar que, d'ençà dels anys seixanta, els infants catalans creixen amb la televisió com a objecte de consum i lleure quotidià a la llar.

Els anys setanta, amb el canvi de règim i les transformacions sociodemogràfiques, van constituir un punt d'inflexió històric. Per començar, en plena crisi econòmica, els fluxos immigratoris s'aturaren sobtadament, i les taxes de natalitat, tant de la població nascuda a Catalunya com de la vinguda de fora, s'ensorraren amb rapidesa, fins a arribar a taxes inferiors a les de reposició de la població existent. Al llarg de dues dècades, els moviments immigratoris a Catalunya havien de ser molt poc rellevants. Alhora, la mobilitat social afavorí els contactes intergrupals i estimulà la dispersió de la població de primera llengua castellana arreu del territori.

2. En aquest text fem el terme *llengua inicial* o *llengua primera* per referir-nos a la llengua o llengües apreses dels progenitors, i evitem el terme *llengua materna* per sexista i imprecís.

Des d'un punt de vista glotopolític, la recuperació de la Generalitat va permetre engegar algunes iniciatives per contrarestar les polítiques estatals de castellanització, en especial la definició d'un model lingüístic escolar propi i l'aparició de mitjans de comunicació en català. En termes generals, el català es veurà revaloritzat, recuperarà nombrosos àmbits d'ús i el seu coneixement s'estendrà, sobretot entre les generacions més joves. Hom reintroduirà el català en els àmbits formals, i fins i tot s'aconseguirà fer-ne la llengua prioritària en diversos àmbits: l'Administració catalana, el món educatiu i diversos sectors de serveis associats, bona part del món polític i associatiu, els mitjans de comunicació locals i comarcals, etc. Ara bé, tot i aquests progressos, les polítiques de promoció del català no modifiquen substancialment el capteniment dels catalanoparlants en les seves relacions amb els no-catalanoparlants. Justificant-se rere conceptes com ara la bona educació, l'hàbit, la tolerància o les conviccions ideològiques, una gran majoria dels catalanòfons continua tenint interioritzada amb més o menys resignació la *necessitat* de passar-se al castellà davant interlocutors (aparentment) no catalanoparlants.

És en aquest context que a partir de mitjan anys noranta, i sobretot entorn del canvi de mil·lenni, Catalunya coneix un nou augment de l'arribada de població forana. A diferència de l'onada anterior, aquesta població prové essencialment de països del sud i, en menor mesura, de la resta d'Europa i és lingüísticament diversa. Les *noves immigracions* sotraguen moltes consciències i plantegen nous reptes d'integració a la societat d'acollida. Entre aquests reptes, el de la llengua es plantejarà amb una nova dimensió: l'hàbit de passar-se al castellà davant dels no-catalanoparlants implicarà que les noves immigracions siguin acollides molt majoritàriament en aquest idioma, tant si el saben com si no. La visibilitat —fenotípica i/o d'indumentària— de bona part dels nouvinguts facilitarà la seva exclusió respecte de l'ús del català.

El resultat de les diverses forces exposades ha tingut una traducció sociolingüística complexa sintetitzada a la taula 1.³ D'acord amb les dades disponibles, a hores d'ara el percentatge de persones de llengua inicial castellana superaria considerablement el percentatge de persones de llengua inicial catalana (53% i 40% respectivament). Aquesta situació de partida es veu substancialment modificada per un corrent d'adopció del català per persones de primera llengua inicial castellana, en diversos àmbits. Així, l'ús de les dues llengües oficials a les llars actuals del país seria molt similar (45% català, 43% castellà), i el català seria la llengua amb què més gent s'identificaria,⁴ en una proporció de 49% a 44%. L'avenç del català seria més gran si teníem en compte la llengua transmesa als fills: 52% català enfront de 41%, xifres que pràcticament capgiren les de llengua inicial.⁵

3. L'EULC-03 constitueix l'estudi sociolingüístic més important disponible ara com ara sobre la població de Catalunya. Ara bé, en llegir aquestes dades és important de recordar que l'estudi es realitzà sobre la base de les unitats familiars que disposen de telèfon fix a casa. No és clar encara quins biaixos introdueix aquesta metodologia, però sembla, que entre altres, l'estudi infravalora lleugerament (probablement 2-3 punts) el percentatge d'altres llengües.

4. Aquesta columna respon a la pregunta «Quina és la seva llengua?». Per evitar confusions indesitjables, i tenint en compte el significat col·lectiu que la legislació vigent aplica al terme *llengua pròpia*, aquí no l'aplicarem per referir-nos a la noció individual de *llengua d'identificació*.

5. No hi ha diferències significatives entre la llengua transmesa al fill gran i la transmesa a la resta de fills.

TAULA 1. Llengua inicial, d'identificació, parlada a la llar actual i transmesa als fills de la població de 15 i més anys a Catalunya. Any 2003. Percentatges

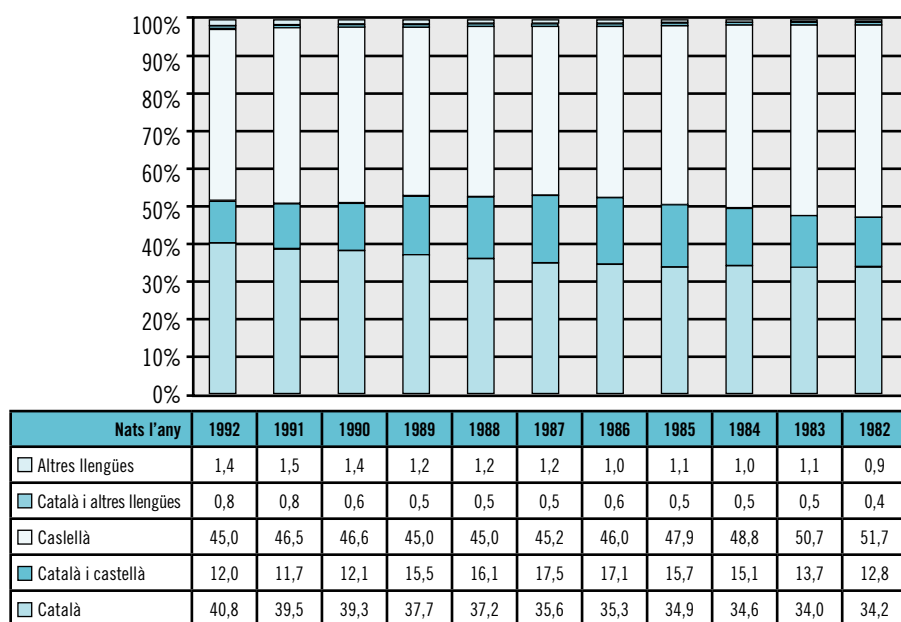
| | I | II | | III | IV |
|---------------------------------------|-----------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| | Llengua inicial | Llengua d'identificació | | Llengua a la llar actual | Llengua transmesa al fill més gran |
| Català | 40,4 | 48,8 | Només català | 38,4 | 49,4 |
| | | | Més català que castellà | 6,9 | 2,3 |
| Català i castellà | 2,8 | 5,2 | Igual català que castellà | 9,1 | 5,2 |
| Castellà | 53,5 | 44,3 | Més castellà que català | 9,3 | 5,4 |
| | | | Només castellà | 34 | 35,5 |
| Altres llengües i combinacions | 3,3 | 1,7 | Altres llengües i combinacions | 2,2 | 2,2 |
| Total | 100 | 100 | | 100 | 100 |

Font: Elaboració nostra a partir de dades d'EULC-05 *apud* Fabà (2005, p. 60) i Torres (2005, p. 85)

2.1.2. La configuració lingüística de la població escolar de Catalunya

Disposem de molt poques dades macrosociolingüístiques de la població escolar de Catalunya. Les més bàsiques, que corresponen a la llengua inicial, provenen del cens lingüístic escolar realitzat pel SEDEC durant el curs 1995-1996, i són les que es mostren al gràfic I.

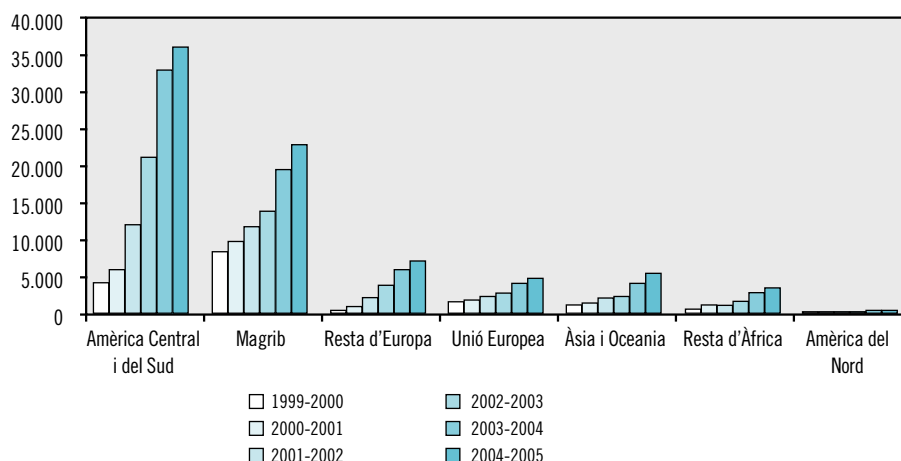
GRÀFIC I. Població escolar de Catalunya el curs 1995-1996. Llengua familiar per anys de naixement



Aquest gràfic mostra que entre 1982 i 1992 es detectava una tendència lleu, però contínua, de creixement del català com a llengua inicial amb cada grup d'edat. Una tendència que, pel que fa als nascuts l'any 1992, hauria reduït la distància entre català i castellà de 18 punts a 4 en un decenni, i que coincidiria amb la detectada al cens lingüístic escolar de 1991-1992 (vegeu Torres, 2003, p. 64). Aquesta tendència sembla reflectir el creixement del català com a llengua transmesa als fills que detectàvem a l'apartat anterior.

L'altra gran dada que hem de tenir en compte a l'hora d'analitzar la població escolar de Catalunya és la presència creixent d'alumnes d'origen estranger i les llengües que parlen. El seu creixement ha estat sostingut, i ha passat de representar l'1,8% el curs 1995-1996 a ser-ne el 9,2% el curs 2004-2005. Tal com mostra el gràfic II, el principal component d'aquest alumnat és el que formen els hispanoamericans (4,4% del total), seguit dels magribins (2,4%). La resta de procedències obté uns percentatges molt més exigües.

GRÀFIC II. Evolució de l'alumnat estranger (= de passaport no espanyol) en l'ensenyament infantil, primari i secundari obligatori (públic i privat) a Catalunya, segons la seva àrea geogràfica de procedència. Evolució del curs 1999-2000 al curs 2004-2005. Xifres absolutes per al curs 2004-2005



Font: Elaboració pròpia a partir de www.gencat.net/educacio

2.1.3. Les grans tendències sociolingüístiques: síntesi

La situació sociolingüística de Catalunya en començar el segle XXI és complexa i en certa mesura contradictòria. Les immigracions del tercer quart del segle XX van afeblir molt la posició del català, i l'impacte d'aquells fluxos és encara fonamental per entendre la societat actual. Ara bé, es detecta una tendència al creixement del català com a llengua de la llar, d'identificació i transmesa als fills, majoritàriament per la via de les parelles lingüísticament mixtes. Tot i això, per a la majoria de la població catalanoparlant continua vigent la norma que imposa l'ús del castellà en nombroses circumstàncies. A causa d'aquesta norma, l'acollida de les noves immigracions constitueix un repte de primera magnitud per tal com afebleix la posició social del català.

2.2. Les polítiques lingüístiques escolars desenvolupades

2.2.1. El model lingüístic escolar de Catalunya i els usos lingüístics

La configuració del model lingüístic escolar predominant avui a Catalunya ha estat una tasca complexa, col·lectiva, i no exempta de conflictes.⁶ En la seva configuració actual, el model es caracteritza perquè utilitza el català com a *vehicle normal* de l'activitat acadèmica, escolaritza l'alumnat conjuntament amb independència de les respectives llengües inicials, persegueix l'aprenentatge de les dues llengües oficials i la promoció de l'ús del català, es defineix com a inclusiu i pretén evitar la conformació de comunitats lingüístiques diferenciades en funció de la seva llengua inicial. En termes jurídics i administratius, les bases per a aquest model s'estableixen en la Llei de normalització lingüística de 1983 i el seu desplegament, i es veuen validades per la sentència del Tribunal Constitucional 337/1994, de 23 de desembre. Les característiques principals del model queden consagrades per la Llei de política lingüística 1/1998.

Una de les característiques de l'actual model lingüístic escolar a Catalunya és el fet de combinar la voluntat de promoció de l'ús de la llengua amb l'escassa regulació explícita d'aquest ús lingüístic. En la seva configuració actual, el model lingüístic escolar vigent a Catalunya prescriu l'ús *normal* del català per a les activitats lingüístiques *institucionalitzades* dels membres de la comunitat educativa, és a dir, per a les comunicacions en què els mestres i la resta de personal de l'escola actuen no pas en qualitat d'individus, sinó en qualitat de representants d'una institució escolar. Amb tot, la definició precisa de què significa aquesta normalitat queda massa sovint al lliure albir dels interessats. En aquest sentit, són nombroses les veus que indiquen que en la mesura que la normativa no aclareix els aspectes d'ús de la llengua i no hi posa èmfasi, els responsables educatius es troben amb dificultats a l'hora de garantir l'ús del català en contextos acadèmics.

La regulació vigent no fa esment dels usos interpersonals privats. A diferència —per exemple— de les escoles francòfones del Canadà, on el requeriment d'ús del francès s'estén a totes les activitats que es desenvolupen en el centre escolar, el model de conjunció no incideix explícitament ni en els usos interpersonals de l'alumnat ni en el del professorat.

