Normalització lingüística a l'escola de Catalunya

Pere Rius i Serra

1. LA LLENGUA A L'ESCOLA

Es constata que l'adquisició d'una llengua apareix lligada estretament a l'ús que se'n fa com a sistema organitzador del coneixement de la realitat. Quan el nen arriba a l'escola, ja té una primera interpretació de la realitat, aconseguida a través de la llengua familiar, de manera que la presència d'una llengua escolar diferent suposa un trencament en el procés d'aprenentatge sobre el món real i una dificultat per penetrar en el món cultural de l'escola.

Advertim que, en comparar la llengua familiar i l'escola, les diferències no solament surten entre idiomes, sinó que dins un mateix idioma hi ha diferències notables, i això ja ha estat vist com una de les causes de discriminació i fracàs escolar (Berstein). De manera general es pot afirmar que la llengua escolar mai no és idèntica a la familiar, encara que pertanyin al mateix idioma, de manera que el canvi d'idioma constitueix una situació extrema d'aquesta diferència habitual en tot sistema educatiu (Mackey i Siguan, 1986).

Cal concloure que una primera condició necessària per a l'aprenentatge de la llengua escolar serà un bon domini de la llengua familiar, coincideixi aquesta amb l'escolar o no. El domini de la L1 permetrà una transferència de capacitat per al domini de la L2 d'acord amb la teoria de Cummis, però si no hi ha aquest domini inicial en la L1, l'escolarització en una altra llengua suposa una dificultat greu, un bilingüisme substractiu, segons Lambert.

Amb aquests principis, per a poblacions emigrants de baix nivell social —com es el cas d'una part de l'emigració llatinoamericana als EUA— s'aconsellarà l'escolarització inicial en llengua familiar. Però si el nivell sociofamiliar és alt, l'escolarització es pot escometre en una llengua distinta, sense que se'n ressenti el rendiment acadèmic. Així s'explica la diversitat de resultats obtinguts en els programes bilingües als EUA que analitza Duran (1983) i esmenten Mackey i Siguan (1986), on els hispans obtenen un conjunt de resultats escolars inferiors als que tenen llengua familiar anglesa, excepte en el cas dels cubans a l'estat de Florida.

En parlar de bilingüisme escolar, s'ha de tenir en compte el paper social diferent de les llengües i que això es tradueixi en la diversitat de motivacions per a l'aprenentatge. A Suïssa, per exemple, els alumnes del costat francès de Ginebra obtenen resultats mediocres en alemany, mentre que els alumnes del costat alemany de Berna aconsegueixen bons resultats en francès; l'explicació d'aquests resultats s'ha de buscar en la valoració distinta que alumnes i pares tenen de l'aprenentatge d'ambdues llengües (Tabouret i Keller, 1976). Aquesta situació és força il·lustrativa per al cas de l'Estat espanyol.

En totes les investigacions realitzades, les variables socials i personals, que ja és conegut que incideixen sobre l'aprenentatge general, s'han manifestat més determinants que el factor lingüístic, car, com s'ha dit reiteradament, la vivència i el domini de les llengües familiar i escolar és una conseqüència més del context sociofamiliar.

Per il·lustrar això aportarem els resultats de Catalunya en un estudi realitzat l'any 1982 pel Servei d'Ensenyament del Català amb alumnes que havien finalitzat EGB. Es constata que les diferències més significatives en el coneixement oral i escrit del català no es produïen tant en funció de la llengua familiar com en funció d'estar estudiant a BUP o FP, la qual cosa, d'entrada, suposa una diferència reconeguda de la capacitat general d'aprenentatge dels alumnes.

El curs 1981-1982, quan es complien els primers anys d'ensenyament del català, es realitzà un estudi sobre el nivell de coneixement que els alumnes de quart curs d'EGB tenien del català i del castellà sobre una mostra de més de 1.500 alumnes de centres escolars amb diferents nivells de catalanització. Les puntuacions generals manifesten un coneixement superior del castellà respecte al català; el coneixement de català mostra una dispersió major de les puntuacions. Un cop comparades les dades en funció de certs factors, es constaten les diferències de les puntuacions mitjanes en català entre els alumnes de parla familiar catalana o castellana. El nivell de catalanització del centre influeix molt més en el coneixement del català que del castellà; només en centres de catalanització màxima es veu la superioritat del català sobre el castellà (Departament d'Ensenyament, 1982).

En un estudi del 1985 —abans de la generalització dels programes d'immersió— la mostra fou de 511 alumnes de 14 escoles de tot Catalunya que havien sol·licitat participar en el programa experimental del cicle superior. Els resultats mostraven una superioritat clara del catalanoparlant en tots els aspectes de la llengua catalana que foren mesurats: comprensió i expressió lectora, expressió escrita, fonètica, ortografia, lèxic i gramàtica. Per contra, en aquests mateixos aspectes no s'obtingueren diferències significatives a favor dels castellanoparlants quan es tracta del castellà, mentre que en l'apartat foneticoortogràfic la diferència encara era significativa a favor dels catalanoparlants. Com que es tractava de diagnosticar la situació prèvia a l'inici d'un programa experimental per a tercer cicle d'EGB on el govern català només tenia atribucions en la programació de la llengua pròpia i en l'àmbit de les ciències socials, aquestes també s'avaluaren. Els resultats foren igualment favorables als catalanoparlants en tots els capítols analitzats, encara que en l'apartat de «serveis i institucions» la diferència no fou significativa (Departament d'Ensenyament, 1985).

> Les experiències anteriors i altres experiències permeten afirmar que la introducció del bilingüisme i l'ensenyament en català no ha perjudicat els alumnes de parla familiar catalana, a més de donar-los els coneixements de català necessaris per comunicar-se normalment en la llengua pròpia de Catalunya. Indubtablement hi pot haver casos que presentin dificultats específiques, mereixedores de tractament també especial, i això amb independència de quina sigui la llengua familiar. A més, cal pensar que la casuística no es redueix a les llengües de l'Estat, quan augmenta el nombre de famílies de parla europea que arriben al país com a conseqüència de la integració a Europa.[1]

2. EL NEN QUE APRÈN A PARLAR EN DUES LLENGÜES

Siguan (1984) destaca tres tipus bàsics de situacions familiars respecte al tema del bilingüisme:

a) Fonamental. El pare i la mare empren llengües diferents per comunicar-se amb el nen. Aquest produeix un bilingüisme més aviat i profund. En una primera etapa, la llengua de la mare predomina a causa de contactes més íntims i freqüents, però l'equilibri amb la llengua del pare s'estableix aviat. Els pares, entre ells, empraran una o altra llengua. Així, el nen sent parlar un en una llengua, i l'altre, en dues. Hi ha famílies on les dues s'empren indiferentment. La llengua del context exterior reforçarà una o altra llengua.

1. Jaume SERRAMONA, *Bilingüisme i fracàs escolar*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1988, p. 15-16.

b) El pare i la mare parlen entre si i amb el nen en una mateixa llengua, però en la família o l'entorn hi ha persones que li parlen en una altra llengua. Això sol passar quan els pares tenen una llengua diferent però un ha cedit; malgrat això, la llengua segueix essent en la família. En altres casos, la segona llengua ve d'una persona de fora de la família (criada, serventa...). Fa segles hi havia famílies que tenien un estranger per donar classes d'idioma als seus fills.

c) La família és monolingüe, però la societat exterior parla una altra llengua —immigrants, minories lingüístiques... El camí de penetració és variat: televisió, ràdio, veïns, amics...

Aquests tipus no tenen límits precisos, marquen una gradació en l'exposició d'un nen en contacte amb dues llengües des d'una situació de quasi equilibri fins a situacions de diferenciació clara. Però cal tenir en compte que la situació del nen és dinàmica, i fins i tot canvien les condicions del nen mateix (primer contacte fort).

La decisió dels pares de relacionar-se amb el seu fill en una sola llengua perquè es converteixi en monolingüe, i la decisió que aprengui primer una llengua i després l'altra, o la de procurar mantenir clarament separades les dues llengües, poden respondre a motius culturals i polítics, de fidelitat a la pròpia llengua que es consideri en perill o per ascens social. Aquestes decisions es poden posar també en relació amb el nivell cultural de la família i la seva preocupació per la correcció lingüística. Això també pot passar en famílies monolingües en relació amb las modalitats de la mateixa llengua; té significat social i cultural d'identificació amb un grup.

Cal parlar de *llengua popular* i *llenguatge acadèmic*; hi ha, per tant, una relació entre llengua i classe social. Sembla que la llengua popular és la llengua no oficial, a la qual es dóna menys importància i de la qual no cal tenir tanta cura; hi ha menys rigor acadèmic...

La política lingüística serà més aviat repetir actituds socials. També hi haurà problemes per mantenir separats dos sistemes lingüístics que s'assemblen molt.

El procés en conjunt és el següent:

1. *Normalitat en el procés.* L'experiència mostra que el nen aprendrà les dues llengües. L'aprenentatge de dues llengües no suposa un esforç que desbordi el nen.
2. *La similitud amb aprenentatges del nen monolingüe.* L'adquisició de dues llengües es dóna igual en el nen monolingüe. L'ambient fa que el nen ho aprengui igual.
3. *Influència mútua d'aprenentatges.* La seqüència d'aprenentatge és la mateixa. En el monolingüe, qualsevol avanç en la competència lingüística serà explicable exclusivament a partir de la seva competència en el moment anterior. En canvi, en el bilingüe un avanç lingüístic és previ en l'altra.

Si el nen està sotmès a una influència del mateix tipus en les dues llengües, els aprenentatges en les dues seran sincrònics, i aquesta influència d'una sobre l'altra es donarà en dues direccions. Però, en general, una és més forta; llavors la influència s'exerceix sistemàticament en una direcció —de la més coneguda a la menys coneguda— i pot tenir efectes perjudicials.

4. *Del sistema únic a la separació d'ambdós sistemes quan la comunicació és gestual i té només un sistema.* La gesticulació en llengües diferents no és la mateixa, però escoltar el nen en dues llengües no produirà dos sistemes gestuals.

El que sí que es dóna és que els aprenentatges fonològics d'un nen que escolta dues llengües i, per tant, dos sistemes fonològics, poden començar a manifestar aquests diferències. Però als divuit mesos els sons no s'integren encara en paraules, i els dos sistemes fonològics no es diferencien entre els dos sistemes de comunicació.

L'adquisició de les primeres paraules no trenca aquesta unitat del sistema comunicatiu. El nen emprarà diferentment paraules d'ambdues llengües i quelcom del seu vocabulari (*bebè*). Si coneix una paraula en una llengua i la mateixa en l'altra, li dóna significat diferent en relació amb el context on la va adquirir.

Aviat el nen adquireix equivalències o, més ben dit, obté la noció d'equivalència —que dues paraules poden dir el mateix. A mesura que amplia equivalències, va establint independència dels dos

camps semàntics, independència que abans de complir tres anys ja està plenament assolida i reconeguda. D'un sistema únic s'ha passat a un sistema doble. En edats infantils la gramàtica existent seria comuna a tots els nens del món. Quan empri llengües barrejarà les regles.

Cal dir que la separació entre dues llengües (sistemes lingüístics) es fa en edat avançada i de manera ràpida entre dos anys i dos anys i mig, pràcticament quan apareixen elements bàsics de llenguatge: la denominació i l'estructura morfosintàctica.

Que el nen tingui dos sistemes lingüístics diferents i que els mantingui separats no vol dir que a vegades no els barregi. En l'edat infantil i al llarg de tota la vida, es poden detectar interferències fonètiques, semàntiques i morfosintàctiques, però principalment semàntiques. El fet de parlar d'interferències ja denota que hi ha dos sistemes.

5. *Alternança d'ús.* Segons la situació o l'interlocutor se n'empra una o una altra. El monolingüe adquireix amb el temps diferents modalitats de la llengua i les empra segon el cas.

6. *Coincidència lingüística.* El bilingüe descobreix per si mateix i ja en la primera infància que les paraules que constitueixen una llengua són signes arbitraris, signes que unes persones coneixen i altres no, i descobreixen que un mateix significat es pot expressar en diferents llengües i que és possible una traducció. Molts investigadors conclouen que aquesta precocitat del bilingüe —relació llenguatge verbal - realitat— dóna una major sensibilitat per a les característiques intrínseques del llenguatge i que per això és capaç d'un ús metalingüístic del llenguatge abans que el monolingüe.

7. *El llenguatge i la personalitat pel bilingüe i el monolingüe.* El llenguatge, a més de ser un vehicle de comunicació amb els altres i un instrument de pensament, està íntimament relacionat amb l'estructuració de la personalitat. Aquesta relació s'estructura en dos sentits principals:

— Per capacitats expressives i afectives que lliguen la llengua amb persones amb les quals estableix comunicació.

— I també, doncs, la personalitat de l'individu està feta per la cultura i per la societat on s'integra, i cada llengua concreta és l'expressió d'una cultura o d'un vincle d'unió d'una comunitat lingüística. En el monolingüe aquestes implicacions queden normalment implícites i es donen per suposades, mentre que en el bilingüe són aparents perquè són diferents per a cada llengua, i no solament diferents, si no que fins i tot poden entrar en conflicte, i, de fet, moltes ho fan.

8. *Diferències individuals.* Hi ha diferències en aptituds verbals, i els individus difereixen en l'aprenentatge lingüístic. Si això s'observa clarament en monolingües —ritme, dificultats específiques...—, encara es nota més si s'han d'adquirir dues llengües.

Totes les comunitats amb nens i nenes bilingües tenen una cosa en comú, que és la diversitat cultural i lingüística.

Berry (citat per Taylor, 1987) va identificar quatre dimensions per tal de fer front a aquesta diversificació:

a) *Assimilació.* Considerar dolenta aquesta diversificació perquè crea barreres i fragmentació de la societat. La solució és que això sigui reemplaçat per un ús monolingüe i unicultural. No cal dir que els grups minoritaris s'han d'adaptar al majoritari (com, per exemple, als EUA).

b) *Integració.* Els diferents grups són encoratjats a mantenir la seva llengua i, per tant, la seva cultura. Aquest estatus cultural dóna el marc necessari per a les relacions intergrup (per exemple, la política oficial multicultural del Canadà).

c) *Separació.* S'ha de mantenir la llengua pròpia, però les relacions entre els diferents grups s'han de suspendre (moviment separatista de Quebec).

d) *Desculturització.* Aquí la persona nota una marginació o una manca d'identificació amb qualsevol grup. Això fa que es perdi la identitat pròpia.

Taylor (1987) creu que la clau de l'èxit de la implantació dels programes de bilingüisme es troba en

la ideologia multicultural que representen els pares i els educadors, que es comuniquen amb els infants.