2.2.2. Les dinàmiques d'aprenentatge de les llengües en el sistema educatiu de Catalunya

El model lingüístic escolar implantat a Catalunya ha produït un creixement molt significatiu del coneixement del català entre les generacions més joves. En allò que ens interessa aquí, des de fa dues dècades, els estudis quantitius mostren una pauta molt similar (vegeu el gràfic III):⁷ d'una banda, els infants d'edats prèvies a l'escolarització obligatòria tenen uns nivells de coneixements molt més baixos que la resta de la *població*,⁸ els uns perquè encara estant aprenent la

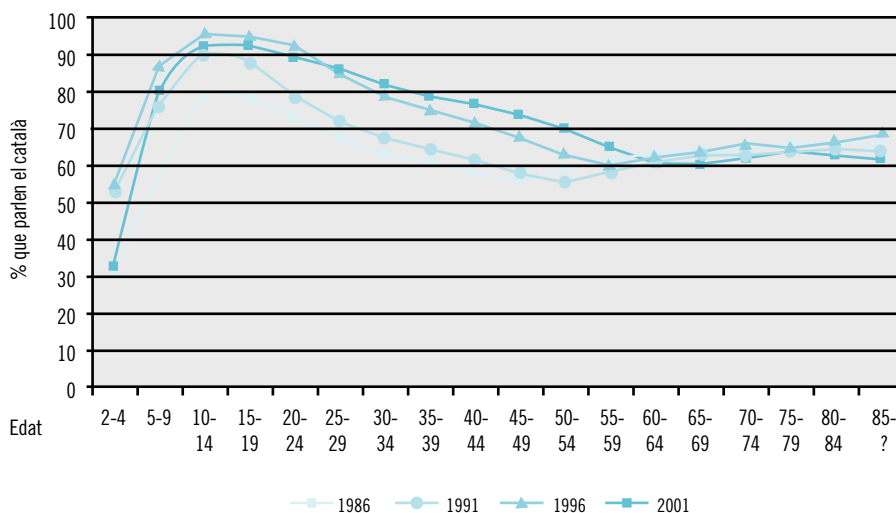
6. En contextos sociolingüístics i de dret lingüístic, aquest model sol denominar-se *model de conjunció* [en català]. En àmbits de l'Administració educativa, hom sol servir-se del terme *model inclusiu*. L'antecedent més directe d'aquest model seria l'*Escola catalana* [en llengua i continguts].

7. Les dades lingüístiques del cens de 2001 presenten importants anomalies que fan que no siguin directament comparables amb les de la resta d'estadístics. Per a un estudi crític d'aquest cens, vegeu Vila (coord.) [en premsa].

8. En tot cas, cal recordar que els resultats dels infants de 2 a 4 anys són els que menys confiança generen entre els especialistes, entre altres coses per les fortíssimes oscil·lacions que s'observen al llarg dels anys.

llengua familiar, els altres perquè no tenen el català com a llengua inicial; d'una altra, la immensa majoria de la població escolaritzada es declara coneixedora del català, molt per damunt de la resta de la població. En aquestes edats, les xifres dels qui diuen no saber parlar català no depassen el 20% en cap cas, i entre 10 i 19 se situen lleugerament per sota del 10%.

GRÀFIC III. Capacitat de parlar en català a Catalunya per grups d'edat segons el padró de 1986, el cens de 1991, l'Estadística oficial de població de 1996 i el cens de 2001



Les xifres del coneixement actiu del català reflecteixen el paper crucial que l'escola té en el procés d'aprenentatge del català. De fet, de les dades disponibles se'n desprèn que prop de la meitat dels infants i joves que avui dia declaren saber parlar català a Catalunya tenen aquesta llengua com a segona llengua i l'han adquirida en el marc escolar, sovint amb un únic interlocutor: el mestre. Per a molts neoparlants, la figura del mestre és crucial per a l'aprenentatge del català, mentre que els catalanoparlants inicials tenen a les seves xarxes socials molts més interlocutors amb qui es relacionen en castellà.

En aquestes circumstàncies, no és sorprenent que el coneixement de les dues llengües oficials a Catalunya presenti diferències força significatives. Sintetitzant molt,⁹ hom pot afirmar que (a) els nivells de coneixement de castellà són més homogenis que els de català, els quals presenten força més dispersió, perquè hi ha molts alumnes que en saben molt, però també molts que en saben poc, especialment els que resideixen en localitats i barris amb presència escassa de catalanoparlants inicials. I (b) el nivell de castellà parlat dels catalanoparlants inicials és substancialment superior al nivell de català parlat dels castellanoparlants inicials.

Per entendre aquesta realitat, no n'hi ha prou de recordar que la història de subordinació lingüística empeny els catalanoparlants inicials a servir-se de la seva segona llengua molt més que no pas a la inversa. A la base d'aquests resultats hi ha també un factor fonamentalment pedagògic: l'orientació de la docència de la llengua catalana a l'escola.

9. Vegeu sengles síntesis dels resultats de coneixements de català i castellà a Arnau (2004) i Consell Superior (2005).

Històricament, el desenvolupament del Programa d'Immersion Lingüística (PIL) va constituir un trencament significatiu pel que feia a l'ensenyament de l'idioma. El PIL partia de la base que l'ensenyant havia de desenvolupar les capacitats expressives en L2 d'un alumnat no natiu, i concentrava els seus esforços en el desenvolupament de la competència oral en aquesta llengua. Ara bé, des d'un principi, els esforços del PIL se centraren en els nivells inicials de preescolar i ensenyament primari. A la resta del sistema educatiu, l'atenció va continuar centrada en la llengua escrita, com si les habilitats orals ja estiguessin plenament consolidades i tractant l'alumnat com si fos parlant natiu.

La generalització del català com a llengua vehicular no sembla pas haver modificat aquesta situació. Avui com ahir, a bona part de primària —i, per descomptat, a l'ensenyament secundari i al batxillerat—, l'ensenyament del català continua orientat cap a la llengua escrita, el coneixement de la gramàtica i, en els nivells pertinents, de la literatura. Tot i el seu paper absolutament crucial, l'oralitat només sembla disposar d'una atenció prioritària en els nivells inferiors de l'ensenyament i és escassament conreada a la resta del sistema.

En aquestes condicions, és perfectament comprensible que els infants de primera llengua no catalana, sobretot en contextos socials on aquesta té una presència social escassa, fossilitzin els seus coneixements de català i no desenvolupin les habilitats comunicatives i la diversitat de registres imprescindibles per a la comunicació interpersonal d'un adolescent o un jove. La combinació de factors socials extraescolars i de pràctiques educatives inadequades fa que un percentatge molt significatiu d'infants de primera llengua altra que el català no arribin a assolir un nivell suficient de *confiança lingüística*, és a dir, de seguretat psicològica basada en les pròpies capacitats expressives en la llengua pròpia del país. Per a aquest alumnat, l'escola només «et dona la base», et proporciona les eines elementals, però no et permet col·loquialitzar un idioma que, d'altra banda, l'entorn no força a utilitzar. En aquestes condicions en què es conjuminen un entorn poc estimulador, una competència insuficient i una manca de confiança en les capacitats pròpies, no és estrany que segments significatius de l'alumnat abandonin progressivament l'ús actiu del català, de vegades amagant el que són simples insuficiències rere discursos d'aparença ideològica.

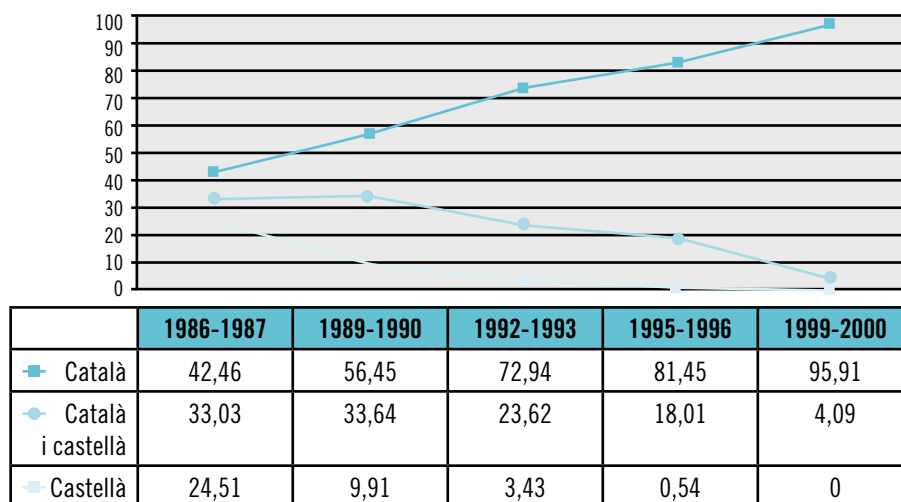
2.2.3. Els usos lingüístics

Els usos institucionals: hem guanyat l'escola?

En començar la transició, l'ús del català com a llengua vehicular de l'ensenyament era molt limitat. Durant el curs 1978-1979, sols un 1,5% dels centres escolars de primària declaraven fer pràcticament tot l'ensenyament en català; un 2% suplementari se servia de català i castellà (Vial, 1998). La resta funcionava en castellà.

L'ús del català com a llengua vehicular a l'ensenyament va créixer de manera paral·lela al procés de desplegament legislatiu. Aquest procés va ser especialment reeixit en l'ensenyament primari —abans, EGB—, on el català esdevingué la principal llengua de docència pels volts de l'any 1990 (vegeu el gràfic IV).

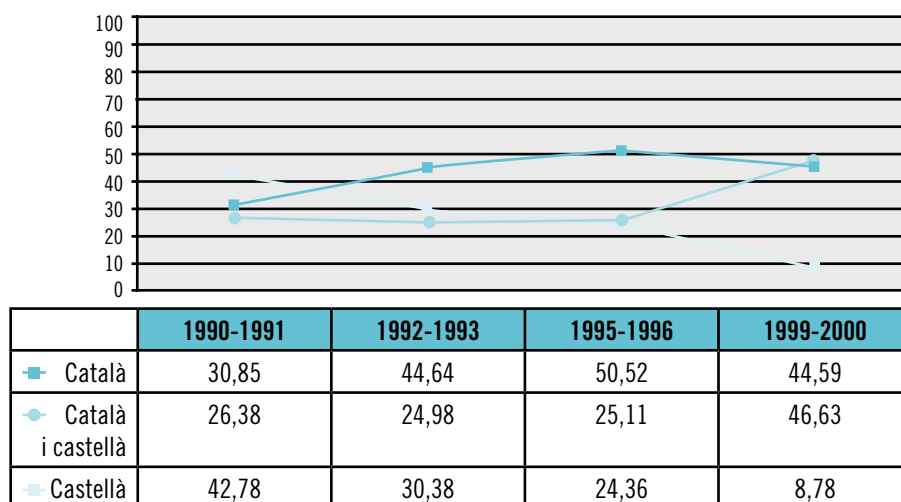
GRÀFIC IV. Evolució de l'alumnat d'ensenyament primari a Catalunya segons la llengua d'escolarització. 1986-2000. Percentatges



Font: Censos lingüístics escolars del Departament d'Educació

L'extensió del català a l'ensenyament secundari obligatori i al batxillerat —com als seus antecessors BUP i FP— no va ser ni tan ràpid ni tan generalitzat com a l'ensenyament primari (vegeu el gràfic V). El català hi va avançar moltíssim en relació amb la situació de la transició, però al començament del segle XXI encara distava molt de ser la llengua de docència principal.

GRÀFIC V. Evolució del nombre d'alumnes d'ensenyament secundari segons la llengua d'escolarització. 1990-2000. Percentatges



Font: Censos lingüístics escolars del Departament d'Educació

Aquestes eren, si més no, les xifres del cens lingüístic escolar. Ara bé, fins a quin punt aquestes xifres reflectien adequadament el que s'esdevenia a les aules? Cal no oblidar que la consagració del català com a «vehicle d'expressió normal» a l'article 20 de la Llei de política lingüística 1/1998 del Parlament de Catalunya va provocar que els centres educatius de Catalunya informessin —de manera

comprensiblement aclaparadora— que els seus usos s'adequaven a la legislació. De fet, ja aleshores, i segons un estudi del mateix Departament d'Ensenyament (Vial i Canal, 2002, p. 22), l'ús del català com a llengua vehicular habitual baixava fins a prop del 90% dels centres de primària, mentre que a la resta de centres el català i castellà s'alternaven segons fórmules variables. A més a més, l'aparent hegemonia del català es veia encara més minvada si hom atenia a altres criteris. Així, per exemple, un 38% de les escoles declaraven servir-se del castellà —sol o acompanyat del català— en un moment tan crucial del procés d'aprenentatge lingüístic com és l'inici de la lectura i escriptura a cicle inicial.

D'altra banda, fins a quin punt la llengua del professor és corresposta per l'alumnat? Falten dades per poder respondre amb plena confiança aquest interrogant, i hi ha discrepància entre les dades de què disposem. Així, alguns estudis de tipus etnogràfic (com Vila, 1996) fan pensar que, si més no pel que fa a l'ensenyament primari, els mestres que parlen català són correspostos en aquesta llengua no sols pels infants de primera llengua catalana, sinó fins i tot per una majoria d'alumnes castellanoparlants. Però cal no oblidar que continua havent-hi una minoria significativa d'alumnes —normalment de primera llengua castellana— que ni tan sols arriben a emprar el català de manera sistemàtica en aquests contextos. Això no es produeix només en escoles d'entorns socials desestructurats com els que estudià Unamuno (1997), sinó fins i tot en centres en què el català és la llengua vehicular *normal*. En aquest sentit, l'estudi esmentat del Servei d'Ensenyament del Català apunta que en un 10-20% de centres de primària de Catalunya l'alumnat s'adreçaria en castellà com a mínim sovint als seus mestres en situacions docents; aquest percentatge pujaria fins a un 30% en situacions no docents (Vial i Canal, 2002, p. 22 i 23).

Finalment, els usos lingüístics de la resta del personal de les escoles catalanes —personal administratiu i de serveis com ara els equips de menjador i de neteja, els monitors, els conductors i els acompanyants d'autocars, etc.— són encara més desconeguts. No obstant la falta de dades sistemàtiques, tot fa pensar que en aquests contextos són molt freqüents els usos bilingües i monolingües castellans.

L'augment de les noves immigracions a Catalunya durant els darrers anys ha introduït nous factors de variabilitat en els usos lingüístics institucionalitzats. L'arribada d'alumnat estranger —sobretot, i malgrat que no exclusivament, en el cas dels llatinoamericans— ha provocat que un cert nombre de docents es passessin al castellà com a llengua vehicular, especialment en els estudis secundaris. A principi de la primavera de 2005, la Conselleria d'Educació feia públiques unes dades relatives a l'ús del català com a llengua vehicular, segons les quals «Les classes als instituts catalans es fan entre el 30 i el 40% en castellà i als centres d'educació primària, entre un 10 i un 20%, segons els resultats de la Inspecció educativa sobre el conjunt dels centres docents, tant públics com privats».¹⁰ Val a dir que, amb les dades disponibles a la mà, es fa difícil de saber fins a quin punt aquestes xifres reflecteixen veritables retrocessos pel que fa a l'ús del català com a llengua docent, o si les noves immigracions han servit de *coartada* per explicitar obertament un ús del castellà preexistent però no declarat. El que resulta innegable és que, en alguns centres, la concentració d'alumnat nouvingut ha generat un efecte de bola de billar que ha acabat desplaçant l'alumnat autòcton

10. Font: Catalunya Informació, reproduïda a la llista InfoZèfir. 29 abril 2005 <http://www.mail-archive.com/infozefir@listserv.rediris.es/msg00799.html>

cap a altres centres i fent més difícil l'ús del català com a llengua vehicular. Ara bé, cal no oblidar que també es produeix el fenomen contrari: la presència d'alumnat estranger integrat en català en el sistema educatiu —sobretot quan no és de primera llengua castellana—pot afavorir l'ús del català fins i tot en zones on aquest idioma no és socialment predominant. Sigui com sigui, doncs, i en termes generals, les noves immigracions han tornat a posar damunt la taula la qüestió de la llengua a l'escola, i han forçat docents i Administració a explorar vies d'integració lingüística.

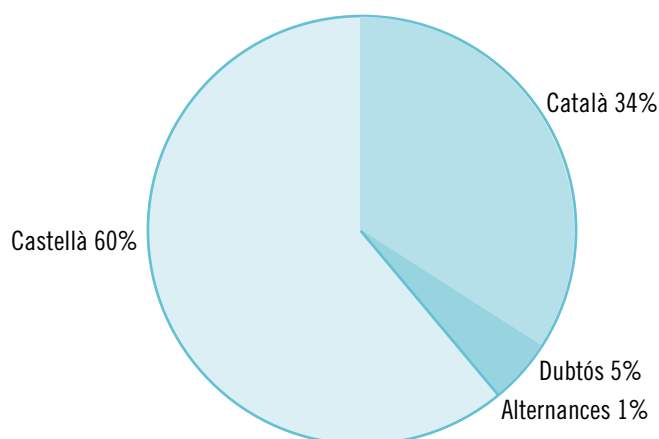
Recapitem, doncs. Si per «guanyar l'escola» s'entén fer del català l'única llengua vehicular de docència a (pràcticament) totes les escoles de Catalunya com ho és el castellà a Andalusia o a Castella, no es pot dir que s'hagi assolit aquest objectiu. Si en canvi per «guanyar l'escola» s'entén convertir el català en la llengua vehicular àmpliament predominant a la gran majoria de centres escolars de Catalunya, aquesta fita sembla a grans trets assolida a l'ensenyament primari, i continua pendent encara al secundari. En tot cas, les mesures d'avenç del català en aquesta àrea han de partir de la diversitat de situacions sociolingüístiques existents. Les noves immigracions incorporen un bon nombre de reptes a aquest panorama, però no el transformen radicalment.

L'impacte de l'escola en els usos lingüístics interpersonals

Tal com hem vist, el model lingüístic escolar vigent a Catalunya no actua, si més no explícitament, en els usos idiomàtics interpersonals privats de la comunitat educativa. De fet, l'escola ni tan sols requereix l'ús actiu del català amb els mestres per part dels infants, per més que l'ús del català com a llengua institucional l'afavoreixi en gran mesura.

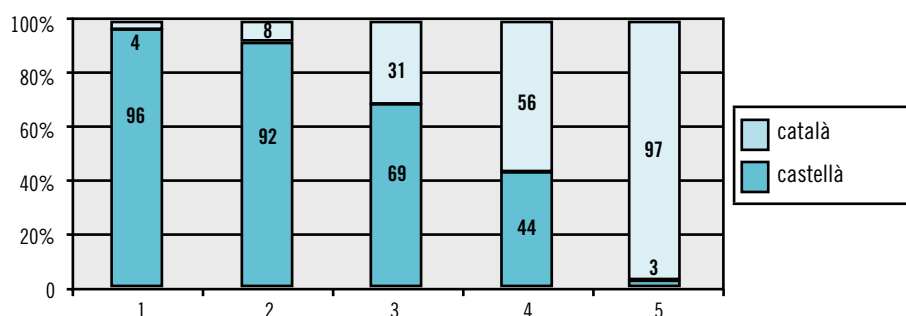
Així, doncs, no és estrany que els usos lingüístics dels escolars de Catalunya mostrin una presència majoritària del castellà, i una posició minoritzada del català. Ara com ara, als patis dels centres de Catalunya avui s'hi parla força més castellà que no pas català. D'acord amb una recerca basada en enregistraments als patis de centres d'educació infantil i primària de tot Catalunya, en termes generals, sis de cada deu frases que es pronunciaven durant la segona meitat dels noranta eren en castellà, i una mica més d'un terç es pronunciaven en català (vegeu el gràfic VI); la resta de casos eren dubtosos, barrejats o en altres idiomes (Vila i Vial, 2003).

GRÀFIC VI. Ambient lingüístic amb iguals. Percentatges



Aquesta xifra, que s'ha de prendre com a orientativa,¹¹ fa referència a les frases¹² pronunciades, no pas a les persones. Aquest matís és molt important, perquè els percentatges assenyalats no volen pas dir que només un de cada tres escolars de Catalunya parli català, i molt menys que sis de cada deu no emprin mai el català. De fet, i d'acord amb el mateix estudi a què fem referència, més del 60% dels escolars parlarien el català amb (alguns de) els seus companys, per bé que un bon nombre d'aquests ho faria de manera clarament minoritària enfront del castellà. Aquestes xifres posen en dubte la validesa de l'afirmació «hem perdut el pati». Perquè el català que se sent als patis de Catalunya és lluny de ser irrellevant, i perquè la reculada del català no és recent, sinó força anterior en el temps.¹³ Això sí, el capteniment lingüístic dels infants i joves catalans no és homogeni arreu del país, ans al contrari, presenta una variació molt acusada, que va des de l'ús hegemònic del català fins a l'absència absoluta de la llengua pròpia del país. Aquesta diversitat no es distribueix en blocs territorials compactes, sinó de manera més aviat calidoscòpica, de manera que centres escolars ubicats relativament a prop els uns dels altres acullen pràctiques lingüístiques molt i molt diferenciades en funció de la seva composició demolingüística, la titularitat, el personal docent, etc. Així, per exemple, el gràfic VII mostra el percentatge d'enunciats en català i en castellà produïts per alumnes de 6è d'una mostra d'escoles classificades en cinc subgrups (d'1 a 5) segons el percentatge de coneixement del català de la localitat o el districte on hi havia el centre escolar.

GRÀFIC VII. Percentatge de torns de parla en català i en castellà segons el coneixement de català oral de l'àrea d'ubicació de l'escola (condició lingüística ambiental)



Font: Corpus Vila, Vial i Galindo *apud* Vila i Galindo (2005:19)

En realitat, els patis i els passadissos de les institucions escolars semblen reproduir en bona mesura la norma de convergència al castellà identificada anteriorment. Tal com pot constatar-se al gràfic VIII, els catalanoparlants adopten la seva L2 molt més que no pas els castellanoparlants. Val a dir, amb tot, que malgrat el predomini del castellà, un percentatge d'infants castellanoparlants —minoritari

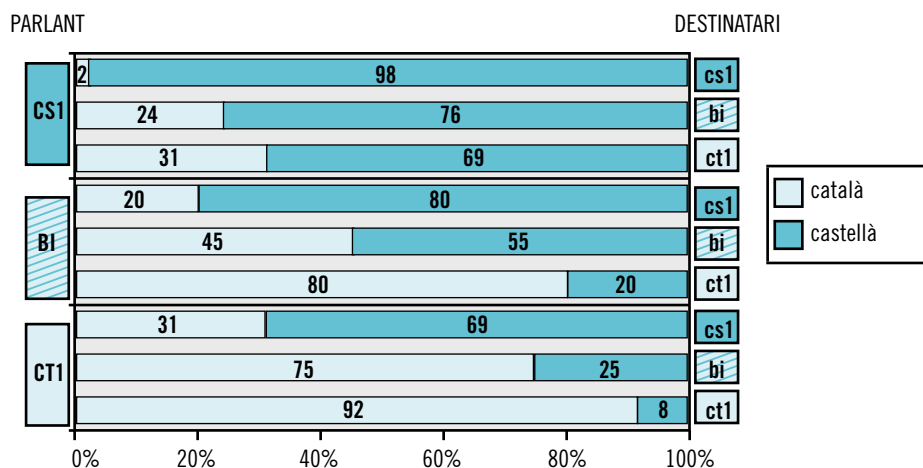
11. Els nous immigrants deuen haver fet pujar lleugerament les altres llengües i el castellà.

12. En termes tècnics, aquí s'hi comptaven *enunciats*.

13. Per comprovar fins a quin punt la idea de «pèrdua del pati» és correcta, cal fer-se una altra pregunta: en relació amb quin moment històric? Si comparem la situació actual amb l'any 1900, per exemple, la resposta és òbvia: a començament del segle passat, els carrers i els patis de Catalunya eren pràcticament monolingües catalanòfons. En comparació amb aquell moment, sens dubte, no sols hem perdut moltíssim lloc al pati, sinó també al carrer. Però seria absurd oblidar que el català «ja havia anat perdent» els carrers i els patis molt abans que s'iniciés l'actual política lingüística escolar. Al llarg del segle xx —i sobretot durant el tercer quart de segle— Catalunya ha conegut diverses onades immigratòries massives que n'han transformat profundament la composició social. I així, encara que no disposem de dades sobre els usos lingüístics a les escoles de l'any 1975, tot fa pensar que la reculada als patis de Catalunya no és un fet recent.

però significatiu— usen el català amb els seus interlocutors catalanoparlants i bilingües, sobretot en àrees on el català gaudeix de més vitalitat social.

GRÀFIC VIII. Percentatge de torns de parla en català i en castellà segons la llengua familiar del parlant i la del destinatari



Font: Galindo (2005)

Encara que no hagi pogut capgirar la tendència a la convergència cap al castellà, la implantació del model lingüístic escolar vigent a Catalunya ha tingut un cert impacte en la transformació dels usos lingüístics de la població infantil i juvenil. D'una banda, la catalanització de l'escola ha modificat qualitativament la imatge lingüística dels mestres i els professors. Si abans d'implantar aquest model una part molt significativa dels docents de Catalunya eren notòriament monolingües hispanòfons, avui dia la imatge d'aquest col·lectiu es troba molt més a prop de la llengua catalana. De fet, hi ha segments significatius de la població, sobretot de primera llengua castellana, i tant adulta com infantil i jove, que només s'adrecen en català als docents. D'altra banda, tot fa pensar que la catalanització de l'escola ha evitat que els infants catalanoparlants i bilingües de les àrees més castellanitzades del país abandonessin totalment la seva llengua. Cal tenir present que l'oblit del català no ha assolit mai proporcions significatives a Catalunya entre els parlants nadius, quan és un fenomen comú en contextos de forta minorització demogràfica.

L'augment sobtat de la presència de noves immigracions a les aules catalanes ha tingut múltiples efectes en els centres. Encara no disposem d'estudis en profunditat sobre aquest punt, però sembla que poden avançar-se algunes hipòtesis de treball sobre els factors de coadjuen a l'adopció del català com a llengua de relació amb els iguals. En primer lloc, el context demolingüístic d'integració sembla tenir un paper determinant en l'adopció o no del català, ja que el català difícilment deu passar a ser la llengua d'integració en entorns en què aquest idioma és poc usat. En segon lloc, l'edat d'arribada dels nous immigrants resulta fonamental per a la seva incorporació a l'ús actiu del català, amb més èxit com més petits. En tercer lloc, és possible —però no demostrat encara— que l'origen i la llengua inicial dels infants siguin també rellevants a l'hora d'adoptar el català com a llengua d'interrelació. Amb totes les prevencions al cas, la percepció majoritària és que els infants més menuts s'integren més fàcilment a l'ús del català, mentre que els més grans en queden més al marge, probablement afectats ja per la norma que afavoreix l'adopció del castellà. Ara bé, cal tenir present que en un nombre no menyspreable de casos, els infants estrangers integrats prioritàriament en català

dinamitzen l'ús d'aquesta llengua davant d'interlocutors més reticents a utilitzar-la.

En poques paraules: la catalanització de la institució escolar, molt més feble a ensenyament secundari que a la resta del sistema, no ha corregit substancialment la norma de subordinació del català. El castellà continua essent majoritari com a llengua de relació interpersonal, i els catalanoparlants tenen molta més tendència a convergir cap al castellà que no pas a l'inrevés. A diferència d'altres sistemes, el model lingüístic escolar vigent a Catalunya només ha modificat secundàriament les normes d'ús vigents fora de l'escola. Ara bé, el català és lluny d'haver-ne desaparegut, i en condicions adequades fins i tot és emprat per infants de primera llengua castellana amb els seus iguals. Les noves immigracions modifiquen aquest panorama.

Les fractures lingüístiques entre nivells escolars

Són nombroses les veus que suggereixen l'existència d'una *fractura* entre els usos lingüístics majoritaris en l'ensenyament primari i els imperants en els nivells d'ensenyament secundari. Aquestes veus solen relacionar aquesta fractura amb una suposada defecció lingüística del jovent, defecció que es traduiria en un abandonament massiu i generalitzat del català en favor del castellà.

Tal com vèiem en comparar el gràfic IV i el gràfic V, la discontinuïtat pel que fa als usos idiomàtics en els centres escolars de Catalunya és palesa si més no en un sentit: pel que fa a la llengua vehicular d'ensenyament, l'ús del català decau considerablement en el pas de l'educació primària a la secundària. No és gens sorprenent, per tant, que per a molts pares i professionals de l'educació, l'accés als centres d'ensenyament secundari sigui percebut en termes de retrocés del català.

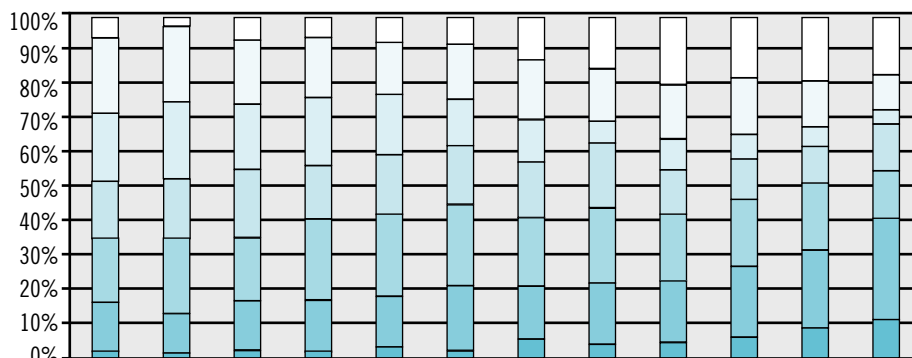
Amb tot, la fractura entre primària i ESO¹⁴ no és l'única discontinuïtat apreciable en la llengua vehicular de les escoles catalanes. De fet, les etapes posteriors a l'ESO també estan marcades per un canvi significatiu pel que fa als percentatges d'ús de les llengües, tot i que en sentits contradictoris: d'una banda, l'ús del català com a llengua vehicular s'incrementa en passar al batxillerat; contràriament, l'ús del català com a llengua d'instrucció retrocedeix en els cicles formatius. Aquesta diferència no resulta gaire sorprenent. Aquestes discontinuïtats reproduïxen la divisió prèvia a la LOGSE entre els estudis de BUP i COU, on el català va arribar a guanyar un espai més que considerable, i la formació professional, que sempre havia quedat resagada en el camí de la normalització.