Aquesta posició la faig meva. Catalunya, actualment, és un exemple d'una situació de bilingüisme (1986). Però caldria veure si aquest bilingüisme existent durarà sempre o una de les dues llengües tendirà a imposar-se. Solé (1989) diu que el mite del bilingüisme ha servit per justificar l'espanyolització i l'ha justificada tot encobrint-la. La substitució lingüística, continuant amb Solé (1989), consisteix en una seqüència d'etapes, una de les quals, la més hàbil i crucial, és el bilingüisme transitori. En aquesta situació de bilingüisme transitori, crec que és el moment de girar el sentit de la marxa de la llengua. D'uns anys cap aquí —des que acabà el període franquista— s'han realitzat passes importants cap a la normalització de la llengua catalana, però encara no hem sortit d'un bilingüisme. Afortunadament crec que ja no ens trobem en un bilingüisme diglòssic, però cal aconseguir una normalitat total de la llengua catalana al Principat. Per tant, i tornant a Taylor (1987), cal que la ideologia multicultural existent en pares, educadors i nens sigui unicultural, que la llengua catalana prengui el paper que li pertoca a Catalunya.

3. MODELS D'ENSENYAMENT BILINGÜE

Malgrat que fa referència a escoles australianes del segle XIX, els dos models d'escola bilingüe a què faig referència tot seguit aporten aspectes diferents que permeten analitzar temes com el context, les classes socials i els conceptes d'educació.

Els programes a l'escola —per exemplificar— segons Luterana de Victòria eren en el segle XIX (a Austràlia):

> Llegir, escriure, art, aritmètica, cantar —inclou el folklore alemany—, dibuix, civilització i ciència en alemany, i llegir i escriure, art i mesures i pesos en anglès.[2]

Al voltant del 1870 l'ensenyament es feia al matí en alemany i per la tarda en anglès, encara que, per exemple, la religió —i derivats— es feia només en alemany, i l'aritmètica només en anglès.

Els continguts d'història i de geografia depenien de l'idioma. Així, la història que s'ensenyava en anglès era la història britànica, mentre que la que s'ensenyava en alemany era història europea durant la Reforma. Amb el canvi de segle, el Course of Instruction for the Luteran Schools of South Australia donava 16 lliçons en alemany i 24 en anglès.

Algunes escoles tenien les assignatures següents pensades per als que havien d'accedir a la Universitat:

> Anglès, francès, alemany, llatí, grec, aritmètica i matemàtiques superiors, ciència, història, geografia, mitologia, art, cant, escriure, educació física, natació i, com a extres, hebreu i piano.[3]

Les escoles bilingües amb francès i anglès anaven encaminades a l'adquisició d'una segona llengua i feien del francès un medi d'instrucció i una llengua d'interacció social.

Una diferència entre les escoles «franceses» i «alemanyes» era que les primeres eren bàsicament per a fills de persones benestants de parla anglesa, i les segones acostumaven a ser les escoles de la comunitat.

Les escoles alemanyes d'ensenyament secundari es basaven en els principis pedagògics alemanys per tal de crear una elit acadèmica, principalment fills d'alemanys parlants.

De tota manera, els idiomes, al llarg de tot el segle XIX, eren tractats seriosament en el sistema educatiu australià. Moltes escoles privades oferien una segona llengua a part de l'anglès en el nivell pri-

2. Michel CLINE, «Bilingual education. What can we learn from the past?», *Australian Journal of Education,* Monash University, vol. 32, núm. 1 (1988), p. 103.

3. Michel CLYNE, *Bilingual education*, p. 104.

mari, ensenyada generalment per persones originàries d'aquests països i que estaven de pas per Austràlia. En el nivell secundari s'oferia el francès, i, en algunes escoles, l'alemany. En escoles de noies es deixava triar entre alemany i italià.

Es pot observar una canvi cap a finals del segle XIX en les ciutats grans (per exemple, Melbourne): les escoles bilingües passen a ser bilingües només una part del dia. Això, però, no es dóna a les poblacions rurals del sud d'Austràlia i de Victòria.

Si fem un gran pas en el temps, veiem que a mesura que la xenofòbia creix i amb les tensions internacionals el final del bilingüisme a Austràlia s'accelerarà durant la Primera Guerra Mundial. El 1916 les escoles bilingües de Victòria van ser convidades, no a tancar, però sí a fer certs canvis.

Aquest canvis de política educativa i lingüística foren:

a) L'ensenyament en hores de classe —oficials— seria en anglès.
b) Els llibres de text serien els publicats a Anglaterra (Imperi britànic).
c) Només els anglesos o els nacionalitzats anglesos podrien ésser professors.

En conclusió, podem dir que amb la Primera Guerra Mundial es va acabar el bilingüisme, tal com posa de relleu Clyne (1988).

Tot seguit, podem veure la posició més extensa a partir de l'estudi realitzat per la UNESCO i la presa de posició respecte al bilingüisme d'aquest organisme. El precedent ha estat un exemple de la situació que es donava a Austràlia concretament.

L'any 1951 especialistes convocats per la UNESCO a París redactaren un informe on s'afirmava: «És axiomàtic que el millor mitjà per ensenyar un infant és la seva llengua materna» (UNESCO, 1953).

Aquesta afirmació era argumentada per motius psicològics, sociològics i educatius. L'axioma en aquells moments gaudia de poc suport empíric —treballs de referència de Luxemburg, el primer experiment d'Iloilo a les Filipines i alguns altres. Les raons són senzilles: l'enfonsament de les grans ideologies nacionals arran de la Segona Guerra Mundial, l'accés a la independència d'un gran nombre de nacions en situació colonial. Això va donar un context internacional en què es revaloritzaven les llengües i cultures fins llavors oprimides.

El creixement de l'educació bilingüe motivà que s'iniciessin una sèrie de treballs que tenen com a objectiu avaluar-la, cosa que va emmenar un aclariment de les modalitats existents.

Alguns autors ja esmentats, com Kjolseth (1973), Spolsky (1974) i Gaarder (1976), han adoptat models duals que consisteixen a distingir dues maneres, l'una oposada a l'altra, de dur a terme l'educació bilingüe.

Kjolseth (1973) distingeix programes d'assimilació enfront dels de pluralisme. En els primers es tractaria d'incorporar els nens i les nenes de llengua i cultura minoritàries al sistema majoritari, mentre que els segons cercarien el manteniment de la llengua i cultura minoritàries juntament amb l'enriquiment que suposa adquirir la llengua i cultura de la majoria.

Altres autors (Mackey, 1971; Valencia, 1976) han intentat considerar totes les variables implicades; conseqüentment, la seva tipologia és enormement sofisticada. La més completa és la de Mackey, que descriu noranta possibilitats per a l'educació bilingüe.

Trueba (1979) fa una revisió de les diferents classificacions i observa la manca d'acord entre els investigadors al voltant dels termes *model, tipus* i *disseny del programa.* Considera que el terme *model* hauria de limitar-se a formes bàsiques de l'educació bilingüe; *tipus* es referiria a programes que comparteixen característiques importants amb altres, però que en difereixen en la modalitat d'aplicació, en l'èmfasi en una variable o una altra, etc., mentre que el *disseny del programa* quedaria limitat a la forma concreta en què és realitzen en el currículum les característiques anteriors.

Amb aquest marc de referència, considerarem tres models diferents (Fishman, 1976): compensatori, de manteniment i d'enriquiment, segons Vila (1989):

a) *Model compensatori.* Són programes emprats per «compensar el dèficit» de les minories lingüístiques en la llengua oficial de l'Estat. L'objectiu darrer és aconseguir el canvi de llengua en l'in-

dividu. Presenta dos tipus de variants: transicional i unilletrat. En el primer cas es manté la llengua materna o llengua de la llar (L1) com a llengua de l'ensenyament en els primers cursos, i la L2 s'introdueix progressivament de manera que en un moment determinat tot l'ensenyament es vehicula en L2. El segon tipus es distingeix del primer en el fet que al llarg de l'escolaritat es fomenta l'ús d'ambdues llengües, però només en activitats orals; la lectoescriptura només es fa en L2.

b) *Model de manteniment.* Són programes dirigits a minories lingüístiques, però, a diferència de l'anterior, busquen conservar la llengua i la cultura pròpies de l'alumne. Presenta dues variants: bilingüisme parcial i bilingüisme total. En les dues variants els alumnes dominen la lectoescriptura en dues llengües i s'empren com a vehiculars de continguts per aprendre. En el primer tipus, la L1 es restringeix a certs temes, en general als que es relacionen amb l'herència ètnica i cultural de la minoria lingüística; mentre que en el bilingüisme total no hi ha restricció per a cap de les dues llengües pel que fa a les possibilitats de vehicular coneixements (un cop els alumnes dominen dues llengües, aquestes es reparteixen, per exemple, en dies alterns, o bé l'ensenyament es fa al matí en una i a la tarda en l'altra, etc.).

c) *Model d'enriquiment.* Correspon als programes de bilingüisme total. Són programes dissenyats per al conjunt de la comunitat i no només per a minories. L'objectiu és que tots els membres dominin les llengües amb què estan en contacte. Posen èmfasi en la L2 (programes d'immersió). Fishman creu que aquest és el millor camí per demostrar els avantatges acadèmics i socials de l'educació bilingüe.

Vila (1989) proposa quatre aproximacions diferents a l'ensenyament de la lectoescriptura i tres aproximacions diferents a la utilització de les llengües vehiculars relacionades amb els continguts per ensenyar:

a) Durant els tres primers anys s'introdueix la lectoescriptura en L1 i després en L2.
b) La lectoescriptura només s'introdueix en L2.
c) La lectoescriptura s'introdueix de manera quasi simultània en L1 i L2.
d) La lectoescriptura s'introdueix en L2; un cop dominada es passa a L1.

Les tres aproximacions que proposen les investigacions en relació amb l'ús vehicular de les llengües són:

a) La L1 és l'únic mitjà d'instrucció al llarg dels cinc primers anys (0-5 anys).
b) La L2 és l'únic mitjà d'intrucció al llarg dels cinc primers anys (0-5 anys).
c) La L1 i L2 és fan simultàniament.

Respecte a la lectoescriptura, deu estudis donen suport a l'ensenyament en L1, sis a la simultaneïtat i deu a la L2; cinc d'aquests deu darrers indiquen que els alumnes poden llegir i escriure amb èxit en la L1 després d'haver consolidat la lectoescriptura en L2.

Treballs posteriors posen l'accent en factors sociològics, psicològics, pedagògics i lingüístics.

Vila conclou d'aquesta manera el seu treball:

> Sembla clar que els nens i les nenes de llengua majoritària, procedents de famílies de nivell sociocultural mitjà-alt i motivats per a l'aprenentatge de la L2, no solament no tenen problemes per seguir programes de canvi de llengua (llar - escola - programes d'immersió), sinó que resulta beneficiós per al conjunt del seu desenvolupament. El mateix passa amb els nens i les nenes de llengua minoritària, procedents de medis socioculturals baixos i amb actituds ambivalents envers la llengua. El problema es planteja en aquelles comunitats amb una llengua pròpia que ha estat minoritzada i que decideixen de recuperar-la. Aquest és el cas de Catalunya.
>
> Un dels aspectes de la normalització del català en l'educació consisteix a aconseguir que, al final de l'EGB, qualsevol escolar de Catalunya pugui seguir el BUP en català si ho desitja. La consecució d'aquest objectiu pressuposa la introducció de models d'educació bilingüe. Aquests programes han d'adreçar-se

principalment als nens i les nenes de parla familiar castellana, atesa la precarietat del català en el medi social, i han de posar l'èmfasi en la L2. Això no comporta deixar de treballar la pròpia llengua en família, independentment que la rebin o no a l'escola, però molts nens i nenes de nivell sociocultural baix no troben aquest suport, i l'escola ha de reforçar les situacions comunicatives interpersonals, tant pel que fa a l'ús de la pròpia llengua com a l'aprenentatge de la L2. Així, l'educació bilingüe pot convertir-se en un marc d'enriquiment per al desenvolupament global escolar.[4]

És important la teoria de Cummis: els factors socioculturals tenen importància, però si volem entendre la relació entre educació bilingüe i rendiment escolar, si volem comprendre els diferents resultats que es donen, si volem avaluar adequadament qualsevol programa, hem d'analitzar la interacció entre aquells i el tractament educacional.

En el IX Seminari sobre Educació i Llengües de l'any 1985 (Siguan, 1985), trobem els punts que contribueixen a explicar la interacció entre factors socioculturals, educació en la segona llengua i rendiment escolar:

— Un dels objectius bàsics de l'educació en general i, lògicament, de l'educació bilingüe també és aconseguir que els nens aprenguin a emprar el llenguatge descontextualitzat i en circumstàncies cada cop més formals. L'escola busca augmentar, en definitiva, aquesta capacitat de representació de la realitat mitjançant el domini de les tècniques que ha desenvolupat la cultura —llenguatge verbal, matemàtic, etc.

— Per aconseguir això, l'escola planteja tasques lingüístiques, com la lectura, que exigeixen cognició i requereixen informació descontextualitzada (Cummis i Merril, 1983).

— La preparació per a aquestes tasques depèn de les experiències que el nen porta a l'escola.

— Els nens difereixen en la quantitat d'experiències relacionades amb la cultura escrita, i això porta, com diria Cummis, a diferents graus de coneixement relacionats amb l'escrit.

— Els nens de classes baixes, igualment capaços, fracassen quan aprenen la llengua segona, i han de superar les exigències cognitives que allò suposa perquè tenen un repertori de llengua diferent, un camp conceptual diferent i estan menys exposats que els de classe mitjana a «conjecturar» sobre la natura de la cosa escrita (més motivació). Aquests darrers necessiten l'orientació i el suport menys que els primers.

— L'escola hauria de partir de les condicions específiques dels nens, crear situacions d'aprenentatge significatives per a ells i prestar atenció especial durant les primeres etapes de l'escolaritat a dos aspectes importants: el domini de la segona llengua i la preparació per al sentit gràfic (habilitats lecto-escriptores).

— Malgrat que faci falta un nivell de domini oral de la segona llengua (L2) per començar a llegir, el coneixement del vocabulari en aquesta és molt més determinat per l'èxit en habilitats escrites que no la correcció en la parla: domini de morfologia i pronunciació (Saville Troike, 1984).

En aquest sentit, l'escola ha de potenciar el desenvolupament del vocabulari relacionat amb àrees temàtiques que introdueix en el nivell de lectura i ha d'ajudar els lectors, que han de tenir experiències relacionades amb el text que llegeixen o no en podran entendre el significat (F. Smith, 1977).

Alguns treballs (Saville Troike, 1984) demostren que els nens actius, competitius, segurs i amb hàbits de treball —atenció, persistència, etc.— obtenen majors resultats que els dependents, passius i temorosos de fer errors. Actituds envers la llengua i els companys de l'altre grup lingüístic són elements decisius per al rendiment. Alguns nens necessiten desenvolupar hàbits positius de treball i seguretat i ésser motivats, condicions sense les quals el rendiment serà deficitari.

4. Ignasi VILA, *Reflexions sobre l'educació bilingüe i llengua d'instrucció*, Departament d'Ensenyament, Servei d'Ensenyament del Català, 1989, p. 27.