Queda clar, doncs, que hi ha diverses discontinuïtats en l'ús del català com a idioma vehicular de la docència. Ara bé, fins a quin punt és possible afirmar que aquestes discontinuïtats es traslladen als usos interpersonals entre l'alumnat? Les dades disponibles en aquest sentit són molt i molt escasses, bàsicament declarades —és a dir, no observades— i difícils de manejar. En termes generals, les dades disponibles no corroboren la hipòtesi d'una defecció lingüística massiva del jovent, si més no en relació amb les generacions immediatament precedents. Així, les dades d'EULC-03 (vegeu el gràfic IX) no mostren variacions significatives pel que fa al percentatge d'ús de català en general entre la població que té entre 15 i 30 anys; més encara, aquests col·lectius només mostren un lleu retrocés

14. Caldria comprovar fins a quin punt aquest retrocés del català es produeix en proporcions similars en el sector públic i en el concertat i privat.

—en termes percentuals— en relació amb les persones d'entre 30 i 49 anys. D'altra banda, aquestes dades fan pensar que es difonen els comportaments bilingües tant entre les persones instal·lades en l'ús predominant del català com en les persones que fan del castellà la seva llengua habitual. Unes tendències que coincideixen a grans trets amb les línies de l'enquesta de DYM-97 (cf. Vila, 2003), i que alguns autors com Querol (2005) han trobat fins i tot més positives per al català.

GRÀFIC IX. Ús de català en general per franges d'edat. Catalunya, 2003. Percentatges



| | De 15 a 19 anys | De 20 a 24 anys | De 25 a 29 anys | De 30 a 34 anys | De 35 a 39 anys | De 40 a 44 anys | De 45 a 49 anys | De 50 a 54 anys | De 55 a 59 anys | De 60 a 64 anys | De 65 a 69 anys | De 70 a 74 anys |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| □ | 7 | 4 | 8 | 7 | 8 | 9 | 14 | 16 | 20 | 18 | 19 | 18 |
| □ | 23 | 21 | 18 | 18 | 15 | 16 | 16 | 15 | 15 | 16 | 13 | 10 |
| □ | 19 | 23 | 19 | 19 | 17 | 13 | 13 | 7 | 9 | 7 | 6 | 4 |
| □ | 16 | 17 | 20 | 16 | 17 | 17 | 16 | 18 | 13 | 12 | 11 | 13 |
| □ | 19 | 22 | 18 | 23 | 23 | 24 | 20 | 22 | 20 | 19 | 19 | 14 |
| □ | 15 | 12 | 14 | 15 | 15 | 19 | 15 | 18 | 18 | 20 | 22 | 29 |
| □ | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 6 | 4 | 5 | 7 | 9 | 11 |

| | | | |
|---|--------------------------------|---|--------------------------------|
| □ | 0% d'ús de català | □ | Entre 61% i 80% d'ús de català |
| □ | Entre 11% i 20% d'ús de català | □ | Entre 81% i 99% d'ús de català |
| □ | Entre 21% i 40% d'ús de català | □ | 100% d'ús de català |
| □ | Entre 41% i 60% d'ús de català | | |

Font: Vila (2005)

Això no vol pas dir, és clar, que no hi hagi canvis significatius en el capteniment lingüístic de molts adolescents catalans en el seu pas de l'ensenyament primari al secundari. De fet, la recerca sociolingüística indica que els moments de recomposició de les xarxes socials són especialment favorables amb vista a l'establiment de noves tries lingüístiques, per la qual cosa és ben possible que hi hagi un nombre d'adolescents que passin a fer més ús del castellà en arribar a l'institut que no pas als centres d'infantil i primària. Amb tot, és igualment possible que bona part de la suposada *defecció lingüística* dels adolescents i els joves s'hagi de posar en relació sobretot amb factors institucionals, en concret, amb el pas d'un medi catalanitzat com l'ensenyament primari a un de més descatalanitzat com l'ensenyament secundari. Aquest canvi es faria perceptible en l'entorn dels adolescents i els joves, encara que, de fet, no afectaria essencialment els seus usos interpersonalment privats.

Hi ha encara una altra dimensió dels usos lingüístics en què es produeix una forta discontinuïtat lingüística. Ens referim a l'àmbit del consum mediàtic i cultural. Cal recordar que les indústries culturals per al públic infantil han estat capdavanteres en la catalanització: la producció de llibre infantil en català és molt dinàmica, la programació per a infants de la CCRTV ocupa àmplies franges horàries del K3/C33, hi ha diverses revistes infantils de qualitat, la majoria del cinema doblat al català és essencialment cinema per a infants, la programació teatral infantil pública i privada a Catalunya és predominantment en català fins i tot a les localitats menys normalitzades lingüísticament... Tots aquests recursos faciliten que una part significativa del consum cultural de les etapes prèvies a l'adolescència es realitzin en català. Ara bé, a mesura que hom avança cap a l'adolescència i la joventut, l'oferta cultural i mediàtica en català, potser amb l'excepció del món del llibre, s'encongeix espectacularment i esdevé molt minoritària en el món de la premsa, en la música, en l'oferta televisiva i cinematogràfica, en el món del lleure tecnològic (jocs d'ordinador, consoles, etc.). Per dir-ho mitjançant un exemple gràfic, després del «Club Super3», bona part dels infants catalans no té alternatives i es passa directament a «Operación Triunfo». En aquest sentit, les dades d'EULC-03 mostren que és precisament el grup comprès entre 15 i 29 anys el que menys hores de televisió en català consumeix. Aquí hi hauria, doncs, una altra raó per a la percepció d'una fractura en els usos lingüístics: desproveïts d'una cultura juvenil en català, és força probable que un segment de joves i adolescents apareguin amarats progressivament d'un món cultural molt més hispanòfon que en l'etapa infantil.

2.2.4. La valoració i les representacions de la llengua

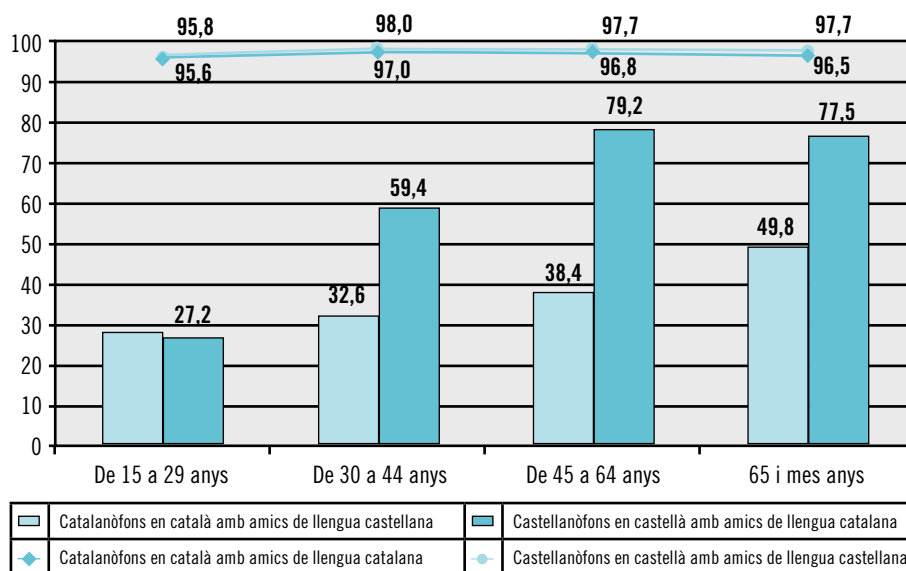
La percepció de les llengües en contacte a Catalunya entre el jovent ha estat motiu de debats freqüents durant els darrers anys. Ja al començament dels anys noranta, alguns autors advertien que la vinculació de les noves generacions amb la llengua *podia* estar canviant en relació amb les generacions precedents, fins al punt que alguns plantejaven que la lleialtat envers el català podia estar-se afeblint.

Ara bé, fins a quin punt són sòlids aquests temors? Val a dir que, en termes generals, la base empírica d'aquestes afirmacions ha estat fins al moment més aviat feble, s'ha expressat en termes vagues —«pèrdua de prestigi», «llengua de moda»— i ha recolzat més en experiències de caire anecdòtic que no pas en estudis generalitzables. De fet, sovint es fa difícil de copsar quins són els termes adequats per establir la comparació de lleialtats: serien els joves dels noranta més deslleials que els dels vuitanta? Dels setanta? Dels seixanta?... Dels trenta? És fonamental recordar que una anàlisi d'aquesta mena ha de deixar ben clar qui són els subjectes estudiats: una cosa és comparar l'evolució de les actituds envers la llengua dels catalanoparlants nadius, i una altra de molt diferent és posar de costat les actituds de tothom qui sap parlar català; no es pot oblidar que hi ha molts més *neoparlants* —normalment fills de no catalanoparlants— entre les joves generacions. I és obvi, a més, que l'anàlisi no es pot limitar a les opinions en relació amb el català, perquè també la relació amb el castellà té un paper fonamental en l'imaginari sociolingüístic de les noves generacions.

Els treballs solvents més recents, com ara l'EULC-03, no permeten afirmar que hi hagi un retrocés sobtat i considerable en la identificació amb el català entre els més joves (Fabà, 2005). En aquest sentit, les dades provinents de l'EULC-03 suggereixen que, més que una *deslleialtat* envers el català entre les noves generacions, el que sembla créixer és la disposició a adoptar la llengua de

l'interlocutor. Això és el que mostra el gràfic X, on hi ha reflectida la llengua que hom diu emprar amb els «amics de llengua catalana/castellana». El gràfic mostra com, al costat d'una forta adhesió a la llengua endogrupal (indicades per les línies, que freguen el 100%), el que sí avança clarament a cada generació és la disposició a passar-se a l'idioma de l'interlocutor, fins al punt que de fet s'igualava entre els més joves. Es tracta d'una predisposició que, com hem vist en l'apartat 2.2.3., no es correspon exactament amb els fets, perquè en els usos observats, els castellanoparlants es passen molt menys a la llengua de l'interlocutor que no pas a l'inrevés. Però es tracta sens dubte d'un descens de les reticències a parlar català entre els qui no el tenen per llengua primera, fet que és molt positiu per a la promoció de la llengua.

GRÀFIC X. Llengua triada per parlar amb els amics de llengua catalana i amb els de llengua castellana segons la llengua d'identificació de l'entrevistat, per edats. Catalunya, 2003. Percentatges



Font: EULC-03, elaboració nostra

Hi ha, però, un aspecte en què la percepció de les llengües mostra fortes dissonàncies, i que cal tenir en compte en aquest punt. En les societats en què una llengua permet desenvolupar totes les funcions socials —allà on és una *llengua completa* (Lamuela, 1994)—, el seu ús generalitzat no adquireix, per als seus parlants, connotacions específiques lligades a uns àmbits o a altres. En qualitat de mitjà i medi natural en què es desenvolupen totes les interaccions, la llengua completa ben establerta passa desapercibuda als seus usuaris. Aquesta és la situació del castellà a l'Espanya hispanòfona, i aquesta valoració del castellà com a llengua disponible per a tots els usos arriba quotidianament a bona part de les llars catalanes gràcies a l'hegemonia dels mitjans de comunicació.

A les societats de llengües en contacte, no és estrany que una o totes les llengües es connotin amb matisos particulars lligats amb els àmbits on són usades principalment. A Catalunya, l'avenç comparativament superior del català a les aules que en altres àmbits ha produït que, per a sectors probablement amplis de la població infantil i juvenil, la llengua s'hagi carregat de connotacions lligades amb el món escolar. En aquest sector, la llengua catalana és sovint associada amb valors de feminitat, d'academicisme, de contenció i formalitat, de manca

d'espontaneïtat, fins i tot d'infantilisme. Enfront d'aquestes connotacions, aquests mateixos sectors associen a determinades varietats de castellà les qualitats contràries: la masculinitat, la festa, la gràcia, l'espontaneïtat, la vitalitat i la grolleria. En pocs mots, el català seria la llengua escolar, dissociada de l'espontaneïtat i de la transgressió, valors per als quals només hi hauria *disponible* una única llengua, el castellà, dotada de totes les funcions imaginables.

Aquesta dissociació del català en relació amb la transgressió i l'espontaneïtat és perceptible en una munió de detalls que afecten tant els usos de la llengua com el mateix sistema gramatical i lèxic del català, com ara la dependència del castellà per a la creació de les varietats col·loquials del català, el manteniment de la pràctica de l'alternança al castellà —sovint, a determinades varietats de castellà— per a finalitats humorístiques, o la progressiva substitució de renecs, insults i paraules malsonants catalanes pels seus equivalents funcionals castellans. La repetició quotidiana d'aquestes i moltes altres pràctiques referma la dissociació del català de la transgressió i l'espontaneïtat. I els mitjans de comunicació en català contribueixen, conscientment o no, a consolidar aquesta dissociació entre el català i l'espontaneïtat, en la mesura que reproduïxen aquestes pràctiques en nom d'una versemblança sovint més que discutible.

Un projecte de promoció de l'ús interpersonal d'una llengua no pot permetre's que aquesta llengua quedi dissociada dels valors de transgressió i d'espontaneïtat. Tal com ha posat damunt de la taula Michel Lacroix en el seu llibre *El culte a l'emoció*:

L'emoció no és un simple pal·liatiu, un remei al descoratjament, un substitut de l'acció impossible. No és un simple mitjà per fugir d'un mateix. En realitat, l'home contemporani la busca sobretot perquè la veu com un mitjà per ser ell mateix. Ha esdevingut el centre de les seves preocupacions, una recerca de tots els instants, perquè respon perfectament a l'ideal de vida que s'encarna en el culte al jo. Sedueix perquè es presenta com la clau de l'expandiment personal. Donant accés a una vida rica, autèntica, plenament humana, participa de la preocupació del jo. El retorn a l'emoció és fonamentalment una manifestació de l'individualisme contemporani.
(Lacroix, 2001/2005, p. 45)

Davant d'aquest repte, la institució escolar ha de trobar vies per reforçar l'associació entre el català i l'espontaneïtat. Òbviament, l'escola es troba aquí en una posició delicada, ja que el seu principal objectiu social no és pas ensenyar la transgressió, sinó el compliment de la norma. Ara bé, cal trobar vies perquè la seva tasca en favor del català no repercuteixi negativament en la imatge social d'aquest idioma.

2.2.5. La percepció dels protagonistes: entre el voluntarisme, la burocràcia, la indiferència i l'hostilitat

La definició del model lingüístic escolar a Catalunya fou sens dubte objecte de debats al màxim nivell polític, legislatiu i judicial. Però d'acord amb les opinions dels equips directius entrevistats en l'estudi de Vial i Canal (2002), la implantació centre a centre del model escolar de conjunció en català fou una tasca liderada pels ensenyants en un 80% de les escoles, per davant de l'Administració i/o els mateixos pares. En termes generals, aquesta implantació hauria funcionat de manera molt poc problemàtica durant els primers anys, i hauria topat amb més resistències entre 1986 i 1990. Una vegada traspasada aquesta frontera

temporal, el procés hauria acabat eixamplant-se a la resta d'escoles amb poques dificultats.