El IX Seminari sobre Educació i Llengües (Siguan, 1985) conclou de la manera següent: els resultats bons o dolents no semblen obeir a dificultats insalvables pels nens derivades de la confusió lingüística o de la interferència mental, tal com apuntaven algunes de les primeres investigacions, ni a dèficits o pontencialitats naturals inherents a aquests. Els resultats depenen de la qualitat del tractament educacional i de la seva adequació; per tant, depenen de les condicions socioculturals dels nens.

4. BILINGÜISME EN L'ENSENYAMENT A CATALUNYA

El bilingüisme existent a la societat catalana és present a l'escola, i en aquesta té una importància especial, ja que és l'encarregada de la transmissió de la llengua a les generacions futures de catalans. La llengua catalana a l'escola pot ésser tractada de diferent manera (unes escoles realitzen els mínims estipulats per la llei, i d'altres són escoles catalanes, on tot es fa en llengua catalana, amb el programa d'immersió lingüística...). D'aquests tractaments diferents en sortirà la futura situació de la llengua catalana.

Per iniciar l'aprenentatge cal:

1. Determinar les diferències de bagatge lingüístic i conceptual que els nens porten a l'escola i com aquestes diferències afecten el progrés escolar en funció del model lingüístic de cada escola.
2. Estudiar processos d'adquisició de català com a segona llengua i els procediments més eficaços per desenvolupar un domini oral ràpid i suficient del català que permeti abordar fàcilment l'aprenentatge de continguts escolars.
3. Definir dificultats específiques que sorgeixen en processos lectoescriptors propis dels nens que aprenen la segona llengua, així com les experiències preparatòries i enriquidores del seu sentit gràfic (Pastor, 1990).

Boada opina que el bilingüisme «és l'objectiu que, per llei, té l'ensenyament a Catalunya», i que afavoreix el coneixement perquè implica un conflicte, i això és sempre estimulant. Assegura, també, que els fracassos escolars d'alumnes d'immersió no s'ha demostrat que ho siguin per utilitzar aquest mètode d'ensenyament. Segons les observacions fetes directament a les aules estudiades utilitzant fins i tot un vídeo, s'ha comprovat, segons Arnau, que la comunicació entre mestres i alumnes hi és garantida, i que a segon d'EGB els alumnes ja parlen correctament el català. És difícil, però, que aquests nens adquireixin l'«ús intern» del català, és a dir, que es facin el català tan seu que n'esdevingui primera llengua. «Depèn del contacte que tinguin amb la llengua de fora de l'escola», encara que en els enregistraments de vídeo s'ha pogut apreciar com algun nen de parla castellana es dirigia a un altre en català, sense que ho fes davant del mestre.

4.1. CATALÀ A CLASSE, CASTELLÀ AL PATI

Els nens de l'Escola Pública Pau Casals (420 alumnes, situada a Sant Joan Despí, població de la comarca del Baix Llobregat de 25.000 habitants, la majoria immigrants) parlen castellà mentre juguen a pilota al pati.

És la mateixa llengua que utilitza també la minoria de parla catalana, arrossegada per la resta. Però tots parlen en català a la classe i, sobretot, l'entenen perfectament. Utilitzen un català diferent, amb estructures que adapten del castellà.

El 1978, quan van implantar la immersió, abans que fos regulada, van preguntar als pares quina aula volien per als seus fills: la que continuaria utilitzant el castellà o la d'immersió. Només una minoria va optar per la segona possibilitat.

«Els pares al principi tenien una mica de por, però el grup que va dir que sí al català estava conscienciat favorablement pels partits polítics i pels sindicats en què militaven molts d'ells. L'ambient familiar hi era molt favorable», explica la directora del centre.

El segon any ja va ser una majoria la que va apuntar els seus fills a l'aula de català. La proposta d'immersió la van votar també els mestres de parla castellana que hi havia llavors a l'escola; sabien que això els portaria o bé a reciclar-se com a mestres de català o bé a abandonar el centre. Com ha passat.

A Sant Joan Despí només queden dos centres escolars on no s'aplica la immersió. Però no és la llengua que s'utilitza al col·legi allò que fa decidir els pares a matricular els fills en un o altre: «Als pares els preocupa més si hi ha menjador escolar o pistes esportives», afirma un professor de l'Escola Pública Pau Casals. Només en circumstàncies molt excepcionals la direcció del centre ha optat per proposar el canvi d'escola d'un nen o la suspensió parcial de l'ensenyament en català, i sempre perquè es tractava d'alumnes amb problemes greus d'aprenentatge o amb deficiències que requerien un ensenyament especial.[5]

4.2. L'HORA DE CASTELLÀ

El claustre de Pau Casals admet que, després de fixar-se l'ensenyament del català, ha arribat l'hora de preocupar-se més pel castellà, conscients que l'ensenyament d'aquesta llengua, la llengua materna dels alumnes, precisament resulta deficient i cal reforçar-la. El problema és que amb aquests nens no es pot utilitzar el mateix material pedagògic per corregir les faltes d'ortografia castellana que s'usa a les escoles on s'aprèn sempre en aquesta llengua, perquè els seus errors en l'escriptura reflecteixen la influència de l'ortografia catalana que han après.

«Cada setembre, quan tornen de passar vacances als pobles dels pares, arriben parlant amb el seu accent, fins i tot quan ho fan en català», assenyala una mestra, la qual admet «que els que tenen problemes de llenguatge a casa manifesten més dificultats per aprendre el català». I cap organisme de l'Administració no sap solucionar aquests casos.

Els mestres demanen més mitjans humans, més personal especialitzat, i el seu objectiu no aconseguit és que els nens parlin entre ells en català al pati o als menjadors.[6]

5. TRILINGÜISME

5.1. VERS UN TRILINGÜISME SOCIAL CONFLICTIU

La unitat de mercat d'interessos comuns que provocarà i ja provoca la unificació de la Comunitat Econòmica Europea conduirà a la creació d'un nou marc comunicatiu que condicionarà la importància i el paper dels idiomes europeus.

La situació actual de bilingüisme unilateral substitutori espanyol-català quedarà afectat per la penetració creixent de l'anglès. Aquesta penetració creixent va empenyent la societat catalana i s'hi obra pas, i es podria dir que anem cap a un trilingüisme social:

Però el bilingüisme social unilateral és relativament estable perquè es produeix un cert repartiment dels àmbits d'ús: l'idioma dominant és el que gaudeix del poder polític i l'hegemonia social, és l'idioma dels àmbits formals, de les relacions econòmiques, de la burocràcia..., mentre que l'idioma dominat és el que no té el centre de poder (com a molt, té subcentres regionals) i ocupa parcialment els àmbits

5. Carles PASTOR, «Submergits al català», *El País*, núm. 380 (11.1.1990), *Quadern*, p. 3.
6. Carles PASTOR, «Submergits al català», p. 3-4.

> més informals o col·loquials; és l'idioma de la família i de les relacions d'amistat. Amb el trilingüisme, és a dir, amb la penetració d'un tercer idioma que se superposa als altres dos idiomes que estaven en contacte, tot aquell sistema mínimament estable trontolla i es produeix una recomposició de les funcions lingüístiques d'ambdós idiomes.
>
> I és en aquest moment quan pot iniciar-se l'autèntic conflicte lingüístic, la batalla per convertir el català (o l'espanyol) en llengua nacional de Catalunya.[7]

Així com l'etapa de bilingüisme social substitutori ha estat relativament estable, el trilingüisme s'arrelarà com una alternativa profundament inestable i desestabilitzadora, i el conflicte esdevindrà imparable.

El diari *Avui*, amb data del dia nou d'agost de 1988, es feia ressò d'unes dades estadístiques que mostraven un retrocés clar de l'ús del català davant l'espanyol a les illes Balears, especialment entre els joves a Mallorca. El paper social influeix notablement en l'endarreriment de l'ús de la llengua catalana en aquest àmbit, on es pot considerar que el trilingüisme del qual parlem és més present. En aquesta situació, l'ús del català esdevé encara més innecessari, ja que per a les funcions lingüístiques considerades «baixes» o col·loquials ja tenen l'espanyol, mentre que l'anglès esdevé cada cop més indispensable i necessari com a llengua de relació per viure i treballar a Mallorca.

Cal entendre que el problema no és l'anglès, sinó la subordinació del català al castellà, la interposició del castellà entre el català i la resta del món.

Tinc present que s'ha estès la idea de la necessitat d'aprendre el català. Aquests hàbits han estat un xic variats, però una introducció progressiva de la llengua anglesa minvarà l'interès creixent respecte al català. I això si ens referim a l'aspecte més social, d'ascens social i d'utilitat en el camp economico-laboral, perquè en l'àmbit psicològic els «avantatges» emotius del bilingüisme espanyol-català en el sentit de reforçament de l'estructura binària del pensament queda absolutament impugnada.

Aquesta nova situació provocarà noves tensions derivades de l'adaptació a una nova situació amb l'angoixa que això representarà per a les persones que se'n veuran afectades. La nova llengua considerada «alta» serà l'anglès, i crec que hi ha una gran tendència a l'adquisició d'aquesta llengua; així, es redueix la importància que es vol donar a la llengua pròpia (la catalana).

> En aquesta perspectiva, la normalització del català únicament serà possible, com afirma Bernat Joan, en la mesura que siguem capaços de formar una generació de catalans cultes que desconeguin l'espanyol i siguin competents en la interllengua europea.
>
> D'altra banda, un fenomen complementari i paral·lel afegirà més llenya al foc del trilingüisme: cada vegada més no es podrà basar la nació sobre bases econòmiques, a causa de la internacionalització de les relacions econòmiques i socials, la penetració de la cultura estàndard universal (anglesa-americana) i multinacional.[8]

La llengua és el pressupòsit de tota la definició de la identitat humana i esdevindrà l'element definidor de la identitat catalana. L'estratègia lingüística haurà d'elaborar una ofensiva coherent, contundent, intel·ligent i coordinada amb la sociolingüística d'alliberament i l'independentisme polític.

5.2. Esquema del procés de substitució

Igual com la penetració de l'anglès a les escoles motivà l'abandó quasi massiu del francès com a llengua estrangera, quan l'anglès esdevingui més útil i necessari en el món laboral i econòmic anirà ocupant cada cop més marge d'ús de llengua. Així, mentre el bilingüisme substitutori creava un con-

7. Jordi Solé i Comardons, «Vers un trilingüisme social conflictiu», *Escola Catalana*, Delegació d'Ensenyament Català d'Òmnium Cultural, any XXV, núm. 264 (1990), p. 13.

8. Jordi Solé i Comardons, «Vers un trilingüisme...», p. 15.

flicte lingüístic en una part dels àmbits d'ús adjudicats (o que encara conserva el català), l'anglès, en envair aquell espai (com podrem observar en els gràfics posteriors realitzats per Solé, 1990), ocupa, per tant, una part dels àmbits que abans ocupava en exclusiva l'espanyol: la llengua de les relacions internacionals, llengua de les relacions laborals i d'ascens social, de prestigi, etc.

El castellà, doncs, per continuar ocupant els nivells anteriors del bilingüisme substitutori, per no perdre terreny, tendirà a avançar vers els darrers àmbits que encara ocupa en exclusiva el català (part dels àmbits informals), mentre que l'anglès tendirà a ocupar tot l'àmbit formal superior, per equilibrar i consolidar la seva posició, i empenyerà, per tant, el castellà progressivament fora dels àmbits superiors.

La substitució del català per l'espanyol es produeix en un doble front: pèrdua d'àmbit d'ús formal i impossibilitat d'accedir-hi o mantenir-s'hi (o manteniment simbòlic i marginal), i contaminació-dialectalització (castellanització) de la llengua catalana emprada.

La normalització del català consisteix en un doble procés: primer recuperació hegemònica i després extensió d'aquesta tendència a tots els àmbits informals. Això significaria la reculada del castellà dels àmbits formals, on l'anglès o la llengua franca pot mantenir la posició controlada i no expansiva.

La planificació i l'organització d'una educació bilingüe és quelcom molt complex (s'entén, en països plurilingües i multiculturals), i per aquest motiu l'èxit depèn de molts factors. Que una política tingui èxit, per exemple, a Canadà no vol dir que sigui aplicable a un país com l'Alt Volta. Un problema important és el de la terminologia usada, ja presentada en capítols anteriors.

La coexistència de dues o més llengües porta a la pregunta de la «igualtat» o «paritat» de les llengües que coexisteixen. La resposta es pot veure des de dos angles: *a)* des d'un punt de vista teòric, on totes les llengües són iguals per a qualsevol cosa que se les necessiti; *b)* una posició realista on no són iguals, ja que depèn de factors com el prestigi, les funcions, els rols, etc.

Podem dir que la igualtat de les llengües és un mite, encara que sigui molt lloable buscar la igualtat de les llengües a nivell pràctic; és un objectiu que només s'aconsegueix en camps molt limitats (Srivastava, 1980).

Actualment es fa palesa la tendència cada dia creixent de l'aprenentatge d'una tercera llengua. El context actual crea aquesta necessitat en els joves; l'anglès està passant a ésser una llengua molt important i present en la nostra societat. Aquesta possibilitat de futur apuntada per Solé (1990) pot portar a una situació conflictiva per a la situació de la llengua catalana, com ja ha estat apuntat. Ens caldria qüestionar si aquesta situació anirà en detriment de la llengua catalana; l'avanç de l'anglès es fa evident, però actualment en la quotidianitat el bilingüisme és el dominant (català-castellà). Aquesta situació futura cal tenir-la present i no perdre-la de vista, però de moment cal parlar de la situació actual i millorar-la per reforçar la posició de la llengua catalana envers aquesta possibilitat del trilingüisme.

6. LA IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA

6.1. QUÈ ENTENEM PER IMMERSIÓ?

El setembre de 1965, al jardí d'infància de l'escola Saint Lambert de Mont-real, al Quebec, s'inicia la primera experiència escolar d'allò que posteriorment seria anomenat *programa d'immersió*:

> La primera de les característiques que distingeixen una experiència escolar d'immersió és el fet que la llengua de relació i d'instrucció a l'escola i la llengua familiar dels nens i les nenes que hi assisteixen són diferents.[9]

9. Josep Maria ARTIGAL, *La immersió a Catalunya: Consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*, Barcelona, Eumo Editorial, 1989, p. 17.

Però aquesta no és pas una situació educativa nova: el nens i les nenes romans que anaven a escola ho feien en grec; en el segle XIX, els fills i les filles de l'aristocràcia i la burgesia benestant tenien institutrius i professors d'una altra llengua; durant molts anys els infants de l'Àfrica o l'Àsia han accedit a l'escola en francès, anglès o alemany, holandès, castellà, etc., això és, en la llengua dels colonitzadors, o, sense anar més lluny, els alumnes de les escoles de l'Estat espanyol han tingut com a única possibilitat i durant molt de temps l'ensenyament en castellà.