TAULA 2. Any d'inici de la normalització i dificultats trobades

| Any d'inici de l'ensenyament en català | | | | |
|--|---------------|-------------------|-------------------|-----------------|
| | Abans de 1980 | Entre 1980 i 1985 | Entre 1986 i 1990 | Després de 1990 |
| Percentatge d'escoles | 21% | 18% | 43% | 18% |
| Dificultats | Cap | Molt poques | Moltes | Poques |

Font: Canal i Vial (2005, p. 8)

El procés d'implantació del model ha tingut aspectes positius i negatius. Entre aquests darrers, una part de la comunitat educativa apunta que, en molts indrets, la tasca de promoció del català ha estat liderada en solitari per l'escola, i aquesta solitud ha provocat erosió i desmotivació entre els seus protagonistes, sobretot ateses unes expectatives probablement molt elevades i uns resultats menys brillants que no s'havia anticipat.

2.2.6. L'escassa recerca i avaluació

De tot el que hem exposat fins ara se n'extreu una constatació: a hores d'ara, el coneixement de la realitat sociolingüística que es pretén modificar és excessivament migrat i fragmentari.

Certament, d'estudis sobre els coneixements, els usos i les representacions lingüístics de l'alumnat de Catalunya se n'han realitzat, però massa pocs. Tal com pot comprovar el lector, damunt la taula hi ha un cert nombre de recerques realitzades al llarg de les darreres dècades tant per òrgans de l'Administració amb responsabilitats sobre el tema, com el Departament d'Educació (anteriorment d'Ensenyament) i la Secretaria de Política Lingüística (abans, Direcció General), com per les universitats. Però és obvi que la recerca disponible és insuficient, fragmentària, i sovint poc difosa en els mateixos cercles d'investigadors. Així mateix, hom detecta que la recerca i l'acció sobre els usos lingüístics ha estat secundària a l'hora d'abordar la formació del professorat, com ho palesen, per exemple, les molt escasses llicències de professorat per treballar en la qüestió de l'ús.

2.3. Síntesi i balanç: els usos lingüístics en el marc escolar a Catalunya

El model lingüístic escolar vigent a Catalunya ha permès recuperar bona part dels usos institucionalitzats, però amb fortes diferències segons els nivells. La recuperació és extensa a les escoles primàries, però encara és lluny d'haver catalanitzat l'ESO, i molt més encara els cicles formatius.

El model lingüístic escolar no ha modificat substancialment les normes de tria de les llengües heretades del franquisme, que afavoreixen la tria del castellà. Amb tot, el nou model lingüístic escolar sembla haver introduït modificacions, com ara que bona part de l'alumnat no catalanoparlant s'adreça preferentment en català al personal docent, i ha afavorit el manteniment del català en àrees on va quedar minoritzat demogràficament durant les grans immigracions del tercer quart del segle xx.

Tot i haver crescut molt significativament, el coneixement del català encara no ha esdevingut universal entre la població escolaritzada a Catalunya. Més específicament, resten encara sectors amplis d'infants i joves que només assoleixen uns nivells insuficients de català oral, en part a causa del seu context, però també a causa d'una orientació educativa que fa prevaler la llengua escrita per damunt de l'oralitat.

Les noves immigracions han introduït modificacions en els usos lingüístics escolars en diversos sentits. D'una banda, han empès una part del professorat a passar-se al castellà com a llengua de docència, i sovint han afavorit l'ús interpersonal d'aquest idioma. D'una altra, la seva arribada ha forçat l'Administració i els centres a replantejar les estratègies d'integració lingüística, i no són pocs els casos d'adopció del català per part dels al·loglots.

En qualsevol cas, l'anàlisi dels usos lingüístics pateix la manca d'estudis en profunditat, i exigeix partir de la premissa de la diversitat interna del sistema escolar català.

3. L'ESCOLA EN LA SOCIALIZACIÓ DE LES NOVES GENERACIONS

3.1. El paper actual de l'escola

El debat sobre el paper de l'escola en la societat actual bascula, amb una enorme facilitat, entre l'expectativa insensata d'esperar que aquesta institució respongui a totes les responsabilitats educatives que abans es repartia amb la família i la resta d'institucions socials, com ara l'església o el mateix veïnatge, i la «constatació» del seu fracàs sistemàtic en tots els fronts, des de la transmissió de competències escolars bàsiques fins a la capacitat de transmetre els valors necessaris per garantir una mínima convivència social. I, tanmateix, la resposta exacta a quin és el paper de l'escola en la socialització de les actuals generacions no pot limitar-se a un «entre poc i massa», sinó que ha d'anar una mica més enllà.

En primer lloc, cal dir que precisament l'excés d'expectatives és una de les principals causes de la percepció injusta de fracàs de l'escola. I no sols perquè si se n'espera més del que és raonable el resultat sempre serà frustrant, sinó perquè en la mesura que la mateixa escola assumeix més responsabilitats de les que pot atendre, acaba atrapada en una teranyina que, efectivament, l'aboca a la ineficàcia, si no a la paràlisi, la insatisfacció i el desànim, expressats sovint en un professorat desmotivats i professionalment cremats. En aquest sentit, cal dir que s'ha de tenir un enorme sentit de la responsabilitat per no demanar a l'escola objectius impossibles, de caràcter abstracte i d'impossible avaluació, i alhora exigir-li amb severitat que acompleixi sense excuses els que són possibles. Dit d'una altra manera, la reducció dels objectius escolars a aquells que són més rellevants i pertinents, permetria no solament afavorir uns resultats més bons, sinó sobretot situar l'escola en una posició central pel que fa a la seva responsabilitat social i, per tant, en el bon camí de la recuperació del prestigi que necessita i es mereix.

3.2. La competència amb els altres agents de socialització

En segon lloc, és una obvietat afirmar que l'escola actual té altres grans competidors en el paper socialitzador de les noves generacions. El que ja no és tan clar és si hi ha d'entrar en competència, si ha d'aprendre a conviure-hi pacíficament o si ha de desenvolupar posicions defensives, que malauradament, és el que sol passar.

Una escola a la defensiva que malparla de tota la resta d'institucions socials, se situa ella mateixa en una posició excèntrica i poc creïble, amb la consegüent pèrdua de prestigi. Les actituds pretesament crítiques de l'escola respecte de l'actual societat —que es qualifica de consumista, competitiva, individualista, alienada, egoista, violenta, sense valors...— ja no són percebudes per l'alumnat com a tal crítica, sinó com a expressió d'un moralisme conservador, sempre temptat de recórrer a l'adoctrinament reaccionari, ara per la via de «l'educació en els valors».

L'escola no es pot convertir, de cap manera, en una mena de propagandista en contra de la societat per a la qual ha d'educar. Les concepcions redemptoristes de l'escola, pròpies d'altres èpoques, han de deixar pas a visions més modestes i realistes. S'ha d'educar per viure en aquest món i, si pot ser, millorar-lo, és clar. Però no es pot educar per viure contra aquesta societat. La resta d'agents de socialització continuaran fent el seu paper sense cap misericòrdia i no es pot somniar a implantar impossibles mecanismes de censura i control públic, ni a suplicar unes «funcions educatives de la televisió» que no corresponen a aquest mitjà, per posar el cas de la bèstia negra del sistema escolar actual. En tot cas, es pot educar la mirada que veurà televisió, o es pot educar la sensibilitat estètica de qui consumirà cultura industrialitzada, però no es podran tancar ni les emissores de televisió ni les indústries de l'entreteniment.

3.3. Les confusions morals de la diversitat

L'escola, especialment sensible a tots els discursos políticament correctes i d'aspecte progressista, ha assumit acríticament idees com les de la multiculturalitat o de la diversitat i els models socials utòpics que se'n deriven. A aquestes alçades de la història, s'han comprovat les enormes limitacions d'aquests models fins i tot a les societats en què es podien explicar (societats postcolonialistes). Però aquí, aquests discursos convenientment promoguts pel món intel·lectual, han creat una confusió ideològica gravíssima. Han tendit a imaginar els «catalans» a Catalunya com una comunitat ètnica diferenciada, com uns més entre els diversos, i així han posat en perill alguns dels valors bàsics del catalanisme: l'ideal de la preservació d'una única comunitat cohesionada, amb la llengua catalana com a «pròpia», en el sentit de llengua «comuna», de tothom.

L'elogi ingenu de la diversitat, incidint més en aspectes folklòrics i desnaturalitzats de les expressions culturals d'origen, i oblidant les funcions comunicatives i integradores de tota cultura, ha portat a desenvolupar actituds i activitats de resultats dubtosos, més enllà de la confusió babèlica i la banalització de tota experiència cultural que és exigent, que compromet i obliga a una comunicació que estableix lleialtats i fidelitats sòlides.

3.4. Un model lingüístic sacsejat per disputes extraescolars

Al desconcert en què viu bona part de la comunitat educativa pel que fa a la funció i les possibilitats de l'escola en el món occidental s'hi suma, a Catalunya, un factor suplementari, derivat de les circumstàncies històriques en què s'ha acabat definint el model lingüístic escolar vigent. En qüestió de llengua, l'escola catalana viu una contradicció, fins a cert punt paradoxal, que n'entrebanca el correcte funcionament.

D'una banda, ningú no dubta que, de tots els sistemes vigents ara o en el passat

a l'Estat espanyol, el model de conjunció en català és el que millor dota de competència en dues llengües, i això sense cap mena de rebaixa pel que fa als altres continguts curriculars. Per més que el model sigui sens dubte millorable en molts aspectes, la simple comparació del nivell de coneixement de la llengua pròpia als censos permet constatar que el sistema escolar català dona uns resultats molt superiors als dels sistemes valencià, balear, gallec, basc o navarrès. En realitat, i salvant totes les distàncies que es vulgui, hom no hauria d'oblidar que resulta difícil de trobar sistemes educatius d'una potència equiparable al de l'escola de Catalunya a l'hora de bilingüitzar tota la població escolar d'una societat determinada no sols a la Unió Europea, sinó arreu del món.

Ara bé, tot i aquesta realitat inqüestionable, a Catalunya —i encara més a la resta de l'Estat— el model lingüístic escolar en català és lluny de gaudir del reconeixement públic que li hauria de correspondre en funció dels seus resultats. Sobretot d'ençà dels anys noranta, l'escola catalana ha estat sotmesa a un atac sistemàtic per part dels sectors que preferirien veure el català relegat a un paper secundari al seu propi territori. I si bé aquestes pressions no han aconseguit modificar el model lingüístic escolar del Principat, el seu pes en el panorama mediàtic sí que n'ha erosionat profundament la imatge, semblant la desconfiança i desactivant l'entusiasme amb què havia nascut.

Així, tot i els seus resultats positius en termes lingüístics, tot i el suport de les principals forces polítiques i socials del país, i malgrat haver estat avalat fins i tot pel mateix Tribunal Constitucional espanyol, els seus responsables no han pogut o no han sabut evitar que les periòdiques campanyes d'erosió d'imatge generin desinformació, desencís i fins i tot desconfiança envers el model lingüístic escolar de Catalunya.

3.5. Una escola amb el cap clar

En aquest marc, avui es fa més necessari que mai que hom refermi la legitimitat d'actuar en favor del català des del marc escolar. A l'escola li convé revifar l'esperit d'iniciativa, d'innovació i de compromís que féu possible el gran èxit de la immersió dels anys vuitanta, i per fer-ho cal reconstruir la confiança que s'està treballant no pas per aconseguir els designis de l'Administració, sinó per assolir uns objectius realistes, àmpliament compartits i intrínsecament nobles.

L'escola continua essent una institució fonamental en la transmissió de les lògiques socials dominants, una institució rellevant per les seves conseqüències. Els seus resultats no són pas la mostra de la seva ineficàcia, sinó el producte, encara que no volgut conscientment, de la seva pròpia acció. És a dir, l'escola continua essent molt important, però ara mateix es proposa objectius massa dispersos i, d'altra banda, adopta estratègies defensives i moralistes que li resten allò que és fonamental per a la seva eficàcia: l'autoritat moral i el reconeixement social. I tot el que recull no és el producte ni d'una culpa dels altres ni de la seva feblesa, sinó el resultat d'una fortalesa mal orientada.

Així, doncs, abans que incrementar els recursos materials o revisar les seves estratègies pedagògiques, el que necessita l'escola és evitar la dispersió i el moralisme. L'escola s'ha de centrar en el terreny que ningú no li discuteix i ha d'aprendre a dialogar, si cal a competir, o si més no a conviure sense covardia amb els altres agents de socialització que ocupen la resta d'espai i temps educatiu.

4. LÍNIES D'ACTUACIÓ I PROPOSTES

4.1. Uns criteris i uns objectius clars i assumibles

A fi de reeixir en els seus objectius, l'escola ha d'actuar amb autoritat. En el cas de la llengua, això vol dir que no es pot deixar al lliure arbitri de cada professor la consideració de quins són els criteris lingüístics que s'utilitzaran. Hi ha d'haver uns criteris bàsics ben delimitats i clars, obligatoris, legitimats pel que és el mandat democràtic que l'escola rep del Parlament i de les lleis de les quals s'ha dotat el país. I cal que els objectius a assolir siguin entenedors, assumibles i assolibles, matisats per l'heterogeneïtat social de partida, però alhora ambiciosos en allò que l'escola pot assolir raonablement. Aquests objectius poden sintetitzar-se en els punts següents.

4.2. Entre la llengua vehicular i els usos interpersonals

Hom no pot imposar al sistema educatiu el repte de transformar la totalitat dels usos lingüístics de la comunitat educativa, perquè ni en té la capacitat, ni ara com ara en té reconeguda la legitimitat. El canvi massiu dels comportaments lingüístics depèn de molts factors, com les transformacions en el mercat laboral, en els àmbits comunicatius, en la configuració sociopolítica, entre altres, que escapen al sistema educatiu. Esperar que l'escola canviarà tota sola els comportaments lingüístics de la població no pot dur més que a la frustració dels actors de la vida escolar. Ara bé, per més que el canvi massiu de capteniments no estigui al seu abast, l'escola sí que disposa d'un espai ampli per reforçar les bases que facilitin l'extensió del català com a llengua comuna de la ciutadania.

Per aconseguir aquests objectius, cal en primer lloc renovar el compromís amb l'ús del català com a llengua vehicular del sistema educatiu. El català ha de recuperar el terreny aparentment perdut en l'ensenyament primari durant els darrers anys, ha de progressar substancialment com a llengua vehicular en l'ensenyament secundari, i ha de ser efectivament l'idioma de funcionament intern i administratiu dels centres educatius de Catalunya. I cal que aquest procés d'extensió de l'ús vehicular del català no impliqui només el personal docent i d'administració i serveis, sinó que ha de ser seguit també per la resta de la comunitat educativa, en especial per l'alumnat. En aquest sentit, és possible que la introducció, tantes vegades anunciada, de l'ensenyament d'alguna matèria en alguna llengua estrangera acabi resultant favorable per a la posició del català en el sistema educatiu del país, en la mesura que la tria de les llengües de la docència podrà visualitzar-se més clarament en funció d'objectius d'aprenentatge i se'n reduirà la càrrega política i d'adscripció nacional.

D'altra banda, si bé l'escola difícilment pot desencadenar un canvi generalitzat en els comportaments interpersonals, sí que pot treballar per afavorir l'ús interpersonal del català. L'escola ha d'eixamplar les competències lingüístiques de l'alumnat en tots els registres de la llengua, ha de generar-li confiança en les pròpies capacitats expressives, ha d'incrementar-ne la vinculació pràctica al català, i ha de treballar per modificar les normes sociolingüístiques que exclouen determinats sectors socials de l'ús del català. Per fer-ho, l'escola ha de partir de la base que no tot el seu alumnat té accés a situacions comunicativament diverses en llengua catalana i, per tant, plantejar molt seriosament com ha de superar aquesta mancança, tant dins dels continguts curriculars com en la resta de la vida escolar. Això implica, en nombroses ocasions, assumir el fet que el català no és la llengua primera de tota la població, per la qual cosa convé reforçar l'adquisició de les habilitats interpersonals en aquest idioma.

Una de les principals vies per desenvolupar aquestes habilitats és aconseguint efectivament que tots els agents educatius concebin la totalitat de l'espai escolar, i no sols l'aula, com un espai d'aprenentatge lingüístic. I uns actors clau en aquest propòsit són el personal no docent dels centres escolars: els monitors de menjador, d'esports, de transport públic i d'activitats extraescolars, el personal d'administració i serveis, els xofers d'autocars, el personal de cuina i de neteja, etc. Sovint aquests actors mantenen unes relacions amb l'alumnat molt més informals i individualitzades que no pas els seus professors i mestres, i constitueixen per tant unes fonts inestimables d'aprenentatge lingüístic interpersonal. És amb els monitors d'activitats extraescolars i d'esports, per exemple, que els infants adquireixen una part substancial dels jocs verbals i de les rutines comunicatives col·loquials que transmetran al món del lleure juvenil i fins i tot adult. Sobretot en les àrees on hi ha menys presència social del català; guanyar tots aquests agents educatius per a l'aprenentatge de la llengua resultaria un avenç substancial per estimular l'adquisició d'un repertori comunicatiu que no se circumscriu a les aules, i facilitaria la desvinculació entre el català i l'aula.

Al costat del plantejament dels centres educatius com a entorns globals d'aprenentatge lingüístic, és igualment fonamental que s'explorin les vies d'ensenyament entre iguals. Algunes d'aquestes experiències, com la *tècnica del fil d'or*¹⁵ de la Bressola, han mostrat la seva efectivitat a l'hora d'introduir el català en les relacions entre iguals en les situacions més adverses. Al sud de les Alberes creixen les experiències basades en les parelles lingüístiques, la tutorització entre iguals dels nousvinguts per part dels autòctons, l'acollida dels més menuts per part de l'alumnat de cursos superiors, o la realització de jocs amb monitors lingüístics. Totes aquestes experiències tenen en comú el fet de basar-se en un aprenentatge col·laboratiu i entre iguals que permet una adquisició significativa en contextos d'interacció interpersonal acollidora.

En plantejar totes aquestes mesures, la variable «quan» resultarà almenys tan important com la variable «com». Cal que el sistema educatiu sàpiga identificar els moments idonis per a la promoció de l'ús, que en molts casos coincideixen amb els canvis de cicles i les recomposicions de les relacions i les xarxes socials que hi estan connectades. Resultarà vital saber capgirar les fractures existents en el pas de primària a secundària, ara negatives per al català, en un sentit positiu per a l'ús d'aquesta llengua.

Cal plantejar les vies per a un avenç ràpid en l'ús del català com a llengua vehicular, sobretot en l'educació secundària, i explorar les vies per facilitar l'accés a les varietats col·loquials pròpies dels usos interpersonals.

Propostes

1. *Vetllar perquè els centres educatius, en el marc dels seus projectes lingüístics, es concebin com entorns d'aprenentatge lingüístic global, i aprofitin a fons l'entorn escolar i paraescolar per proporcionar a l'alumnat uns models de llengua rics i variats.*

15. Cada centre de la Xarxa Bressola comença amb un nombre reduït d'infants de preescolar —gairebé sempre monolingües francòfons— que són acompanyats sense pausa per adults que els ajuden a adquirir el català en tots els contextos comunicatius dins l'escola. Pocs mesos després, els infants han establert ja fermament la norma d'interrelacionar-se en català, fins al punt que un any després, quan entra la segona promoció d'infants a l'escola, aquells són rebuts i integrats en català per l'alumnat més gran, de manera que la pràctica del català esdevé una manera d'integrar-se naturalment en la vida del centre.

2. *Establir un pla plurianual d'increment de l'ús del català com a llengua vehicular a tot l'ensenyament no universitari.*
3. *Incorporar la dimensió lingüística a la planificació de les activitats extraescolars i de migdia organitzades des d'instàncies educatives, vetllant perquè s'hi optimi l'ús del català com a manera de desacademitzar la llengua. Entendre aquests contextos com a espais idonis i insubstituïbles per a la col·loquialització de la llengua i el seu ús interpersonal més privat.*
4. *Establir un programa de recerca i experimentació en tècniques d'aprenentatge i d'integració lingüística entre iguals.*

4.3. L'heterogeneïtat de partida, base per a l'actuació

En l'inici del seu desenvolupament, l'actual model lingüístic escolar català partí de la premissa que calia atendre una població heterogènia en un context de diversitat social, política, geogràfica i demolingüística. Al bell mig d'aquesta premissa hi havia la consciència que un percentatge molt elevat de l'alumnat —i del professorat— de Catalunya no tenia el català per llengua inicial, i un segment molt significatiu d'aquest alumnat només podia accedir a l'aprenentatge del català gràcies a l'acció decidida de l'escola. La consciència d'aquesta heterogeneïtat es traduí tan aviat com fou possible en un seguit de programes i iniciatives: la instauració del programa d'immersió lingüística per a centres amb una presència reduïda d'alumnat catalanoparlants; la presència dels assistents de conversa a molts centres; o les múltiples iniciatives per facilitar l'aprenentatge del català als nombrosos docents que no en sabien.

El pas dels anys va fer que la premissa de l'heterogeneïtat de partida s'anés esvaint. Paradoxalment l'avenç del català com a llengua de docència no va anar acompanyat d'unes polítiques vigoroses que resolguessin els dèficits d'aprenentatge que s'anaven detectant, ans al contrari, l'Administració educativa va anar reduint els recursos invertits en aquest camp.

Tanmateix, l'heterogeneïtat —demolingüística, però també sociocultural, geogràfica i d'altres menes— que hi ha en la base de la població escolar de Catalunya no ha desaparegut, i els seus efectes són perceptibles tant pel que fa a l'aprenentatge com, molt especialment, pel que fa a l'ús del català. Tant les capacitats d'emprar el català com l'ús interpersonal que en fan les noves generacions encara continuen molt lligats a la seva llengua inicial. En pocs mots, a les zones on hi ha pocs catalanoparlants nadius, el domini i la utilització d'aquest idioma és precari.

L'increment de les noves immigracions ha tornat a posar damunt la taula la qüestió de l'heterogeneïtat de la població escolar catalana. Tanmateix, i per dir-ho amb la metàfora ferroviària, convindria evitar que un tren més proper no n'amagués un altre. A hores d'ara, l'heterogeneïtat demolingüística a les aules de Catalunya no es deu principalment a l'alumnat nouvingut, sinó al fet que bona part de l'alumnat autòcton arriba als centres educatius amb un coneixement molt limitat del català.

Cal que les polítiques lingüístiques educatives es desenvolupin sobre la premissa de l'heterogeneïtat sociolingüística de partida de la població escolar catalana. Tant els objectius com les metodologies i les pràctiques pedagògiques han de prendre aquesta circumstància en consideració, i l'Administració ha de preveure

suports específics també per a l'alumnat autòcton amb més dificultats d'accés al català.

Propostes

1. *Establir, des del Departament d'Educació, un marc general d'objectius sociolingüístics que, preveient l'heterogeneïtat de partida, faciliti la identificació dels objectius bàsics per a cada tipologia de centre i en mesuri els avenços.*
2. *Desenvolupar formació i eines aplicades per tal que els responsables de la planificació lingüística de cada centre puguin calibrar amb rapidesa els punts forts i els punts febles de la situació sociolingüística que els ha estat encomanada.*
3. *Assolir una coordinació eficient entre les autoritats educatives i els centres a l'hora d'establir uns objectius ambiciosos però realistes ateses les circumstàncies, tant pel que fa als coneixements com pel que fa als usos lingüístics. Aquests objectius podrien establir-se mitjançant contractes programa amb l'Administració.*

4.4. Una aposta clara per l'excel·lència en els coneixements

En termes generals, és indubtable que l'actual model lingüístic escolar ha aconseguit incrementar molt el coneixement de català oral i escrit de les noves generacions. Si els percentatges d'adults que declaren no saber parlar, llegir i/o escriure el català romanen encara avui elevadíssims, aquests dèficits s'han reduït de manera molt significativa entre la població escolaritzada durant la darrera dècada.

Amb tot, és evident que els progressos en el coneixement del català són encara objectivament insuficients. Certament, la xifra dels qui són totalment incapaços d'usar el català s'ha reduït molt, però encara avui surten dels centres educatius del país adolescents i joves educats que, en termes dicotòmics, no saben parlar, llegir o escriure en català. Un percentatge, el de no coneixedors del català, que augmenta substancialment si hi incloem aquells que solament han assolit una competència intermèdia o precària de l'idioma.

Un sistema escolar que aspira a fer que tota la població escolar domini les dues llengües oficials no es pot permetre que any rere any surtin de les seves aules milers d'adolescents i joves amb competència només intermèdia o fins i tot molt baixa en català, més que més tenint en compte que aquest idioma és el vehicle normal de docència. En conseqüència, cal replantejar amb urgència els aspectes que no estan donant els resultats desitjats en el procés d'aprenentatge de les habilitats lingüístiques, i modificar-los amb la màxima celeritat.

La constatació que el sistema educatiu de Catalunya no condueix ara com ara al domini de la llengua catalana hauria de tenir una traducció immediata en el camp de la normativa i la legislació. Per posar-ne només un exemple flagrant, ateses les actuals circumstàncies, no sols resulta absurd, sinó també profundament injust, que l'Administració consideri equivalent al nivell de suficiència de català C el fet de posseir un «títol de graduat en educació secundària (GES), sempre que s'hagin cursat a Catalunya almenys tres cursos qualssevol de primària i tota l'ESO

i s'hagi cursat de manera oficial la matèria de llengua catalana en la totalitat dels estudis mínims esmentats».¹⁶

Propostes

1. *Dur a terme un procés periòdic d'avaluació independent i comprensiva de les competències orals i escrites i de la confiança lingüística de mostres representatives d'alumnat dels diferents nivells d'educació.*
2. *Alternativament, dur a terme una avaluació d'aquestes competències en una mostra representativa dels diversos segments de població amb accés difícil al català, autòctons i immigrants.*
3. *Revisar en profunditat les equivalències ara vigents entre els nivells d'educació i els certificats de coneixement de català per tal de readequar-los a la realitat dels coneixements de català de l'alumnat. Molt especialment, es recomana derogar el reconeixement automàtic del nivell C actualment en vigor per als graduats en educació secundària i batxillerat.*
4. *Portar a terme un pla de millora de la docència de llengua que incrementi les habilitats lingüístiques de l'alumnat.*
5. *Analitzar i difondre les vies que ajudin a incrementar els índexs de lectura i d'aprofitament dels recursos audiovisuals i virtuals disponibles en català.*
6. *Plantejar com a objectiu que l'alumnat superi el mer coneixement de la llengua i vagi instal·lant-se en la confiança lingüística nascuda de la pràctica lingüística autònoma i realista.*

4.5. Una nova orientació cap a l'oralitat

En bona mesura com a conseqüència del percentatge d'alumnat amb llengües inicials altres que el català, l'actual model lingüístic escolar de Catalunya para una atenció considerable a la llengua oral durant els primers cursos, sobretot durant l'educació infantil. Ara bé, l'atenció intensiva cap a la llengua oral s'estronca a partir de la introducció de la lectoescriptura. A diferència del que s'esdevé en els sistemes educatius d'altres països, l'escola catalana no sembla treballar l'expressió oral —ni formal ni, per descomptat, informal— de manera sistemàtica més enllà de cycle mitjà d'ensenyament primari. Sigui per tradició, per la formació dels docents, per l'estructuració dels currículums o per altres motius, l'alumnat a Catalunya no sembla rebre gaire formació específica pel que fa a la llengua oral.

Aquesta manca de formació en expressió oral constitueix un dèficit greu en l'educació de la ciutadania de qualsevol societat moderna i democràtica, ja que fa dependre l'adquisició de les habilitats d'argumentació i persuasió de l'experiència individual exterior a l'escola. Però la manca de formació en expressió oral és encara més greu en un model lingüístic escolar que té per llengua vehicular un idioma històricament minoritzat que és alhora una L2 per a bona part de l'alumnat: sobretot en els centres d'immersió, abandonar el tractament sistemàtic

16. ORDRE PRE/228/2004, de 21 de juny, sobre els títols, diplomes i certificats equivalents als certificats de coneixement de català de la Secretaria de Política Lingüística (DOGC núm 4.168, 06/07/2004). Consultable a < <http://www.gencat.net/diari/4168/04166078.htm> >.

de la llengua oral des del començament de l'educació primària implica permetre la fossilització dels errors orals, impossibilitar que l'alumnat adquireixi un repertori verbal ric, flexible i matisat, i negar-li l'oportunitat d'adquirir la confiança lingüística imprescindible per a l'ús. Arreu del país, l'oblit de la llengua oral fa que es reproduueixin les mancances i les rutines d'alternar al castellà arrelades durant els períodes de prohibició del català, i impedeix un desenvolupament autònom per a aquesta llengua.

Resulta poc raonable d'esperar que els segments de població escolar que no han consolidat el domini col·loquial de la llengua catalana oral es posin a utilitzar-la en els seus usos interpersonals. Per tant, cal replantejar el tractament de l'expressió oral a l'escola per reforçar-lo i dotar-lo d'un paper específic, transversal a totes les assignatures. I cal tornar a connectar l'aprenentatge de la llengua amb el seu ús, no ja en contextos escolars, sinó fins i tot en entorns extraescolars.