A Barcelona, l'any 1989 més de 70.000 nens i nenes de Catalunya repartits en 2.000 aules d'unes 700 escoles estan subjectes en el seu sistema d'ensenyament a programes d'immersió lingüística, és a dir, realitzats íntegrament en català, quan el seu idioma matern és el castellà.

Aquests programes estan concebuts per a les àrees geogràfiques on coexisteixen dos idiomes, però on un d'ells predomina:

> La immersió té per objecte els nens i les nenes que a casa parlen aquesta llengua dominant i fan l'ensenyament en l'altra, per fomentar, d'aquesta manera, un reequilibri entre els dos idiomes. El de l'escola es potencia i el de casa no es perd, perquè sempre es parla.
>
> A Europa només hi ha tres zones on es practica la immersió lingüística. Es tracta de Catalunya, el País Basc i Finlàndia, on el català, el basc i el suec són, respectivament, les llengües per protegir, i el castellà i el finlandès, les dominants.[10]

Aquest aprenentatge precoç, iniciat pels mestres que volien fer de l'escola un element integrador, consisteix a immergir els alumnes en l'idioma que des del primer dia serà l'única llengua vehicular de classe, sense oblidar el conreu de la parla familiar.

Això vol dir que totes les activitats es realitzaran en català per a tots els nens de l'aula, els quals presenten les condicions de plasticitat mental més adequades per a l'adquisició de llengües, ja que són als inicis de la vida cultural, just quan descobreixen el món de la cultura escrita. L'ambient catalanoparlant que des del primer dia envolta l'infant permet que aquest assoleixi un bon nivell de català parlat, la qual cosa possibilita el procés de lectoescriptura sense cap dificultat suplementària. Cal, a més, que els pares estiguin motivats vers el programa d'immersió i l'acceptin de ple. Tanmateix, és molt important el tractament educacional que es fa al llarg del procés d'aprenentatge de la llengua.

El mestre haurà d'aconseguir un funcionament normal de la classe, i sovint haurà de suplir, amb efectivitat i tècnica comunicativa, allò que la paraula no aconsegueix. Es tracta en un principi de mantenir la comunicació entre el mestre i l'alumne. Pot ser que els primers dies el nen no entengui la llengua del mestre, però això no vol dir que no entengui el mestre.

El programa d'immersió ofereix uns aspectes didàctics molt positius, ja que, aprenent a llegir en català, el nen fa també espontàniament la lectura en castellà, i la discriminació de sons que requereixen exercitar els aprenentatges instrumentals en català deixen el pòsit d'una base fonètica que facilita l'aprenentatge general d'idiomes.

Com ja he dit, el programa d'immersió permet una adquisició precoç de la llengua d'escola, que en el nostre cas coincideix amb la pròpia i territorial de Catalunya. És obvi, doncs, que només és aplicable a infants que a casa no tenen el català com a llengua de comunicació i d'ús. Gràcies al programa, el nen té un contacte constant i seguit amb aquesta llengua a l'escola.

L'educació com a procés de comunicació planteja la importància del llenguatge en el fet educatiu. Conèixer, saber com el llenguatge vehicula els coneixements escolars, en particular, i els no escolars, en general, és de gran interès per a la instrucció formal i no formal. Cal relacionar la immersió lingüística, el plantejament de l'adquisició d'una segona llengua que s'aplica als parvularis i cicles inicials de moltes de les escoles de Catalunya i la interacció educativa, motor incentivador i generador de la comunicació entre docents i aprenents, al nostre país i arreu. Cal, doncs, entrar tot seguit a treballar més

10. Francesc RÀFOLS, «Nens castellans que estudien en català», *Diari de Barcelona*, any 198 (29.1.1989), *El Pati*, p. 1.

a fons el programa d'immersió i les condicions necessàries per dur-lo a terme, per la importància que té en les nostres contrades.

6.2. Les condicions necessàries per a un programa d'immersió

L'any 1928, a l'Oficina Internacional de l'Educació, a Luxemburg, diversos especialistes en temes escolars d'arreu del món es reuniren per reflexionar entorn de l'educació bilingüe. En general, hom parlà d'estudis fets a diversos llocs on alumnes de llengua minoritzada accedien a escoles de llengua socialment, econòmicament i políticament més forta, en especial d'un treball molt ampli fet respecte als nens i les nenes de Gal·les que anaven a l'escola en anglès, i de diversos estudis realitzats als Estats Units amb alumnes no angloparlants que rebien ensenyament en anglès. Els resultats analitzats mostraren que aquests alumnes, als quals s'aplicava un programa de canvi de llengua llar-escola, presentaven en general pitjors resultats acadèmics i nivells més baixos d'intel·ligència que aquells nens i aquelles nenes per als quals la llengua d'instrucció i la familiar coincidien. A partir de la constatació d'aquests resultats, l'Oficina Internacional de l'Educació manifestà públicament que el primer ensenyament en llengua materna havia de ser condició *sine qua non* per a un desenvolupament acadèmic i psicològic ple dels infants. Posteriorment, i com és també àmpliament conegut, el 1951, a París, la UNESCO reafirmà aquests mateixos criteris en la famosa frase «és axiomàtic que el millor mitjà per ensenyar un infant és la llengua materna» (UNESCO, 1953).

Artigal (1989) posa de relleu com uns anys més tard Peal i Lambert (1962), en una investigació amb nens i nenes bilingües (francès-anglès) i en la qual esperaven mesurar determinats components del pressuposat dèficit dels bilingües, observaren que les esmentades previsions de l'Oficina Internacional de l'Educació de la UNESCO sorprenentment no es complien en la població que havien analitzat. Els seus bilingües presentaven puntuacions més altes que els monolingües amb què eren comparats, tant en aspectes verbals com, fins i tot, en aspectes no verbals. Els resultats sorprenents d'aquest estudi originaren aviat altres treballas amb resultats coincidents: Balkan (1970) a Suïssa, Ben-Zeev (1972) a Nova York i Israel, Ianco-Borral (1972) a Sud-Àfrica, o Scott a Mont-real, entre d'altres.

Enmig d'aquest nou ambient, Lambert i Tucker (1972) i Lambert (1974) compararen alumnes angloparlants de Quebec que assistien, respectivament, uns a escoles en anglès i altres a programes d'immersió al francès (iniciats com ja s'ha indicat l'any 1965), i comprovaren que el desenvolupament d'aquells que havien seguit un programa amb canvi de llengua era similar, i en alguns aspectes superior, al dels seus companys que havien assistit a una escola en la mateixa llengua de la llar.

I, després d'una època en la qual s'havia pressuposat l'ús quasi indispensable i únic de la llengua materna en els primers nivells de l'ensenyament, les anàlisis de diverses experiències escolars a diferents situacions arreu del món amb llengües en contacte mostraven ara que, si bé hi ha casos en els quals els infants necessiten ser escolaritzats en la llengua de la llar, en d'altres és possible, i fins i tots beneficiós, fer-ho en una altra llengua. A partir d'aquí hom començà per primera vegada a diferenciar entre bilingüisme escolar additiu i substractiu (Lambert, 1974) o entre bilingüisme i semilingüisme (Cummins, 1983), o també, més específicament, entre immersió i submersió. És a dir, es catalogaren les diverses situacions escolars amb canvi de llengua llar-escola, i s'anomenaren precisament *immersions* aquelles experiències que, pel fet de complir determinats prerequisits, resultaven enriquidores per als nens i les nenes als quals s'aplicaven, i *submersions* aquelles que, com havien vist l'Oficina Internacional de l'Educació i la UNESCO anys abans, resultaven desfavoridores quant al desenvolupament acadèmic, lingüístic i psicològic dels infants.

En els darrers quinze anys, nombrosos autors han realitzat estudis sobre aquestes experiències escolars amb l'objectiu de detallar els components específics que permetessin explicar per què i quan un canvi de llengua és beneficiós o no per als infants als quals s'aplica. Els resultats d'aquests estudis no són encara concloents i presenten a vegades fins i tot contradiccions (Bibeau, 1984 i 1988). Ara bé, una

part important d'aquests estudis sembla que expliquen per què un canvi de llengua llar-escola por ser eficaç o no, per què l'ensenyament en una llengua nova (Ln) pot comportar mecanismes additius o substractius en el desenvolupament lingüístic, acadèmic i psicològic dels alumnes. Aquestes tres variables principals són:

a) L'estatus social de la llengua i la cultura de la llar.
b) Les actituds dels alumnes envers la llengua de l'escola i els seus motius per aprendre-la.
c) El tipus de tractament pedagògic per mitjà del qual aquests nens i aquestes nenes accedeixen a la nova llengua.

Per tant, la primera variable a tenir en compte és l'estatus social de la llengua i la cultura familiars, i, en conseqüència, la imatge i valoració que els nens i les nenes en tinguin. En aquest primer cas, les diferents experiències estudiades indiquen que els alumnes amb una llengua i cultura de la llar socialment majoritàries i fortes poden accedir a un programa d'immersió amb garanties d'èxit suficients (Swain, 1981). A aquests alumnes, la immersió els pot proporcionar un bon coneixement de la llengua de l'escola —ja que serà adquirida d'una manera natural, a partir d'un ús real, funcional i comunicatiu—, i no els ha de suposar, a la vegada, cap fre en el desenvolupament normal de les seves habilitats en la llengua de la casa (Genesse, 1988), la qual, en funció de la seva dominació, estarà significativament present en l'entorn extraescolar dels infants esmentats (Lapkin i Swain, 1984). Aquesta primera llengua, si bé normalment és absent en els primers cursos escolars (Swain, 1981; Swain i Lapkin, 1983), serà introduïda posteriorment al currículum.

En relació amb la segona variable considerada anteriorment, els estudis realitzats indiquen que l'actitud dels alumnes vers la nova llengua de l'escola i el conjunt de factors de motivació que aquests tinguin per adquirir-la són tan responsables de l'èxit o del fracàs d'un programa d'immersió com les pròpies aptituds acadèmiques de cada alumne. Els estudis remarquen també, com a variable fortament relacionada amb les actituds i la motivació esmentades, el fet que un programa amb canvi de llengua no pot ser ni imposat ni ha de ser viscut per l'infant com un rebuig explícit o implícit de la seva llengua i cultura familiars. Per tant, i en certa manera com a conseqüència, els nens i les nenes a qui s'aplica aquest tipus de programa han de poder usar la llengua de casa fins que ho desitgin, o ho necessitin, i els mestres, encara que no usin mai aquesta llengua, han de ser sempre competents per comprendre-la.

La idea bàsica de la tercera de les variables esmentades anteriorment, en relació amb l'èxit o el fracàs d'un programa d'immersió, és que cal per sobre de tot garantir sempre la comunicació, és a dir, la significabilitat i l'eficàcia de les interaccions en la nova llengua que arriba als alumnes. Si la llengua resulta incomprensible, el procés d'ensenyament i adquisició d'aquesta llengua no serà possible (Krashen, 1983; Krasen, 1984; Cummins, 1984) i els nens i les nenes no podran usar-la satisfactòriament.

El tractament pedagògic d'un programa amb canvi de llengua llar-escola ha de tendir, ja des del primer dia, per sobre de tot, a garantir la comunicabilitat mútua entre mestre i alumnes en totes les activitats que es realitzin. I garantir la comunicació, assegurar la significabilitat i l'eficàcia de les interaccions que es desenvolupen a l'aula vol dir, com a mínim per Teruel (1985), dues coses:

a) Assegurar el funcionament de l'activitat en curs com a activitat que esdevé un objectiu en si mateixa, és a dir, focalitzar l'atenció en allò que els parlants es proposen fer en cada cas i no en la correció formal estricta de la llengua per mitjà de la qual vehiculen el seu objectiu.
b) Buscar els procediments que calgui, però sense usar la llengua de casa, per fer sempre comprensible i realitzable l'activitat en curs esmentada.

En aquest sentit, podem afirmar que una de les característiques centrals dels programes d'immersió es troba en el fet que la nova llengua no és assenyalada ni adquirida com a objectiu en si mateixa sinó com a instrument per fer coses interessants i motivadores, de tal manera que l'atenció del grup de classe resulta focalitzada en *allò* que es fa i no en la llengua per mitjà del la qual es fa (Kranshen, 1984).

Si és incomplet considerar que una llengua nova pot ser apresa i posteriorment usada, i sembla més raonable suposar que és precisament a través de l'ús real i social que aquesta llengua serà en última instància adquirida, aleshores la millor manera de definir un programa d'immersió és entendre'l com un context gran i natural d'ús i adquisició de la nova llengua que mestre i alumne construeixen conjuntament.

6.3. El programa d'immersió: un aprenentatge precoç de la llengua catalana a l'escola

6.3.1. *El programa d'immersió lingüística: què és?*

> Un programa d'immersió consisteix a facilitar l'aprenentatge precoç d'una segona llengua fent-la des del primer dia d'escola llengua vehicular i d'instrucció, sense oblidar el conreu de la llengua familiar de l'alumne.[11]
>
> El programa d'immersió permet una adquisició precoç de la llengua d'escola, que en el nostre cas coincideix amb la pròpia i territorial de Catalunya. És obvi, doncs, que només és aplicable a infants que a casa no tenen el català com a llengua de comunicació i ús. Gràcies al programa, el nen té un contacte constant i seguit amb aquesta llengua a l'escola.[12]

Cal considerar l'escola com un projecte pedagògic que ha de tenir en compte com li arriben els alumnes i com n'han de sortir després dels ensenyaments obligatoris. Hi ha un fet cert: uns alumnes arriben, amb quatre o cinc anys, a l'escola amb el coneixement més o menys intensiu de dues llengües, el català i el castellà.

Determinats nens només en saben una, de llengua, el castellà, que és la de la seva família. Davant aquesta desigualtat inicial, l'escola ha de tenir la funció compensatòria que doni a tots els alumnes les mateixes possibilitats expressives i culturals, els mateixos instruments. Així, evitarà la discriminació que comportaria deixar passar la millor edat i que l'alumne hagués de fer d'adult, amb molta més dificultat, allò que li corresponia adquirir, com a dret irrenunciable, durant l'educació primària. Perquè és un fet comprovat i estudiat científicament que, independentment de la llengua familiar, els escolars que dominen igualment les dues llengües oficials a Catalunya són aquells que han fet majoritàriament l'ensenyament en català.