Propostes

1. *Reformular els programes de llengua i literatura catalanes a fi d'incorporar-hi l'expressió oral com a contingut bàsic.*
2. *Reformular la resta del currículum acadèmic perquè incorpori extensament les activitats d'expressió oral.*
3. *Incloure l'avaluació de l'expressió oral en català en els criteris de valoració del coneixement lingüístic tant al llarg del sistema educatiu com en les proves d'ingrés a la universitat.*
4. *Preveure les modificacions de recursos i infraestructura necessaris per tal de facilitar la incorporació de l'oral al sistema educatiu, en forma de desdoblaments de classe, assistents de conversa, recursos didàctics, etc.*
5. *Incloure en la formació dels docents i futurs docents els continguts necessaris perquè puguin fer-se càrrec amb comoditat de l'ensenyament de l'oralitat a l'aula i en l'entorn escolar.*

4.6. Una nova implicació dels actors

Històricament, els avenços del català a l'escola han tingut una participació activa dels diferents actors de la comunitat educativa —els docents, l'alumnat, el personal d'administració i serveis, així com els pares i les mares. Sense la implicació activa d'aquests actors no hi haurà progrés del català en el món educatiu. Però són moltes les veus que assenyalen que aquesta implicació pot no estar-se produint de la manera que escauria al cas, i això per diverses raons que s'haurien d'analitzar i d'abordar de manera realista.

Per començar, hi ha hagut al llarg dels darrers anys una certa tendència a delegar la realització dels projectes lingüístics dels centres a la figura del professor de català. Ara bé, la missió principal del professorat de català és l'ensenyament de la normativa i del coneixement reflexiu de la llengua, no pas la modificació dels comportaments lingüístics, que ha de ser una tasca comuna i general de tot el centre educatiu. Una cosa és que els alumnes estudiïn llengua, o fins i tot aspectes de sociolingüística, i una altra de molt diferent és que hi hagi una estratègia general del centre i del sistema que afavoreixi la pràctica del català —si més no dins del recinte escolar— i una bona predisposició a usar-lo a l'exterior. La

plena bilingüització en català no és únicament objectiu del professorat d'aquesta llengua, sinó de tota la comunitat escolar i, per tant, ha de ser impulsada per la direcció i el conjunt del centre.

Tanmateix, la implicació de la totalitat dels equips docents topa ara com ara amb diversos reptes. Una part considerable del món educatiu pateix una combinació de desencís i de resignació davant els resultats obtinguts després de més de dues dècades de catalanització de l'escola. A més, continua havent-hi un percentatge no negligible de professionals del món educatiu —no sols docents— amb domini precari de la llengua, tant oral com escrita, i són moltes les mancances pel que fa a la formació en sociolingüística i didàctica en segones llengües, imprescindible per al correcte funcionament del model lingüístic vigent a Catalunya. Aquestes mancances semblen especialment greus entre el professorat de secundària, i resulta molt preocupant la denúncia feta per algunes fonts segons les quals les noves fornades de mestres tampoc no estarien arribant als centres escolars amb el nivell de preparació que fóra desitjable. Si més no en algunes universitats, i emparades en el reconeixement del nivell C abans denunciat, les successives modificacions dels plans d'estudi de les facultats de formació de professorat semblen haver reduït fins a mínims la docència de llengua catalana, una docència ara més necessària que mai tenint en compte que el percentatge d'estudiants catalanoparlants inicials en aquests centres ha minvat durant els darrers anys. Davant d'aquest panorama, s'entén la preocupació pel que fa al futur del compromís dels futurs docents amb el model educatiu català.

En el context apuntat, l'aparició dels coordinadors de llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC) pot representar un pas endavant per a la promoció de la llengua. Ara bé, cal vetllar perquè aquesta figura gaudeixi d'un marge de maniobra real i no esdevingui un actor aïllat i impotent en un context de desvinculació, tal com algunes de les informacions recollides fins ara suggereixen que podria estar passant.

Cal revitalitzar significativament el compromís, i potenciar la formació i la informació dels membres de la comunitat educativa en relació amb el procés de promoció de la llengua catalana tant en el camp de l'aprenentatge com en l'ús. Cal garantir la inserció de la tasca dels coordinadors LIC de la manera més eficient per als objectius de cada centre.

Propostes

1. *Garantir que la totalitat dels membres de la comunitat educativa van incorporant-se al coneixement actiu de la llengua catalana.*
2. *Assegurar que els coordinadors LIC reben una formació adequada i disposin tothora no sols dels recursos necessaris, sinó també del suport d'un equip de professionals especialitzats.*
3. *Instaurar polítiques coherents i sistemàtiques d'incentius per a la formació en l'àmbit de la llengua per a la totalitat dels membres de la comunitat educativa.*
4. *Desplegar polítiques efectives de reconeixement pel que fa a l'assoliment dels objectius lingüístics, arbitrants mesures que fomentin les bones pràctiques i descoratgin les dolentes.*
5. *Desenvolupar les estratègies més adequades per superar els comportaments*

refractaris a l'ús del català com a llengua vehicular. Sense descartar les mesures disciplinàries o sancionadores, és una via que no s'ha de descartar; cal explorar alternatives que ajudin a visualitzar la connexió existent entre el coneixement i l'ús. En aquest sentit, incloure l'avaluació de les habilitats expressives orals constituiria sens dubte un revulsiu important amb vista a persuadir els col·lectius més reticents a l'ús actiu del català.

6. *Analitzar acuradament si la formació de les noves generacions de mestres i professors estan rebent una formació adequada per a les necessitats del sistema educatiu català, i acordar-hi les modificacions pertinents amb els seus responsables.*
7. *Explorar les potencialitats de les associacions de mares i pares tant per difondre el coneixement del català entre els adults encara no catalanoparlants com per promoure l'ús de la llengua. Caldria fer-los arribar la informació pertinent per tal de potenciar-ne el compromís amb la llengua.*
8. *Potenciar les iniciatives de voluntariat lingüístic entre l'alumnat.*

4.7. Un model lingüístic escolar revalorat

Tal com hem comentat anteriorment, el model lingüístic escolar està sotmès a unes fortes pressions que en desdibuixen la imatge. És urgent, doncs, que l'Administració adopti mesures per relegitimar el model català d'escola inclusiva. Ara bé, en abordar aquesta qüestió cal destriar clarament entre la tasca a fer en el món exterior a l'escola en general, i la legitimació específica dins els centres escolars.

Pel que fa a la primera, és urgent que l'Administració aprofundeixi en la relegitimació de les polítiques de promoció del català. Davant les estratègies d'erosió sistemàtica del model lingüístic escolar català, és important que les institucions implicades siguin capaces de generar i difondre àmpliament discursos públics favorables al model d'escola inclusiva en català. Un discursos que haurien de pouar tant en l'anàlisi acadèmica —i aquí hi ha, sens dubte, molta feina a fer— com en el reconeixement que el model d'escola conjunta reposa en uns valors que són compartits per la immensa majoria de la població catalana, independentment del seu origen: domini ampli de les dues llengües oficials, lluita contra la segregació, recerca de la qualitat i la innovació.

En aquest sentit, un dels arguments més sòlids per legitimar el model de conjunció escolar en català i la promoció escolar de l'ús de la llengua és la seva vinculació directa amb l'aprenentatge. Cal partir de la base que a Catalunya hi ha amplis sectors de població escolar amb accés difícil al català més enllà del marc escolar. A causa, entre altres factors, de les normes d'ús lingüístic predominants, de la distribució demogràfica i de la configuració de l'espai comunicatiu català, només una acció decidida de l'escola permet que els sectors de població més allunyats del català puguin accedir a un recurs —el coneixement de la llengua pròpia del país— necessari per al seu progrés socioeconòmic. Són precisament aquests sectors —no sols noves immigracions, sinó també un percentatge considerable de l'alumnat de primera llengua castellana de les àrees urbanes i periurbanes del país— els que més necessiten passar del coneixement més o menys receptiu a un domini i una confiança lingüística plens en la seva nova llengua precisament durant els anys d'escolarització, perquè un cop acabada aquesta fase les seves possibilitats d'aprendre la llengua minvaran considerablement.

En aquesta tasca de legitimació de l'escola fora dels centres i, sobretot, fora de les aules, és important de fer entendre al professorat existent i en formació quines són les conseqüències no volgudes del discurs i de les actituds condescendents que es proposen «evitar la discriminació» dels no-catalanoparlants. Aquest discurs paternalista parteix d'una concepció que accentua fatalment la dimensió etnocultural del català (és a dir, del català com a llengua particular d'un grup determinat). I si el català és la marca ètnica del grup dominant, essent com és moralment tan valuós com qualsevol altre, apareix com a llengua injustament privilegiada, i per tant discriminadora. Ara bé, com es veu, i sense tenir-ne consciència, el paternalisme és alhora una actitud mantinguda des del sentiment de superioritat que perpetua la inferioritat i, per tant, segrega. Una segregació que esdevindria fatalment perillosa per a tots plegats si acabés coincidint amb altres marcadors de diferència etnocultural com l'aspecte físic o la indumentària.

Fet i fet, doncs, la preeminència del català en l'ús escolar ha d'estar fonamentada en la voluntat compartida que el català ha de ser llengua comuna, fins i tot abans que llengua pròpia, per garantir la convivència en igualtat de condicions, en una situació d'una àmplia i creixent diversitat lingüística, respectable en l'àmbit privat i com a valuós recurs individual i col·lectiu.

Sembla doncs convenient d'engegar una estratègia de relegitimació del model escolar en la societat en general. Ara bé, les coses són força diferents pel que fa a la vida a l'interior dels centres educatius. A l'escola cal evitar els debats ideològics sobre els usos lingüístics. En el marc educatiu, aquests són debats que no es poden fer des de posicions racionals, perquè porten afegits tota mena de ressentiments, d'incompetències, de sentiments d'inferioritat, d'històries de menyspreus, de coaccions simbòliques que són hegemòniques en el mercat de les idees mediatitzades i, per tant, són debats on els criteris escolars —el català, llengua comuna i de prestigi escolar— tenen totes les de perdre. Així, si bé els continguts de llengua i societat difícilment poden evitar de fer referència a la situació sociolingüística del país, cal defugir del fet que aquests continguts esdevinguin l'eix per qüestionar una política lingüística escolar que, recordem-ho, reposa sobre un ampli consens nacional i, per tant, no hauria de poder ser transgredida impunement per capricis conjunturals o vel·leitats individuals.

L'Administració ha d'engegar un procés de revaloració pública del model lingüístic escolar que, sense esquivar-ne les mancances, sàpiga transmetre'n els aspectes més positius. Aquest procés ha de reposar en l'avaluació crítica sistemàtica de les mancances del model, i ha d'implicar molt especialment el món acadèmic i investigador. Aquest model, però, ha de defugir la possibilitat de convertir l'escola en un camp de batalla quotidià per la tria de llengües.

Propostes

1. *Desenvolupar i difondre un argumentari que faciliti la correcta comprensió de les bases, els objectius i la realitat del model de conjunció tant als membres de la comunitat educativa com a la societat en general.*
2. *Revisar a fons l'estratègia comunicativa de l'Administració educativa per adequar-la als reptes d'una societat oberta i amb una fortíssima presència de mitjans de comunicació de dependència forana sovint molt poc sensibles, quan no hostils, a la situació de la llengua catalana.*
3. *Replantejar la política de recerca de l'Administració educativa, a fi d'incrementar*

molt significativament l'abast d'investigació sobre el model lingüístic escolar i la didàctica de la llengua.

4. *Explorar la idoneïtat dels continguts de sociolingüística als currículums i al material escolar, i analitzar fins a quin punt s'imparteixen efectivament.*

4.8. Un tractament veritablement integrador de l'alumnat nouvingut

Encara que la seva concentració en alguns centres de vegades arribi a cotes molt elevades, en termes generals, l'alumnat immigrant i l'al·loglot (parlants de llengües altres que català o castellà) encara se situa en xifres moderades: no més del 10% en el primer cas, i no més del 5% en el segon. Tanmateix, la seva presència està essent un revulsiu en la vida escolar. Un revulsiu que fins ara ha estat conceptualitzat en termes essencialment negatius per al català i la cohesió social, però que cal replantejar per tal que col·labori en el procés de recuperació del català com a llengua comuna en una societat plurilingüe.

El model vigent d'acollida d'infants nouvinguts estipula que aquests (a) rebin una formació intensiva en català des del moment de la seva arribada i (b) siguin incorporats a una aula ordinària durant algunes hores també des de la seva mateixa entrada en un centre educatiu. Les dades a l'abast en aquest moment fan pensar que, en termes generals, aquest tractament repercuteix negativament en la posició del català com a llengua d'ús perquè ignora artificialment la forta tendència que experimenta la població autòctona a passar-se al castellà amb els no-catalanoparlants. Conseqüentment,

- La barreja d'alumnat hispanòfon amb la resta d'alumnat nouvingut promou l'establiment del castellà com a llengua d'interrelació entre els nouvinguts en detriment de l'aprenentatge i l'ús del català.
- Si l'infant és de primera llengua castellana, la seva incorporació immediata a una aula ordinària pressiona el docent perquè abandoni totalment o parcialment el català com a llengua vehicular, per evitar que l'infant quedi al marge. Aquest comportament del docent implica que, en molts casos, la totalitat del grup classe adopti el castellà per adreçar-se al nouvingut, la qual cosa bloqueja el seu aprenentatge de català. En molts altres casos, a més, la introducció del castellà a l'aula estimula l'abandó del català com a llengua vehicular per part d'un segment significatiu d'infants autòctons.
- Les observacions disponibles fan pensar que la tendència a passar-se al castellà amb un no-catalanoparlant s'aplica amb gran intensitat també amb l'alumnat d'incorporació tardana encara que no sàpiga castellà. En molts casos sembla que s'inicia una dinàmica absurda: l'alumnat estranger aprèn català a les aules d'acollida però és acollit per la resta de docents i pels seus iguals en castellà, amb l'argument de «posar-li-ho més fàcil». En aquestes condicions, sovint l'aprenentatge del castellà progressa més ràpidament, i en poc temps la profecia s'autocompleix: l'infant nouvingut sap més castellà que català —malgrat l'aula d'acollida— i li resulta més fàcil continuar relacionant-se en castellà amb docents i companys.

Cal que la incorporació d'alumnat nouvingut deixi d'estimular l'abandó total o parcial del català com a llengua vehicular, i aconseguir que esdevingui un motor de promoció de l'ús vehicular i interpersonal del català.