> El plantejament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya aplica i dinamitza un programa lingüístic i pedagògic mitjançant el qual els alumnes no catalanoparlants acaben el cicle inicial sabent parlar i escriure el català.
>
> Actualment més de 500 escoles i 40.000 alumnes realitzen aquest aprenentatge precoç en la llengua pròpia de Catalunya.[13]
>
> La immersió va esdevenir el sistema més eficient per aconseguir l'objectiu que des del govern provisional de la Generalitat es va proposar el govern autòcton català: que en acabar els estudis obligatoris (EGB) els alumnes tinguin igual coneixement del català que del castellà. Les tres o quatre hores setmanals i l'ús del català com a llengua vehicular, i les dues assignatures de segona etapa no garantien, en molts casos, que els alumnes de llengua familiar castellana poguessin arribar a un domini paritari del català.[14]

11. SEDEC, *Orientacions per a l'ensenyament de la llengua castellana en els programes d'immersió*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1985, p. 3.
12. Joaquim Arenas i Sampera, *La immersió lingüística*, La Llar del Llibre, 1986, col·l. «Escrits de divulgació», p. 14.
13. *El programa d'immersió: un aprenentatge precoç de la llengua catalana a l'escola*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1986, p. 3.
14. Joaquim Arenas i Sampera, *Absència i recuperació de la llengua catalana a l'ensenyament a Catalunya (1970-1983)*, Barcelona, La Llar del Llibre, 1989, col·l. «Quaderns d'Escola», núm. 5, p. 75-76.

El Departament d'Ensenyament l'any 1986 analitzà els resultats obtinguts fins aquell moment del programa d'immersió: el programa d'immersió permet que els nens no catalanoparlants acabin el segon d'EGB amb el domini bàsic de dues llengües (la de la llar i la de l'escola, aquesta apresa a l'aula). Els resultats obtinguts són avalats pels factors següents:

a) Acceptació creixent del programa d'immersió per part de nombroses escoles. Alhora es potencia el contacte entre escoles que estan desenvolupant el programa per compartir experiències i cercar solucions.

b) El seguiment específic que es fa del programa d'immersió per mitjà de seminaris de treball, així com el seguiment a les aules, aporten una informació que valida l'èxit creixent de les múltiples aules incloses en el programa.

c) El Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) quan finalitza el curs, realitza una valoració entre els alumnes de comprensió i de l'expressió oral de la nova llengua. L'avaluació i les observacions del professorat donen un nivell per sobre de la mitjana de notable.

d) Els pares demanen que es comencin noves aplicacions del programa a les escoles on encara no hi és. Entenen que el retard en l'aplicació no afavoreix la incorporació dels seus fills a l'adquisició de la nova llengua.

Per tant, i retornant al programa d'immersió lingüística, cal dir que aquest aprenentatge precoç, iniciat pels mestres que volien fer de l'escola un element integrador, consisteix a immergir els alumnes en l'idioma que des del primer dia serà l'única llengua vehicular de classe, sense oblidar el conreu de la parla familiar.

Això vol dir que totes les activitats realitzades es faran en català per a tots els nens de l'aula, els quals presenten les condicions de plasticitat mental més adequades per a l'adquisició de llengües, ja que es troben als inicis de la vida cultural, just quan descobreixen el món de la cultura escrita.

> En una metodologia d'immersió [...] es prioritza la comunicació de continguts significatius a través de la segona llengua, més que focalitzar l'atenció en l'ensenyament de la segona llengua per ella mateixa.[15]

6.3.2. *Suport familiar al programa*

L'ambient catalanoparlant que des del primer dia envolta l'infant permet que aquest assoleixi un bon nivell de català parlat, la qual cosa possibilita iniciar el procés de lectoescriptura sense cap dificultat suplementària. Cal, a més, que els pares estiguin motivats vers el programa d'immersió lingüística i l'acceptin totalment. El sistema d'immersió respecta sempre la llengua pròpia del nen i assegura el conreu del castellà, tal com ho exigeixen els programes didàctics i les orientacions oficials.

Que el català sigui llengua vehicular de l'ensenyament, la llengua pròpia, ho preveu i estableix la Llei de normalització lingüística. Alhora, també reconeix el dret que tenen els pares a exigir que llurs fills siguin ensenyats, durant el primer ensenyament, en la llengua habitual que sol ser la familiar.

Per tant, l'acceptació de l'ensenyament en català per part dels pares serà un element bàsic. Això demana també una participació activa per part dels pares, cal un implicació funcional de la parella que porta el seu fill a l'escola. La funció de l'escola és educar, una funció que no li és exclusiva, perquè la família té un pes específic i una funció també educadora natural.

15. M. SWAIN i S. LAPKIN, *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*, The Ontario Institute for Studies in Education, 1983, p. 9.

6.3.3. *Bases de treball a l'aula*

Jones (1984) apunta la necessitat i la mancança que en un principi hi ha de professorat preparat per dur a terme la immersió lingüística. Calen aplicar tècniques d'ensenyament d'una segona llengua, ja que no s'ha d'oblidar que els alumnes d'immersió són aprenents d'una segona llengua, i han d'ésser tractats com a tals.

En el programa d'immersió lingüística a Catalunya es dóna força importància al professorat —i la té. Tot seguit apuntaré unes coordenades bàsiques per al treball a l'aula.

El mestre haurà d'aconseguir un funcionament normal de la classe i sovint haurà de suplir, amb efectivitat i tècnica comunicativa, allò que la paraula no aconsegueix. Cal tenir en consideració una colla de factors:

a) El convenciment que la integració lingüística i cultural dels alumnes constitueix l'element bàsic perquè l'escola compleixi la funció social que li correspon.

b) Cal tenir la convicció que l'aplicació dels programes ha de ser vinculant per a tots els educadors del centre.

c) En la pràctica docent cal introduir la nova llengua sense rebuig a la llengua familiar.

d) La immersió no és una classe de llengua continuada, sinó la vivència del català. És el desenvolupament de la vida escolar en aquesta llengua.

> Allò que és important no són les frases produïdes per l'aprenent, sinó el discurs que aprenent i instructor conjuntament construeixen.[16]

En la immersió al català, l'eix d'actuació del mestre no haurien de ser tant les verbalitzacions estrictes dels alumnes, sinó el conjunt de la interacció construïda entre ell i els alumnes, ja que és aquesta interacció la que permetrà assegurar la coherència d'aquelles verbalitzacions. La idea és, d'alguna manera, que el discurs en la nova llengua que els nens produeixen ha de ser significatiu i eficaç, des del primer moment, i és sobre la base d'aquest punt de partida que l'accés a la nova llengua s'anirà bastint posteriorment.

Amb d'altres paraules i de manera resumida, Artigal (1986) ho expressa així:

— Els nens i les nenes de pàrvuls d'immersió ja usen el català des de molt aviat si, malgrat la seva competència encara limitada per textualitzar discurs en aquesta llengua, tenen la possibilitat de plantejar i desenvolupar la comunicació de manera significativa i eficaç.

— L'accés a la significabilitat de l'*input*, si bé és necessària, no és una explicació suficient per explicar la productivitat dels nens de la Ln.

— El conjunt de variables que permeten els primers usos coherents de la nova llengua, quan tot just el seu procés d'adquisició acaba d'iniciar-se, l'he anomenat *context de productivitat conjunta.*

— Assegurar l'existència de contextos de productivitat conjunta sembla que és una de les funcions importants del mestre de pàrvuls d'immersió.

— El mestre usa només el català, però no sempre planteja la interacció lingüística de la mateixa manera.

— L'ús del català depèn, com a conseqüència dels punts anteriors, d'estratègies que tot el grup de classe construeix i comparteix conjuntament.

D'aquesta manera, la nova llengua, en lloc d'un objecte extern que cal aprendre, esdevé ja des del primer moment un instrument per fer coses, per crear lligams amb els altres, per convertir una situació donada —la classe— en una realitat compartida, construïda conjuntament.

16. Rod ELLIS, *Understanding second language acquisition*, Oxford University Press, 1985, p. 129.

El programa d'immersió s'inclou dins el projecte pedagògic de bastir una escola en llengua i continguts catalans, per tal de fer ciutadans integrats a la societat on viuen, capaços d'estimar el país i de transformar-lo tot desenvolupant les capacitats dels que seran els homes del nostre futur, a fi que tinguin un coneixement ample del món que els permeti d'interpretar-lo.

El programa d'immersió esdevé, doncs, una via vàlida per a l'aprenentatge precoç de l'idioma, tal com ho demostra l'amplitud de la seva aplicació, i això en l'edat més adequada i en el nivell escolar més apropiat. Cal entendre, però, que no és l'únic camí de normalització per als primers nivells escolars.[17]

6.3.4. *El programa d'immersió a Catalunya*

El programa d'immersió és un projecte pedagògic únic a Europa, tant per la seva especificitat com per la seva amplitud, ja que abraça actualment més de 1.500 aules. La Direcció General d'Ensenyament Primari, per mitjà del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), és qui dinamitza i coordina els seminaris de treball per a una aplicació metodològica qualificada que enguany (1986) és vigent a 557 escoles de 48 poblacions.[18]

La mateixa innovació i amplitud de la seva aplicació demana un seguiment tècnic, una informació pedagògica per al professorat; així, s'han establert a cada un dels serveis territorials de Catalunya uns seminaris d'assessorament didàctic incidents a l'escola, adreçats als mestres i als grups de classe afectats pel programa, i també un seguiment tècnic de les aules.

La immersió és un programa, entenent aquest concepte com un projecte que exposa el conjunt d'accions per assolir uns objectius determinats: la normalització lingüística i la catalanització escolar. El programa no és un instrument organizatiu de l'activitat del mestre, sinó que té un sentit didàctic.

El projecte d'immersió, segons Arenas (1986), consta de les accions següents:

— Promoció del programa, objectius i continguts.
— Informació tècnica adreçada als professors quant als continguts pedagògics i didàctics.
— Assesorament puntual, adreçat als professors del nivell de preescolar (tres anys) que han d'iniciar el programa.
— Seminaris d'assessorament didàctic als mestres.
— Seguiment del programa d'immersió a les aules per assessorar el parvulista que aplica el programa.
— Dotació de material específic per a las tècniques oportunes.
— Recerca científica, estudi longitudinal d'una mostra d'alumnes.
— Recerca didàctica realitzada pels assessors del SEDEC per elaborar i seleccionar materials de suport per al programa.
— Avaluació al final de cada curs, que, com ja ho he esmentat, realitza el SEDEC.
— Supervisió global del programa per part de la inspecció tècnica quant al funcionament general i específic i a la coordinació dels ítems que componen el programa.

Malgrat tot, hi ha veus discordants en relació amb el programa d'immersió lingüística, com el cas de la nostra doctora Pla (*Quadern*, 1990), que diu que el terme *immersió* resulta negatiu tal com ha estat plantejat pel servei d'Ensenyament del Català per diverses raons:

1. S'incideix en l'establiment d'una forma de programació de la llengua catalana i castellana a

17. *El programa d'immersió*, Departament d'Ensenyament, p. 7.
18. *El programa d'immersió*, Departament d'Ensenyament, p. 7.

l'escola sense haver realitzat un estudi rigorós de les connotacions socials que marquen cada context escolar concret.

2. Cal reflexionar sobre si la manera d'ensenyar la llengua catalana a la població castellanoparlant d'origen que viu a Catalunya es realitza en bones condicions pedagògiques i lingüístiques per a cada un dels mestres i escolars inscrits en el programa.

Maria Pla (*Quadern*, 1990) considera que la immersió lingüística és una «barbaritat», ja que destrueix el llenguatge afectiu del nen de parla castellana, obstaculitza l'aprenentatge correcte d'una llengua i de l'altra, i dificulta els coneixements científics que s'han d'obtenir en aquesta edat (recordem que la immersió lingüística s'inicia en començar l'escolarització fins a tercer d'EGB). Pla creu que el nen no ha madurat encara en la seva llengua materna quan se n'hi afegeix una altra. A més, cal afegir-hi els mitjans de suport escassos a aquesta immersió (sense equips de reforç i amb professors sovint de parla castellana que han fet un reciclatge de català, però, tot i així, amb mancances de vocabulari i pronunciació). Pla considera que els problemes s'agreugen si tenim en compte que la gran majoria de nens de parla castellana pertanyen a famílies humils, de nivell cultural baix. I coincideix amb Marta Mata en l'opinió que és fonamental per introduir una segona llengua que el nen procedeixi d'un ambient cultural i lingüístic acceptable.

També creu que l'ensenyament en català com a una assignatura més no està ben enfocat. Un estudi dirigit per Pla a nens dels qui es va obtenir una redacció anònima entorn de l'ensenyament del català va donar resultats descoratjadors. Molts nens criticaven els mestres de català per la manca de preparació pedagògica i pel seu to antipàtic.

Considero que és evident que un dels requisits per dur a terme la immersió lingüística és la preparació del professorat en aquesta tasca (com ja he presentat anteriorment). Pla demana que la immersió lingüística no es faci tan de pressa; cal tenir un coneixement de les condicions socials i lingüístiques per afrontar la immersió o un altre programa amb la base necessària.

6.4. Arguments sociolingüístics i psicolingüístics de la immersió de la llengua

L'ensenyament en anglès a nens i nenes de llengües minoritàries es pot fer de quatre maneres diferents (Ramírez, Wolfson i Morales, 1985) i aquestes són, de manera esquemàtica, les següents:

a) Submersió.
b) Anglès com a segona llengua (ESL), Canadà.
c) Educació bilingüe de transició (TBE).
d) Estratègia d'immersió, EUA.

Faré una exposició breu de cada una, abans d'entrar pròpiament al que ens interessa:

a) La submersió és típica de la majoria de serveis que es donen a estudiants de llengua minoritària. En aquest programa, els nens estan en classes on només es parla anglès, i no reben una ajuda especial perquè millorin ràpidament el seu anglès. Estudien el curs normal i s'espera d'ells que ho facin tan bé com puguin.

b) En els programes de l'ESL, els alumnes que són de llengua minoritària passen la major part del dia en una classe de submersió, però tenen unes ajudes extres perquè millorin l'anglès.

c) Els programes TBE fan que els alumnes estudiïn les assignatures de més importància en la seva llengua, fins que tenen prou domini de l'anglès. A vegades això es complementa amb el programa ESL per tal de reduir el temps necessari d'aprendre anglès.

d) Els programes d'immersió ho ensenyen tot en anglès. Els professors fan servir un nivell

d'anglès que els menys avançats puguin seguir. El professor d'immersió és bilingüe i parla la llengua de l'estudiant no anglès. Encara que el nen es pot adreçar al professor en el seu propi idioma, el professor generalment s'adreça als alumnes en anglès.

Treballs recents —presentats pels mateixos autors— a Canadà han demostrat que la immersió en la segona llengua exclusivament pot ésser molt efectiva per ensenyar aquesta segona llengua als estudiants de la llengua majoritària.

El Canadà és, sens dubte, la referència paradigmàtica més important i coneguda respecte als programes d'ensenyament per «immersió» en una llengua escolar diferent de la familiar. Si s'observa les experiències d'immersió desenvolupades durant els darrers vint anys en aquest estat, sembla possible concloure que, circumscrits a la situació canadenca, la immersió no té efectes negatius en el desenvolupament intel·lectual general dels alumnes que hi assisteixen, a la vegada que, almenys en alguns aspectes, aquesta opció fins i tot és enriquidora. Els resultats dels nombrosos estudis realitzats mostren, sobretot, que els nivells assolits per cada nen o nena que ha seguit un programa d'aquest tipus no haurien variat significativament pel fet d'anar a una escola en la mateixa llengua de casa (Cummins, 1979). I si s'observa algun tipus de variació, aquesta és, en la majoria dels casos, positiva.

Que els programes d'immersió desenvolupats al Canadà aportin un nivell alt de competència en la llengua de l'escola pot semblar fins i tot un fet intuïtivament previsible. Un infant angloparlant que assisteix a un programa d'immersió al francès, aprèn millor aquesta llengua que un altre angloparlant que va a una escola en anglès i fa tan sols algunes hores de llengua francesa. La qüestió central, però, pot pensar el lector, consisteix a saber si per assolir aquest «nivell alt de la llengua de l'escola» els nens i nenes han de pagar algun tipus de preu. En concret, si el seu rendiment respecte a les altres matèries escolars i el seu nivell psicològic general en poden sortir ressentits.

> Els resultats, observats al Canadà, semblen en aquest sentit prou explícits: no hi ha cap evidència que permeti suggerir que l'educació bilingüe seguida pels estudiants en programes d'immersió hagi comportat cap tipus de conseqüència negativa en relació amb el seu funcionament intel·lectual en general.[19]

> En resum, els alumnes d'un programa d'immersió primerenca total (*early total immersion*) són capaços de dominar el contingut de matèries com matemàtiques, història, geografia i ciències, amb els mateixos nivells que ho fan alumnes similars de programes regulars. A més a més, l'experiència d'immersió primerenca total sembla que n'ha millorat les habilitats de treball escolar i no els ha comportat cap tipus de confusió a nivell cognitiu. En realitat, els resultats suggereixen que els alumnes d'un programa d'immersió poden resultar beneficiats positivament, no tan sols en l'increment de les habilitats lingüístiques respecte a la llengua anglesa (llengua de la llar), sinó també en altres habilitats específiques en general (Swain i Lapkin, 1983).[20]

Cal preguntar-se llavors si els resultats esmentats anteriorment també poden ser els mateixos a Catalunya.

> Eishman i Lovas (1970) i, sobretot, Lambert (1974) estableixen que els resultats d'un programa amb canvi de llengua llar-escola són, en gran mesura, dependents de l'estatus que les llengües en qüestió tinguin en l'entorn social on l'experiència s'aplica i del conjunt d'actituds i de motivacions dels infants en relació amb les llengües esmentades. Segons aquests autors, pot resultar beneficiós l'accés a un programa d'immersió si es fa des d'una llengua familiar socialment dominant, i si, a la vegada, l'actitud i la motivació per aprendre, tant la nova llengua de l'escola com la llengua de casa, són ambdues positives.
>
> Aquests raonaments, bàsicament sociolingüístics, s'adapten efectivament a la situació dels programes d'immersió al Canadà on els nens i les nenes angloparlants (llengua forta) accedeixen de manera voluntària a l'ensenyament en una altra llengua, normalment el francès. Tanmateix, aquests arguments

19. BRUCK, LAMBERT i TUCKES, *a* M. SWAIN i S. LAPKIN, *Evaluating bilingual...*
20. Josep Maria ARTIGAL, *La immersió a Catalunya*, p. 60-61.

semblen també ajustar-se a la situació dels pàrvuls castellanoparlants que, des de la llengua socialment dominant, opten per un programa d'immersió al català. Fins aquí, la situació catalana concreta no sembla diferir massa de la situació canadenca paradigmàtica usada com a referència.

Però Cummins (1976, 1981, 1984) afegeix posteriorment un nou prerequisit en relació amb les condicions d'èxit d'un programa d'immersió. Sense contradir les consideracions sociolingüístiques esmentades, cerca un raonament més psicolingüístic que permeti explicar millor quan i per què un programa amb canvi de llengua pot resultar beneficiós o no. Aquest raonament es basa en dues hipòtesis en certa manera lligades entre si: la hipòtesi de la interdependència i la hipòtesi del nivel llindar.[21]

Cal fer un parèntesi per explicar aquests dos conceptes en paraules del propi Cummins, que diu (1983):

> El principi d'interdependència ha estat formalment establert de la manera següent: en la mesura en què la instrucció en Lx és efectiva a l'hora de promoure la competència en Lx, la transferència d'aquesta competència a Ly s'esdevindrà si existeix una exposició adequada a Ly (ja sigui a l'escola, ja sigui a l'entorn) i una motivació adequada per aprendre la Ly.[22]

Del nivell llindar, Lambert en diu:

> Pot ser que existeixi un nivell llindar de competència lingüística, el qual un infant bilingüe ha d'assolir per tal d'evitar dèficits cognitius, i per tal de fer possible que els aspectes beneficiosos potencials del bilingüisme n'influeixin positivament el funcionament cognitiu general.[23]

Retornant al fil inicial, Cummins proposava una nova explicació que, esquemàticament, pot ser exposada de la manera següent:

> *a.* Sembla clar que l'èxit d'un programa escolar depèn, en gran mesura, del nivell de domini de la llengua de l'escola que l'alumne arribi a assolir (Wells, 1981).
>
> *b.* Hi ha raons per pensar que el domini de la llengua de l'escola que un determinat infant assoleix està relacionat amb el nivell de la llengua de casa amb què aquest infant arriba a l'escola.
>
> *c.* El coneixement de la llengua familiar que els nens i les nenes han assolit abans d'arribar a un programa d'immersió seria indirectament responsable de l'èxit o el fracàs d'aquest tipus de programa.[24]

Un programa d'immersió serà beneficiós i enriquidor si en el moment que els nens i les nenes accedeixen al tipus formal de llenguatge de l'escola, aquests disposen d'un bagatge cognitiu i lingüístic sense el qual l'anterior accés és impossible. Si els alumnes no poden connectar amb els significats que de manera abstracta i descontextualitzada l'escola vehicula, aleshores un programa amb canvi de llengua llar-escola resultarà perjudicial i podrà provocar allò que Lambert anomena *bilingüisme substractiu.* Ara bé, ni aquest bagatge cognitiu i lingüístic és exclusiu de la llengua de la llar ni, encara menys, l'escola està impossibilitada per proposar tractaments pedagògics que en permetin, en el mateix marc escolar, la construcció.

L'èxit o el fracàs d'un programa d'immersió no sembla, per tant, el resultant del nivell de competència ja assolit en la llengua de la llar quan el nen o la nena arriben a l'escola, sinó, més aviat, el resultant de la capacitat de l'escola per ajustar-se al tipus de llenguatge que aquests alumnes són capaços

21. Josep Maria ARTIGAL, *La immersió a Catalunya*, p. 61.

22. J. CUMMINS, «Bilingualism and special education: Program and pedagogical issues», *Learning Dissability Quarterly*, vol. 6 (1983), p. 376.

23. W. LAMBERT, «Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual», *a* J. ALATIS (ed.), *International dimensions of bilingual education*, Washington, Georgetown University Press, 1978, p. 217.

24. Josep Maria ARTIGAL, *La immersió a Catalunya*, 1989, p. 61-62.

de rebre com a significable o, el que és el mateix, de les possibilitats de l'escola per modificar el tipus de tractament pedagògic per mitjà del qual interacciona amb aquests infants.

La immersió al català, per tant:

> Ateses les seves característiques i si es realitza de manera adequada, no solament no es presenta com un impediment o obstacle en el progrés lingüístic i acadèmic dels alumnes amb un baix nivell sociocultural, sinó que els pot representar un bon nombre d'avantatges.[25]

Recapitulant i ampliant l'anterior, val a dir que una de les coses més importants que hem de recordar respecte als programes d'educació bilingüe és que operen en contexts específics a nivell sociolingüístic, i, per tant, dos programes bilingües no són iguals.

Per estudiar els programes d'immersió, podem seguir els punts donats per Spolsky, Green i Reas (Singh, 1986). Aquests paràmetres crec que es poden esboçar de la manera següent per entendre'n la idea general:

a) *Paràmetres lingüístics.* Respecte a aquests factors es poden mencionar l'estandardització i el desenvolupament de les llengües. En els programes d'immersió cal tenir present que un idioma no s'aprèn de cop, cal una adopció progressiva de certes formes de conducta de l'altre grup lingüístic. Tota aquesta problemàtica els porta a preguntar-se si és possible arribar al bilingüisme sense havernos de referir a una contaminació cultural. D'acord amb l'experiència de S. Lambert —ja esmentada—, han de dir que sí i assenyalar que el preu cultural que s'ha de pagar és una actitud cada vegada més favorable vers la majoria francesa.

Un segon factor aïllat per Spolsky i els seus col·laboradors és el de la naturalesa operacional, i es respecta l'avaluació sobre el domini de la segona llengua. S'ha de tenir present que en els programes d'immersió aquesta avaluació es restringeix a nivell de competència lingüística, i això pot portar a resultats tan absurds com que en dos grups amb el mateix nivell de francès, un és capaç de comunicarse amb nadius francesos, mentre que l'altre grup no ho pot fer.

b) Atès que la introducció i el manteniment de l'educació bilingüe és per motius socials, cal tenir un coneixement d'aquests factors. S'ha de dir que una avaluació acurada dels programes de bilingüisme ha de tenir present no només l'actitud dels nens que aprenen sinó també la dels educadors i els pares.

Hi ha diferents posicions:

— La de Gardner-Lambert: ambdós mantenen que hi ha una influència de factors d'actitud.

— Savignon manté el contrari. D'això es pot treure la conclusió que o bé Gardner-Lambert estan equivocats o bé l'equivocat és Savignon.

— La tercera possibilitat seria que tots tinguessin raó i que la variable fonamental fos el context on es mouen (Gardner-Lambert ho fan en la societat bilingüe —Mont-real— i Savignon ho fa en una d'unilingüe com són els EUA).

Des del moment en què els alumnes d'un programa d'immersió han de ser membres de la comunitat on viuen, les seves actituds estan influenciades per l'estratègia d'imatge dual dels seus pares —imatge dual quant a l'actuació en privat i a l'actuació en públic. Això fa que l'educació en L2 es vegi influenciada pels pares més enllà d'una dicotomia a favor o en contra. La immersió es pot acceptar per si mateixa, es pot rebutjar per por a un retard global, o bé pot ser acceptada per raons merament pràctiques.

25. J. SERRA i I. VILA, «Resultats acadèmics i desenvolupament cognitiu en un programa dirigit a escoles de nivell sociocultural baix», *a* M. SIGUAN (coord.), «Llengua de l'alumne i llengua de l'escola», *XIIè Seminari de Llengües i Educació*, ICE, Universitat de Barcelona, 1987. (També publicat a *Infància i Aprenentatge*, núm. 47, p. 55-65.)

El problema es troba en què, a vegades, s'observa un conflicte entre les actituds dels pares i les dels fills. Això poden ser pel fet que els nens reflecteixin les actituds privades —no públiques— dels pares, o bé perquè no entenen la necessitat d'estar en una escola bilingüe. Tanmateix, com en tots els programes educatius, hi ha alumnes que no volen estar-hi.

És més greu que existeixi un conflicte entre pares i educadors, perquè en aquest cas els nens poden entrar en el que alguns autors —Spolsky, Green i Road— anomenen *resistència passiva a aprendre.*

c) Paràmetres educacionals. Són molt importants, però també hem de dir que la llista d'aquests paràmetres és molt llarga. Es pot destacar, però, la selecció d'estudiants, professors i materials com a paràmetre significatiu. El procés de selecció tendeix a ser esbiaixat cap als nivells baixos. Això crea una espècie d'homogeneïtat caracteritzada per quocients intel·lectuals (QI) i una predisposició millor, no només per a la L2 sinó per a d'altres matèries.

La selecció dels professors es pot fer seguint els tres criteris següents:

— Qualificació
— Qualificacions de la comunitat
— Qualificacions per a la llengua

Quant a la selecció del material, té importància, atès que la natura de l'aprenent d'una llengua depèn parcialment de l'*input* lingüístic que actua sobre el nen.

La distribució de la matèria relacionada amb l'idioma és l'important, i si no se segueix un model d'immersió total o un d'alternança lliure, l'elecció s'ha de fer segons les assignatures més importants.

d) Paràmetres polítics. La majoria de programes bilingües són dissenyats per ajudar les víctimes desafortunades de la història i de les forces econòmiques, per recuperar allò que els hauria agradat de ser en un món millor.

Un programa típic de bilingüisme està dissenyat per una majoria per ajudar una minoria per tal que no perdi la seva herència cultural i lingüística. El mateix es pot dir dels programes d'immersió, i, encara que els educadors no han de prendre decisions en aquest tema, això són casos que no s'han d'oblidar.

e) Immersió interllengües. La immersió representa una situació a mig camí entre l'adquisició i l'aprenentatge d'una llengua. Encara que la distribució entre aprendre i adquirir és difícil, i tot que hi ha adults que aprenen una segona llengua i fan servir algunes de les estratègies que fa servir un nen per adquirir la seva L1, és acceptat que hi ha unes diferències qualitatives entre l'aprenentatge d'un segon idioma per part d'un adult i l'adquisició de la L1 per part dels nens.

Un nen pot aprendre una segona llengua a mesura que adquireix la llengua materna. És la hipòtesi L1=L2 (en immersió, però, hi ha nens i nenes que empren estratègies que altres que no estan en un programa d'immersió no utilitzen per a la L1). Hi ha alguns autors que, seguint a Singh (Singh, 1986), pensen que la hipòtesi L1=L2 no es pot aplicar a nens i nenes en programes d'immersió. El problema és determinar, si és que això és així, a quina edat deixa de produir-se. La hipòtesi L1=L2 postula que és en l'edat per sota de la pubertat. De fet, això pot dependre de dos factors: l'edat i el programa d'immersió. En el primer cas, el grup més baix estudiat ens en dóna el límit superior. Si, per contra, són els programes d'immersió, aleshores la hipòtesi L1=L2 es pot produir per sobre de l'edat de la pubertat.

Tanmateix, el tema de la immersió com a mecanisme per introduir bilingüisme a una edat molt jove ha estat discutit llargament. Els estudis —molt pocs— fets, revelen que, si bé hi ha certs paral·lelismes entre l'adquisició de L1 i l'aprenentatge de L2, no es pot dir que la hipòtesi L1=L2 es compleixi.

6.5. Esboç avaluatiu de la immersió

El creixement de l'educació d'immersió a Amèrica del Nord ha generat una recerca ingent sobre els efectes del bilingüisme en el desenvolupament acadèmic social, lingüístic i cognitiu dels estudiants (Tardif i Weber, 1987). L'avaluació dels estudiants ha estat basada en la comparació dels progressos fets per estudiants que són dins un programa d'immersió amb d'altres que es troben en programes regulars en llengua anglesa.

Cal especificar què es considera habilitat en una llengua; no es pot mesurar només per textos escrits. Els antropòlegs ràpidament diuen que en qualsevol avaluació del domini s'ha de tenir en compte que l'habilitat depèn de la cultura, la situació, la vida portada per l'avaluat, etc. En l'avaluació de l'habilitat s'han de tenir presents les relacions entre contexts, significats, intencions, etc., dels judicis d'habilitats (Tardif i Weber, 1987). La lectura d'aquests autors apunta cap a una recerca més qualitativa en els programes d'immersió; s'ha de buscar poder, mitjançant pressions de caire polític, exercides pels pares i administradors, més interessats en els èxits de la immersió que en el procés d'immersió pròpiament.