Propostes

1. *Posar els recursos necessaris per garantir que els infants nouvinguts adquireixin i col·loquialitzin el català com a llengua comuna amb la resta de companys.*
2. *Establir i dur a terme un pla de recerca que explori a fons les diferents estratègies organitzatives per evitar que l'alumnat nouvingut, sobretot el d'incorporació tardana, sigui percebut com a inherentment no catalanoparlant per part de la resta de la comunitat educativa. La recerca no hauria de limitar-se a avaluar les actuals aules d'acollida, sinó que hauria de considerar i, en la mesura que fos possible, experimentar, altres estratègies d'acollida, com ara la preparació en llengua prèvia a la incorporació a les aules ordinàries, la introducció d'assistents a l'aula per a l'alumnat nouvingut, l'organització d'activitats de col·loquialització de la llengua en temps de lleure, etc., sense perdre de vista la possibilitat d'establir tractaments diferents a l'alumnat d'incorporació tardana segons si és hispanòfon o estrictament al·loglot.*

4.9. La necessària complicitat dels agents extraescolars

Tal com hem advertit anteriorment, la institució escolar té una capacitat limitada a l'hora de potenciar l'ús d'una llengua. L'increment de l'ús del català entre els més joves ha de rebre l'impuls no sols des de l'escola o l'institut, sinó sobretot des de la resta de la societat. En aquest sentit, els plans educatius d'entorn del Departament d'Educació constitueixen una bona notícia, per tal com posen èmfasi a aconseguir que l'ús interpersonal del català es difongui més enllà de les parets dels centres escolars. Per bé que encara és massa aviat per jutjar-ne les potencialitats, aquesta línia de treball probablement acabarà adquirint un pes significatiu en el disseny del model lingüístic escolar català, ja que permetrà aprofitar els recursos pròxims als centres i evitarà que l'escola esdevingui una illa lingüística desvinculada del seu entorn.

Ara bé, per més que l'escola estengui la seva activitat fora de les seves parets, hi ha una munió de factors externs a les institucions educatives que tenen una rellevància cabdal a l'hora de determinar els usos lingüístics dels infants, els adolescents i els joves. Entre tots els factors rellevants, aquí ens limitarem a concentrar-nos en dos, per la gran repercussió que tenen el procés de socialització de les noves generacions: d'una banda, les indústries culturals, mediàtiques i del lleure; d'una altra, el conjunt del sector socioeconòmic i els requeriments del mercat laboral.

Pel que fa al primer dels factors apuntats, ja s'ha assenyalat anteriorment l'escassetat de cultura adolescent i juvenil vehiculada en català, una escassetat especialment perceptible en comparació amb l'oferta existent per a infants. Una política de promoció del català coherent hauria de reforçar l'oferta en català per a aquestes edats, de manera que es conjurés el perill, avui dia existent, que el català s'associï només a l'escola i a la infantesa, mentre que el castellà s'associï al món extraescolar, del lleure i la transgressió. En aquest sentit, caldria cercar la manera d'incorporar com més figures mediàtiques millor a l'aprenentatge i l'ús de la llengua catalana.

Estretament connectada a l'anterior es troba el problema de la forta dependència del català respecte del castellà en el món col·loquial, sobretot juvenil. L'increment de l'oferta de cultura juvenil en català implicaria l'aparició d'espais per a la creació lingüística autònoma per a aquesta llengua. Però independentment del seu

percentatge, és convenient que els creadors d'opinió i de tendències entenguin que la còpia servil del castellà i l'alternança a aquesta llengua com a recurs estilístic acaba essent, a mitjà termini, perjudicial per a la supervivència de la llengua. Per exemple, és obvi que si tots els programes d'humor dels mitjans en català fan un ús ampli del castellà —per als acudits, per a les paraules malsonants, per als jocs de paraules, per a la transgressió...— aquest serà el comportament reproduït per les noves generacions. Depèn doncs dels creadors d'opinió, de les estrelles mediàtiques i dels responsables dels mitjans audiovisuals, no pas de les escoles, que aquests símptomes de subordinació lingüística es perpetuïn i s'estenguin.

Pel que fa al segon sector esmentat, cal reconèixer que un altre dels factors clau per a la promoció del català entre les noves generacions és el paper de la llengua en el sector socioeconòmic. Avui com ahir, el món del treball constitueix una eina d'integració lingüística de primer ordre per a autòctons i immigrants. La posició secundària del català en el mercat laboral constitueix un entrebanc significatiu per a la promoció de la llengua entre les noves generacions, que almenys en alguns sectors socioeconòmics poden associar el català a la sola institució escolar. En aquest sentit, a mesura que el català vagi essent reclamat en l'àmbit laboral, creixerà la percepció de la utilitat econòmica d'aquest idioma, la qual cosa ajudarà a desescolaritzar definitivament la llengua.

L'escola, doncs, ha de buscar la complicitat d'aquells elements extraescolars que reforcin l'autoritat del seu criteri bàsic consistent a vincular el català a allò que és comú i a allò que és valuós, de qualitat. En l'entorn més immediat, cal guanyar per al català les persones que estableixen tendències. En un marc més general, s'ha de buscar la complicitat de la televisió i de l'star system que crea, la de l'esport en general, la dels creadors literaris, dels actors de teatre, dels músics, dels científics, dels periodistes... i de tothom qui fa del català una eina d'excel·lència professional.

Propostes

1. *Potenciar l'ús del català en les activitats implicades en els plans educatius d'entorn.*
2. *Facilitar l'aparició d'oferta de productes culturals en català adreçats a la població adolescent i juvenil, desvinculats de l'Administració educativa. En aquest sentit, podria ser molt profitosa l'existència d'almenys un canal de televisió nacional adreçat essencialment al públic juvenil.*
3. *Promoure la presència del català en l'associacionisme juvenil: l'exemple del Club Super3 podria estimular alguna iniciativa similar.*
4. *Implicar les entitats de lleure i associacionisme en l'ús del català.*
5. *Estimular la demanda de català en el món del treball i fer-la visible a les noves generacions.*

4.10. Una aposta per l'avaluació i la recerca

El model de conjunció en català constitueix una aposta estratègica de primeríssim ordre per tal de reforçar la cohesió social per la via de la llengua pròpia del país en una escola de qualitat i en un marc de plurilingüïtzació generalitzada. Es tracta d'un projecte de gran magnitud que ha hagut de superar moltes dificultats, i que

encara n'haurà d'afrontar moltes més en un futur immediat. Per aquest motiu, resulta crucial que les autoritats educatives i la societat en general entenguin la importància de fer-ne un seguiment acurat, constant i rigorós.

És fonamental que els responsables del sistema educatiu i les autoritats en general promoguin el desenvolupament dels projectes de recerca necessaris per anar adaptant el model a unes condicions socials, polítiques i econòmiques necessàriament canviants. En aquest sentit, cal insistir en el fet que les dades avui disponibles sobre el nostre sistema d'educació no són simplement insuficients, sinó molt i molt fràgils. Un sistema educatiu de qualitat —i el model lingüístic de conjunció en català pretén ser-ho— exigeix recerca de qualitat, i només les administracions estan en condicions de fer-la econòmicament possible.

En aquest sentit, és important de no oblidar que el sistema escolar català és internament divers, emprenedor i ric en experiències valuoses i positives en el camp de la gestió de la diversitat. Ara bé, llevat potser d'alguns casos que han assolit una certa notorietat pública —com ara l'experiència de la redistribució escolar dels alumnes immigrants a Vic—, resulta sorprenent l'escàs interès desplegat fins ara per mirar d'aprendre què és el que ha funcionat i què no a l'hora d'incorporar els infants no catalanoparlants en l'ús i la col·loquialització del català.

D'altra banda, al món hi ha experiències reeixides de recuperació de llengües minoritzades fins i tot en contextos molt més complexos que el Principat de Catalunya contemporani. Sense haver d'anar a raure en el paper del centres escolars en la revernacularització de l'hebreu modern, convé assenyalar que hi ha molt a aprendre d'experiències com ara la xarxa d'escoles Bressola de la Catalunya Nord, les escoles francòfones del Canadà, o les escoles de nombroses minories i grups migrants d'arreu del món. No cal dir que cadascuna d'aquestes experiències ha d'entendre's en el seu marc, però és obvi que de moltes se'n poden extreure conseqüències i aprendre'n tècniques d'utilitat per als propòsits del model lingüístic escolar català. Caldria, doncs, engegar un programa d'anàlisi sistemàtica d'aquesta mena d'experiències.¹⁷

Propostes

1. *L'Administració ha d'impulsar el paper de la recerca en la definició del model lingüístic escolar per 'incrementar substancialment la investigació en aquesta àrea. En aquest sentit, totes les mesures presentades anteriorment han de ser sotmeses de bon començament a un procés d'experimentació i d'avaluació sistemàtics per mesurar-ne l'eficàcia.*
2. *Cal posar en funcionament sistemes que permetin la difusió de les experiències positives pel que fa a la difusió del coneixement i l'ús de la llengua ja existents en els diferents centres educatius del país.*
3. *Cal establir un programa de recerca que permeti pouar en les experiències realitzades en altres països pel que fa a la promoció del coneixement i l'ús d'altres llengües en marcs escolars comparables.*

17. Vegeu en aquest sentit els quatre volums de Departament de Cultura (1991).

5. SÍNTESI FINAL

La promoció de l'ús de la llengua catalana no és una tasca que pugui dur a terme l'escola de manera isolada. L'escola pot, això sí, potenciar l'ús vehicular normal del català i treballar per afavorir l'ús interpersonal. Per aconseguir-ho:

1. L'escola necessita uns criteris bàsics ben delimitats, clars i obligatoris, i uns objectius entenedors, assolibles i alhora ambiciosos.
2. Cal un avenç ràpid en l'ús del català com a llengua vehicular, sobretot en l'educació secundària, i explorar les vies per a la promoció de l'ús interpersonal en l'entorn escolar.
3. Les polítiques lingüístiques educatives han de partir de la premissa que la població escolar catalana és lingüísticament heterogènia. L'Administració ha de preveure suports específics per a l'alumnat autòcton amb més dificultats d'accés al català.
4. L'objectiu del model lingüístic català és que cap adolescent no abandoni l'escolarització obligatòria amb una competència baixa o només intermèdia en català. Cal modificar els aspectes que no estan donant els resultats esperats en el procés d'aprenentatge de les habilitats lingüístiques.
5. Cal replantejar el tractament de l'expressió oral a l'escola a fi de reforçar-lo i dotar-lo d'un paper específic, transversal a totes les assignatures. Aquest replantejament passa per tornar a vincular l'aprenentatge de la llengua amb el seu ús.
6. Cal revitalitzar significativament el compromís, i potenciar la formació i la informació dels membres de la comunitat educativa en el procés de promoció de la llengua catalana tant en el camp de l'aprenentatge com en l'ús.
7. L'Administració ha d'engegar un procés de revaloració pública del model lingüístic escolar, que, sense esquivar-ne les mancances, sàpiga transmetre'n els aspectes més positius. S'ha de defugir, però, el risc de convertir l'escola en un camp de batalla per la tria de llengües.
8. Cal que la incorporació d'alumnat nouvingut deixi d'estimular la reducció de l'ús del català, i aconseguir que esdevingui un motor que en promogui la utilització vehicular i interpersonal.
9. L'escola ha de buscar la complicitat d'aquells elements extraescolars que reforcin l'autoritat del seu criteri bàsic consistent a vincular el català a allò que és comú i a allò que és valuós i de qualitat.
10. Resulta fonamental que hom promogui els projectes de recerca necessaris per anar adaptant el model a unes condicions socials, polítiques i econòmiques canviants. Un sistema educatiu de qualitat —i el model lingüístic de conjunció en català pretén ser-ho— exigeix recerca de qualitat, i només les administracions disposen dels recursos financers per fer-la econòmicament possible.

6. BIBLIOGRAFIA

- ARNAU, Joaquim (2004). «Sobre les competències en català i castellà dels escolars de Catalunya: una resposta a la polèmica sobre el decret d'hores de castellà». LSC - *Llengua Societat i Comunicació*, núm. 1, p. 1-7. Accessible a: < http://www.ub.edu/cusc/LSC_set.htm >

- BRETXA I RIERA, Vanessa i PARERA, Maria Àngels (2003). «Et dóna la base». Itineraris biogràfics d'adquisició i ús del català del jovent castellanoparlant de Santa Coloma de Gramenet». *IV Congrés Català de Sociologia*. Accessible a: < <http://www.ub.es/cusc/recerques/Ponencia.pdf> >
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2005). Dades de resultats de llengua catalana i de llengua castellana a l'educació primària i secundària. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- FABÀ, Albert (2005). «Usos lingüístics i grups identitaris. Preferències i opinions lingüístiques». A: Joaquim Torres (coord.) *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003. Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI*. Barcelona: Secretaria General de Política Lingüística, Generalitat de Catalunya, p. 171-212.
- GALINDO SOLÉ, Mireia (2006). «Les llengües a l'hora del pati. Usos lingüístics en les converses dels infants de primària a Catalunya». Universitat de Barcelona [tesi doctoral].
- GALINDO SOLÉ, Mireia i DE ROSSELLÓ, Carles (2004). «Potser no anem tan malament». Les dades d'ús lingüístic familiar de l'enquesta de la Regió Metropolitana de Barcelona. *Revista de Llengua i Dret*, núm. 40, p. 267-288.
- LACROIX, Michel (2001). *Le culte de l'émotion*. Paris: Flammarion. Traducció catalana: – 2005. *El culte a l'emoció. Atrapats en un món d'emocions sense sentiments*. Barcelona: La Campana.
- LAMUELA, Xavier (1994). *Estandardització i establiment de les llengües*. Barcelona: Ed. 62.
- SHARP, Derrick; THOMAS, Beryl; PRICE, Eurwen; FRANCIS, Gareth i DAVIES, Iwan (1973). *Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales*. Schools Council Research Studies. Basingstoke and London: Macmillan Education Ltd. / University of Wales Press.
- TORRES, Joaquim (2003). «L'ús oral familiar a Catalunya». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 17, p. 47-76.
- — (2005). «Ús familiar i transmissió lingüística». A: Joaquim Torres (coord.) *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003. Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI*. Barcelona: Secretaria General de Política Lingüística, Generalitat de Catalunya, p. 81-108.
- VIAL I RIUS, Santi i CANAL, Imma (2002). «Llengua i escola a l'ensenyament primari». SEDEC [document no publicat].
- VILA I MORENO, F. Xavier (2003). «Els usos lingüístics interpersonals no familiars a Catalunya. Estat de la qüestió a començament del segle XXI». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 17, p. 77-158.
- — (2005). «Els usos lingüístics interpersonals fora de la llar. Els usos lingüístics en general». A: Joaquim Torres (coord.) *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003. Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI*. Barcelona: Secretaria General de Política Lingüística, Generalitat de Catalunya, p. 109-143.

- VILA I MORENO, F. Xavier i GALINDO SOLÉ, Mireia (2005). «El sistema de conjunció en l'educació primària a Catalunya: impacte sobre els usos». *II Jornada del Grup Català de Sociolingüística*. 25 i 26 de novembre.
- VILA I MORENO, F. Xavier i VIAL I RIUS, Santi. 2000. *Informe «Escola i Ús». Les pràctiques lingüístiques de l'alumnat de 2n nivell de cycle superior d'educació primària de Catalunya en situacions quasi-espontànies*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- — 2003. «Les pràctiques lingüístiques dels escolars catalans: algunes dades quantitatives». *Escola Catalana*, núm. 399, p. 32-35.