El treball de Holobow, Genesee i Lambert (1987) vol aportar dades sobre l'efectivitat de la «immersió parcial» en francès per a nens i nenes de diferent classe social i procedència ètnica als EUA, concretament a Cincinnati. Aquests programes parcials fan mig dia en llengua francesa. Les conclusions dels autors són les següents:

1. Els alumnes de les escoles públiques de famílies «no privilegiades» van trobar profitós el programa d'immersió per aprendre una segona llengua.
2. Els nens del jardí d'infància que segueixen un programa d'immersió parcial en francès progressen en el seu anglès tan bé com altres alumnes que ho fan en immersió.
3. En francès, en raonament no verbal els nens i les nenes de raça negra ho fan tan bé com els blancs, mentre que en anglès s'hi troben molt per sota.

Després d'aquestes aportacions fragmentàries —que posteriorment seran ampliades—, cal veure quines avaluacions han estat realitzades entre nosaltres sobre la immersió.

Les primeres dades valoratives i d'avaluació del programa d'immersió, segons Arenas (1986), són uns primers resultats obtinguts en un cas a partir d'un sondeig d'opinió i, en un altre cas, a partir de l'aplicació sistemàtica d'instruments d'observació i mesura objectiva.

Al llarg de 1985-1986 es van mantenir uns contactes amb professors de 72 escoles que aplicaven el programa d'immersió. Es varen realitzar tres preguntes al llarg d'una conversa:

1. *Com va la immersió?*

Molt bé:	36,1 % de les escoles
Bé:	42,6 % de les escoles
Bé, però...	
manquen recursos:	12,5 % de les escoles
amb dificultats:	6,9 % de les escoles

Les dificultats observades a les escoles no són de caràcter lingüístic o psicolingüístic; provenen d'aspectes d'estructura i organització. Les 10 escoles que reflecteixen una manca de recursos expressen la manca de reforç o de material suficient.

2. *Us parlen català els alumnes de primer d'EGB?* La pregunta concretava la situació del primer trimestre, i la resposta tenia tres nivells:

Més del 75 % dels alumnes:	84,8 % de les escoles
Del 50 al 75 %:	11,1 % de les escoles
Menys del 50 %:	4,1 % de les escoles

3. *Els alumnes de segon el parlen i el llegeixen?* La tercera qüestió era la més significativa, ja que a segon nivell s'acaba el programa d'immersió, i l'assoliment dels objectius de comprensió i domini de la tècnica lectoescriptora abona l'èxit o el fracàs. Tanmateix, no va poder respondre tota la mostra, perquè alguns aplicaven el programa a aules compreses entre pàrvuls (quatre anys) i primer, i no havien assolit el segon nivell.

Molt bé:	50 % de les escoles
Bé:	41,6 % de les escoles
Amb dificultat:	8,3 % de les escoles

Aquests resultats eren fruit de l'anotació circumstancial i eren l'exponent d'una opinió. Cal dir que l'actitud dels mestres i directors era normalitzadora per essència.

Aquest estudi volia ser una primera aproximació als estudis avaluatius referents al progrés lingüístic del nen i al seu desenvolupament intel·lectual. Aquests estudis han estat efectuats amb criteris, no d'opinió, sinó de recerca, i, per tant, amb el rigor científic que correspon, ja sigui amb instruments per sistematitzar l'observació quotidiana, ja sigui amb tests específics.

En treballar el programa d'immersió, es constaten els primers resultats d'una prova passada a alumnes de quatre i cinc anys a escoles de Santa Coloma de Gramenet (curs 1985-1986). Tots els nens feien el primer curs de català, i un 92,68 % eren no catalanoparlants. La prova s'elaborà al SEDEC de la Generalitat. Segons Arenas (1986), els resultats es referien a 481 nens no catalanoparlants. Els resultats obtinguts quant a la comprensió i l'expressió foren:

a) *Comprensió*:
— El 97 % comprèn bé qualsevol cosa referida a la vida de la classe.
— El 95,22 % comprèn bé les explicacions de situacions, fets, contes, i segueixen el fil argumental.
— El 2,91 % té dificultats en tot.
— L'1,87 % té dificultats en situacions noves.

b) *Ús espontani de la llengua*:
— El 89,61 % intenta relacionar-se en català.
— El 10,39 % només s'expressa en castellà.

Aquestes dades, que valorem com a molt positives, són els resultats observats en el primer període inicial del programa. Una altra prova de criteris semblants va ser realitzada el curs 1984-1985 a 200 alumnes de segon de parvulari, de cinc anys, pel SEDEC. Les característiques socials i lingüístiques dels alumnes són les mateixes que les corresponents a la prova de quatre i cinc anys, els resultats de la qual acabem d'expressar.

L'àmbit d'aplicació fou de 7 poblacions. L'objectiu de la prova era la mesura de la comprensió i l'expressió (puntuacions entre 0 i 100):

Mitjanes	*Resultats*
Comprensió: 34,15 punts	99 % dels nens: 30,7-35,5 punts
Expressió: 29,07 punts	99 % dels nens: 29-36 punts
Mitjana total: 63,2 punts	99 % dels nens: 58-69 punts

Per acabar faré referència a la prova McCarthy aplicada el 1985-1986 per la doctora Maria Forns, professora de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona en l'estudi que realitzà el SEDEC en col·laboració amb la Universitat de Barcelona.

La prova fou aplicada a dues aules de nenes de quatre anys en el primer curs d'immersió lingüística i a una classe de nens de quatre anys castellanoparlants i amb ensenyament en castellà. És una prova d'intel·ligència per diferenciar entre nivell verbal (V), nivell perceptor-motor (PM), memorístic (MEM), numèric (N) i cognitiu general (CG).

Els resultats obtinguts després d'un any d'ensenyament en dues classes de parvulari de quatre anys són els següents:

AULES D'ENSENYAMENT EN CATALÀ, NENS NO CATALANOPARLANTS					
Aula	*V*	*PM*	*MEM*	*N*	*CG*
A	40,28	41,96	22,24	20,12	102,36
B	46,59	39,55	25,18	18,92	105,30
AULA D'ENSENYAMENT EN CASTELLÀ, NENS NO CATALANOPARLANTS					
Aula	*V*	*PM*	*MEM*	*N*	*CG*
C	42,89	41,84	21	18,52	103,27

Com a conclusió, en un mateix nivell sociocultural després d'un curs d'ensenyament en català es pot afirmar:

— Que no s'han establert diferències importants entre les aules analitzades.
— Que el nivell cognitiu general està en els paràmetres de la normativa (102-105).

Les mesures i els resultats, doncs, confirmen que en la immersió els processos d'aprenentatge i de desenvolupament intel·lectual tenen les mateixes característiques i els mateixos rendiments que els processos realitzats en aules fora del programa d'immersió. Ara bé, l'aplicació del programa sobre una base de desenvolupament intel·lectual comprès en els paràmetres normals aporta l'adquisició de la llengua, que és l'objectiu primordial que es proposa.

L'avaluació total del programa s'obtindrà quan es mesurin objectivament els alumnes de segon nivell de bàsica. Les dades de mesura objectiva confirmen la hipòtesi defensada per la psicolingüística d'altres països quant a la positivitat del programa d'immersió.

> Si llegiu que el 27 % dels alumnes entre quatre i catorze anys de l'escola pública de Catalunya fan actualment l'ensenyament en català, pensareu, possiblement, que aquesta xifra és baixa i més aviat insuficient. Si us diuen, en canvi, que aquest mateix percentatge d'ensenyament en català a la pública creix fins a un 70 % quan cenyim l'anterior mostra a nens i nenes de quatre a set anys, aleshores la vostra valoració començarà potser a canviar. Pensareu tal vegada que els resultats no són encara òptims, però pel camí fet i la tendència que aquest camí apunta són prou esperançadors.[26]

D'entre els mestres dels alumnes esmentats anteriorment, el curs 1988-1989 només el 34 % tenen «títol de català», el 30 % disposa d'un «diploma» que els qualifica per ensenyar la llengua fins al cicle mitjà, i el 35 % restant no disposa de cap certificació. Les dades potser no reflecteixen totalment la situació d'aquest curs.

> No hi fa res, per al proper curs ja hi ha escoles on els alumnes que han optat per un ensenyament en la llengua del país superaran els mestres capacitats necessaris per portar a terme aquesta opció. Amb

26. Josep Maria ARTIGAL, *La immersió a Catalunya*, p. 109.

altres paraules, deu anys després d'haver-se aprovat el Reial decret 2092/1978, de 23 de juny, pel qual s'incorpora oficialment la llengua catalana a l'escola, la normalització lingüística de l'ensenyament primari públic és a punt de tocar sostre.[27]

El procés de catalanització de l'escola és, i des de fa molt, un procés complex i difícil. Reiniciat de manera minoritària però significativa durant els anys cinquanta, arribà amb el temps a crear un substrat indispensable de persones, coneixements i mitjans sobre la base del qual va ser possible plantejar a partir de 1978 la seva generalització a tot l'aparell escolar.

Però aquesta generalització difícil engegada pot ser aturada abans d'arribar a la seva fita. Si els mestres no coneixen prou bé el català, de ben poc servirà que un 70 %, evidentment encara ampliable, de nens i nenes facin l'opció per un ensenyament en aquesta llengua.

Si del 1978 al 1982 l'objectiu principal del Departament d'Ensenyament en relació amb la normalització lingüística va ser que tots els alumnes de pàrvuls i EGB tinguessin un mínim d'hores de català, i del 1983 al 1988 hom ha concentrat esforços per engegar projectes lingüístics en català, durant els propers cinc anys (a partir del 1988) el reciclatge lingüístic del professorat ha de ser una fita important. L'Administració haurà d'actuar amb fermesa per resoldre aquesta mancança. El programa d'immersió està basat en el treball del professorat, i, evidentment, aquest professorat ha d'estar preparat per dur a terme el programa d'immersió lingüística.

Durant el curs 1985-1986 s'inicià una investigació longitudinal en col·laboració amb el SEDEC i un grup de professors de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona, sobre l'avaluació psicopedagògica dels programes d'immersió. Aquesta investigació, que abraça quatre cursos escolars, estudia els infants des que inicien l'escolaritat al parvulari fins que completen el cicle inicial, moment en què han d'haver adquirit les habilitats corresponents a lectura i escriptura.

Entre d'altres aspectes, un dels objectius primordials és estudiar el rendiment escolar d'infants que assisteixen al programa d'immersió lingüística, comparant-lo amb infants castellanoparlants escolaritzats en la llengua de la família (castellà) i amb infants catalanoparlants també escolaritzats en la llengua de la família (català). Hi participen quatre grups: dos de programa d'immersió lingüística i dos en què l'ensenyament es fa en la primera llengua (L1) dels infants (en un cas català i l'altre en castellà).

Els resultats de què es disposa a hores d'ara (Bel i Gaya, 1990) són provisionals, però se'n poden destacar alguns punts. En primer lloc, sembla que no hi ha disminució cognoscitiva general ni específica pel fet d'assistir a un programa d'immersió lingüística. En segon lloc, és cert que els alumnes inicien l'EGB amb una preparació molt diferenciada, però això depèn més del nivell sociocultural i del tipus d'escola, que no pas dels efectes del programa d'immersió lingüística. En tercer lloc, no hi ha pèrdua de l'habilitat expressiva en la llengua familiar, i sembla haver-hi una relació entre el nivell de domini de la llengua de la família i el de la llengua d'aprenentatge.

També, i com a complement de tot el que s'ha esmentat anteriorment, una investigació interessant és la de l'ICE de la Universitat de Barcelona (Serra, 1989). S'avalua, al final del cicle inicial, una mostra d'alumnes que van començar als quatre anys el programa d'immersió lingüística efectuat en una escola (dos grups) situada al barri del Carmel de Barcelona, i es comparen els resultats obtinguts amb els d'una altra escola (dos grups), situada al mateix barri, que realitza l'ensenyament en la llengua familiar dels alumnes (castellà).

Les conclusions més destacables a què s'arriba constaten que els grups del programa d'immersió lingüística obtenen uns resultats lleugerament superiors als altres grups; l'autor, però, és prudent a l'hora d'interpretar aquestes dades, i afirma que no es pot concloure que la immersió «torni més intel·ligents els alumnes», ja que cal sospesar tots els factors que hi intervenen, però sí que es pot dir que el programa esmentat no és, en efecte, un factor negatiu des del punt de vista del rendiment acadèmic global.

27. Josep Maria ARTIGAL, *La immersió a Catalunya*, p. 109-110.

QUADRE
Estructura del reciclatge de català

Primer cicle: Capacita per a l'ensenyament *del* català a preescolar i primera etapa d'EGB, i *en* català a tota l'EGB, llevat del català a segona etapa.

Llengua nivell I: 60 h	Llengua nivell II: 60 h	Didàctica de la llengua per a catalanoparlants: 30 h	Coneixement de Catalunya: 40 h

Llengua per a no catalanoparlants

Didàctica de la llengua per a no catalanoparlants: 30 h

Didàctica de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura: 30 h

Llengua no cat. Nivell A: 75 h	Llengua no cat. Nivell B: 75 h	Llengua no cat. Nivell C: 90 h

Hi haurà un test classificatori per saber a quin nivell han d'accedir els alumnes que es matriculen per primera vegada. Superades les proves finals del nivell C, s'accedeix a llengua nivell II.

Segon cicle: Capacita per a l'ensenyament *del* català a segona etapa d'EGB.

Llengua nivell III: 60 h	Didàctica de la llengua per a catalanoparlants: 30 h	Geografia i història: 50 h	Literatura: 30 h

Didàctica de la llengua per a no catalanoparlants: 30 h

Didàctica de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura: 30 h

7. RECICLATGE I PLANS INSTITUCIONALS DE FORMACIÓ EN LLENGUA I CULTURA CATALANES

7.1. Reciclatge

Dins el marc del procés de normalització lingüística, un dels punts bàsics que possibilita la catalanització de l'escola és la formació del professorat. Conscients d'això, diverses entitats i diversos organismes organitzen, des de l'any 1975, cursos de formació de llengua, didàctica i cultura catalanes per tal de dotar els ensenyants dels continguts i la metodologia necessaris per exercir la seva tasca docent. Durant el curs acadèmic 1978-1979 aquests cursos són ampliats en un bon nombre de matèries, i el *reciclatge* esdevé oficial i estructurat en dos cicles: un primer cicle, mitjançant el qual s'obté el certificat de capacitació en llengua catalana que permet l'ensenyament en català a tot l'EGB i del català als cicles inicial i mitjà, i un segon cicle que ofereix la titulació de «mestre de català» i que permet l'ensenyament en català i del català a tot l'EGB. A partir d'aquest moment, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya es fa càrrec de l'organització dels cursos de reciclatge de català per a mestres, per a la qual cosa compta amb la participació dels instituts de ciències de l'educació (ICE) de les tres universitats catalanes (Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona i Universitat Politècnica de Catalunya).

En tot aquest procés, es va veient que, si bé en principi el reciclatge donava cabuda a mestres catalanoparlants, als quals els mancava un perfeccionament de la llengua oral i un coneixement a fons de la llengua escrita, a poc a poc el perfil del mestre que s'inscriu als cursos va canviant, de manera que augmenta sensiblement el nombre de no catalanoparlants que volen accedir a la titulació. Com a conseqüència d'aquest fet, s'inclouen dos cursos previs al primer nivell de reciclatge on es treballa només la llengua oral.

L'estructura de reciclatge de català consta de dos cicles, com ja he dit. La superació del primer cicle capacita per a l'ensenyament del català a preescolar i a la primera etapa de l'EGB i, en català, a tota l'EGB. La superació del segon cicle capacita per exercir l'ensenyament del català a la segona etapa (Direcció General d'Ensenyament Primari, 1982) i, si s'és llicenciat, àdhuc a BUP i COU i FP.

El diploma de mestre de català habilita per a l'ensenyament a preescolar i EGB i s'obté després d'haver realitzat el primer cicle i, a més, llengua III, geografia i història, literatura i una altra unitat didàctica, que haurà de ser didàctica de la llengua per a catalanoparlants, si aquesta no s'hagués cursat en el primer cicle. Si un és llicenciat, amb el diploma de mestre de català es pot ensenyar a BUP, FP i COU.

Però la catalanització de l'escola com a pas indispensable per aconseguir la normalització lingüística del país és un procés molt ampli en què cal treballar des de diferents àmbits i oferir sempre el màxim de possibilitats diferents, ja que la realitat del país és prou diversa.

Seguint la línia presentada, es comencen a oferir, a nivell experimental, altres alternatives que, amb uns objectius terminals comuns als de primer cicle de reciclatge del català, intenten adequar-se més a les característiques sociolingüístiques de les diferents zones i del professorat a què van adreçades. El marc legal en què s'inscriuen aquestes noves experiències és definit per l'Ordre de 9 de juliol de 1985, per la qual s'estableixen les bases per a un pla que faciliti la normalització lingüística del professorat d'ensenyament primari i ensenyament secundari. Mitjançant aquesta Ordre i segons les condicions establertes, el Departament d'Ensenyament, a més d'oferir les alternatives pròpies de formació per al professorat aprovarà, si escau, projectes de normalització lingüística presentats per altres institucions, a través dels quals es podrà obtenir també, després de superar la prova corresponent organitzada pel Departament d'Ensenyament i els ICE de les universitats catalanes, el certificat de capacitació en llengua catalana.

El Servei de Formació i Perfeccionament del Professorat, de la Direcció General d'Ensenyament Universitari, que té com a objectiu tenir cura de la formació inicial i permanent del professorat, i, per tant, té també la responsabilitat última de la gestió dels recursos humans i materials que el país destina

a la formació dels seus ensenyants, està duent a terme —juntament amb la col·laboració d'altres institucions i entitats, com es veurà posteriorment— una experiència nova que respon a aquest criteri d'obertura i flexibilitat que es desprèn de l'Ordre esmentada abans. Em refereixo a l'experiència FOPI, cursos de Formació Permanent Institucional que tenen la particularitat de centrar-se en la llengua i cultura catalanes.

7.2. Experiència FOPI

Hi ha quatre característiques que defineixen aquest tipus de formació: aspecte institucional, assoliment d'un objectiu doble —formació inicial i formació permanent—, incidència directa a l'escola i integració d'un col·lectiu determinat.

Quan parlem de l'experiència FOPI i, en general, de la formació permanent, cal situar-la dins un marc de col·laboració entès com un conjunt d'institucions: escoles de mestres; ajuntaments; ICE; centres de recursos; moviments de mestres, que treballen per a la mateixa finalitat, és a dir, garantir una escola renovada, etc. El Departament d'Ensenyament, que en darrer terme és el responsable de la gestió i l'optimització dels recursos econòmics i humans que el país destina a la formació dels seus ensenyants, hi participa mitjançant l'actuació de tres dels seus serveis: el Servei de Formació i Perfeccionament del Professorat de la Direcció General d'Ensenyament Universitari, responsable directe de la formació del professorat, objectiu bàsic d'aquesta experiència; el Servei d'Ensenyament del Català de la Direcció General d'Ensenyament Primari, que assessora les escoles que estan en procés de catalanització i engega els programes d'immersió a les escoles que han pres aquesta opció, i el Servei Tècnic d'Inspecció, el qual ha de detectar les zones més adients per portar-hi a terme aquestes experiències i vetllar per l'aplicació a l'escola dels coneixements assolits.

Els cursos de formació en llengua i cultura catalanes compleixen dos objectius fonamentals de la formació del professorat: *formació inicial* i *formació permanent*. D'una banda, s'ofereix l'aprenentatge de la llengua i la cultura catalanes a uns mestres que setmanalment són alliberats de la seva tasca docent a les escoles per tal de poder-hi participar. Per tant, formació permanent. De l'altra, faciliten als alumnes de l'Escola de Mestres que col·laboren amb els centres esmentats unes pràctiques més afavoridores i més participatives, en el sentit que ofereixen un contacte molt directe i real amb el grup de classe, l'oportunitat de fer-se responsables i la possibilitat d'autovalorar-se com a futurs mestres. Per tant, formació inicial.

Si la formació permanent institucional en llengua i cultura catalanes pretén la canalització de l'escola, la formació dels ensenyants és el mitjà indispensable per aconseguir-la. Ara bé, no es tracta de formar uns mestres que personalment han fet l'opció d'adquirir uns coneixements en llengua i cultura catalanes, sinó que aquests mestres, representants d'un centre escolar que es troba en procés de catalanització i que ha fet l'opció com a escola de participar en aquesta experiència, seran responsables després d'aplicar els seus coneixements al centre, i aquest, al seu torn, haurà de donar-los tot el suport necessari per dur a terme la seva tasca.

En molts casos aquesta experiència coincideix no amb aquell sector del col·lectiu del professorat que és conscient i capaç de transmetre uns continguts en una llengua que no és la seva pròpia i que, per tant, avui ja ha optat per altres alternatives de reciclatge en llengua i cultura catalanes, sinó amb aquell altre sector que no ha arribat encara a aquest tipus de plantejament, per rebuig o bé per manca de seguretat. Es tracta, doncs, d'aconseguir que aquest sector del professorat es decideixi a parlar el català, per un desig d'integració —pas previ i totalment necessari—, i alhora se senti capaç i segur de poder-ho fer, perquè compta amb el mitjà indispensable, que és el domini de la llengua.

Cal passar, doncs, a veure a grans trets la tasca que han realitzat els ICE de les tres universitats catalanes i algunes de les darreres accions concretes o plans intensius més recents, dels quals els ICE m'han facilitat informació mitjançant documentació interna.

7.3. Actuacions dels ICE

Per tal de cobrir les mancances lingüístiques i culturals de l'època de la dictadura, a partir de l'any 1974 s'organitzen els cursos de reciclatge de català per a mestres. En aquest moment (1986) ja hi han assistit mestres de les diverses zones geogràfiques del país. L'estudi d'aquestes xifres, però, ens porta a lectures diferents (document intern de la UAB): mentre que per als mestres d'unes determinades comarques, molt normalitzades lingüísticament, aquesta via ha estat globalment satisfactòria i positiva, a les comarques o localitats properes al cinturó industrial de Barcelona, amb una gran concentració d'immigrants, s'ha generat una problemàtica específica que fa necessària una resposta diferent.

El curs 1982-1983 va realitzar-se, com ja he dit anteriorment, a les ciutats de Barcelona i Sabadell, l'anomenada *experiència Font Rosella* (UAB), amb la qual es volia desenvolupar la capacitat comunicativa a nivell oral, mitjançant un procés d'immersió, d'uns mestres per un període de tres mesos, durant el qual eren alliberats de la seva tasca docent. Però no fou possible generalitzar aquesta experiència, a causa de les dificultats que comportava la participació dels mestres substituts. No obstant això, les conclusions que se'n van treure nodrien els objectius sobre els quals es va estructurar la Formació Permanent Institucional de normalització lingüística (FOPI) que, a partir del curs 1983-1984, es realitzà de manera experimental a Barcelona i Sabadell depenent de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, i a partir del curs 1985-1986 a Badia i Barberà, Santa Coloma de Gramanet i a la comarca del Maresme (depenent del mateix ICE).

Els objectius generals d'aquests cursos es poden sintetitzar de la manera següent:

1. Treballar la llengua com a element vehicular per tal que pugui ser utilitzada pel mestre en la seva tasca docent.
2. Complementar les classes amb activitats de suport cultural, molt relacionades amb el coneixement del medi de la localitat mateix.
3. Orientar els treballs pràctics tant de la llengua com del suport cultural per tal d'aconseguir una metodologia activa i de renovació pedagògica.

Els cursos tingueren una durada de dos anys. L'objectiu terminal del primer any fou l'assoliment d'un domini correcte del català oral, que permetés als mestres en qüestió mantenir una conversa sobre qualsevol tema amb fluïdesa. Durant el segon any els alumnes havien d'adquirir un bon nivell de català escrit, tant pel que fa al coneixement del medi com de la llengua. L'avaluació del curs era continuada; per tant, l'assistència a les classes era obligatòria i la participació era activa, tant en sortides com en l'elaboració dels treballs.

Les classes de llengua es feien en hores no lectives (4 h setmanals), i les de coneixement del medi, en hores lectives (durant un matí el centre comptava amb la col·laboració d'un alumne de les escoles de mestres i de la facultat de pedagogia). Aquests cursos s'estructuraren a partir de la interdisciplinarietat de dues matèries: llengua i coneixement del medi, com ja he apuntat anteriorment. S'oferien en múltiples de dos, perquè les classes de llengua es realitzaven en grups de 15 mestres (xifra considerada òptima per obtenir un bon rendiment), mentre que les sortides i les activitats corresponents als coneixements del medi es feien en grups de 30 mestres.

El seguiment dels cursos es realitzà mitjançant un òrgan tècnic integrat per: els diferents serveis del Departament d'Ensenyament, els ICE (en aquest cas, de la Universitat Autònoma de Barcelona), els ajuntaments, les escoles de mestres, els moviments de mestres i la Inspecció.

Durant els dos anys de l'experiència FOPI de Barcelona i Sabadell de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, es va fer un seguiment del projecte, per tal de modificar-lo i adaptar-lo a les necessitats específiques de les zones. Les principals conclusions a les quals arribaren es poden sintetitzar de la manera següent:

1. La influència del FOPI en el canvi de pautes d'ús de la llengua es dóna només quan l'interlocutor és de parla catalana. És pràcticament inexistent el nombre de mestres que usen la llengua catalana amb un interlocutor castellanoparlant, ni després del segon any.

2. La incidència del curs en el canvi de l'ús de la llengua i en la utilització de mitjans catalanoparlants, com els mitjans de comunicació o les lectures, és significativa.

3. Altres variables, que en principi haurien d'influir, com el lloc de residència o la situació lingüística de l'escola, no donen resultats positius. Sembla que els anys de residència a Catalunya haurien de ser un factor decisiu, però, contràriament al que es podria esperar, aquest fet tampoc no hi influeix.

L'ICE de la Universitat de Barcelona també realitzà diverses actuacions. Abans d'abordar el tema de la formació permanent és important distingir dos tipus d'activitats que es relacionen amb aquesta. Les primeres es refereixen a l'actualització de coneixements en un tema o una tècnica concreta. Les segones es relacionen amb la formació permanent en sentit estricte, i procuren crear una tradició d'innovació educativa en una zona determinada. En el primer apartat, s'hi troba el reciclatge de català, però també postgraduats, doctorats o cursos diversos que realitzà la Universitat. En el segon apartat, s'hi troba un conjunt ampli d'activitats que es relacionen amb la necessitat de crear una tradició d'innovació educativa en una zona concreta. L'objectiu era molt ambiciós i no sempre fou possible.

Els actuants en un pla unitari han d'ésser l'Administració del país, l'Administració local, la universitat, els moviments de renovació pedagògica i els claustres dels centres de la zona. Per Administració s'entén el Servei de Formació del Professorat o bé la Inspecció i tots els serveis dependents d'aquesta (SEDEC, EAP, centres de recursos, etc.). La coordinació de tots els efectius té com a objectiu establir unes línies preferents d'actuació sobre la formació dels professionals en exercici segons les necessitats de la zona. Les actuacions que deriven d'aquest plantejament són múltiples: actualització de coneixements, transmissió d'experiències pedagògiques, elaboració de materials, reflexió permanent d'experiències pedagògiques, elaboració de materials, reflexió permanent sobre objectius globals de l'educació i sobre didàctiques específiques, investigacions puntuals sobre aspectes concrets, etc.

El paper de l'Administració en un pla unitari és molt important, perquè és qui, en últim terme, té la responsabilitat del sistema educatiu i, per tant, d'assenyalar en cada moment les línies prioritàries d'actuació. Igualment, l'ICE té també un paper important: li correspon l'assistència tècnica del Pla en el sentit d'assegurar la realització de tasques determinades, com el fet d'ajudar a sistematitzar les demandes i a organitzar-les en un projecte global. L'impuls i l'organització dels plans unitaris en les zones en què treballen és una activitat prioritària en aquests moments de l'ICE de la Universitat de Barcelona. Els plans institucionals haurien de contemplar-se dins dels propis plans unitaris. No té sentit desenvolupar un FOPI en una zona determinada al marge de la seva tradició de formació i innovació educativa.

El projecte de normalització lingüística per a mestres de Terrassa del curs 1989-1990, malgrat que surti del període treballat per la tesi, ens pot servir de model dels FOPI. Aquest pla especial, realitzat per l'ICE de la Universitat de Barcelona, és de formació en llengua i cultura catalanes i és adreçat al professorat de l'escola pública de Terrassa. A Terrassa, la gran majoria de les escoles públiques tenen un projecte de normalització lingüística que comprèn la immersió lingüística dels alumnes. Tenint en compte aquest fet, i d'acord amb les seves necessitats, aquest pla de formació pretén dotar els mestres que encara no la tenen de capacitació per desenvolupar les seves classes en català.

Els objectius principals d'aquest pla són:

1. Accelerar la formació del professorat a fi de poder desenvolupar el procés de normalització lingüística dels mestres.

2. Assegurar la progressió d'aquesta normalització lingüística a les escoles que han començat un procés d'immersió.

a) Proporcionar competència docent en català a tots els mestres que n'estiguin mancats, basada en l'adquisició d'habilitats comunicatives en el llenguatge oral i escrit.

b) Coneixement de Catalunya centrat en el coneixement de l'entorn immediat —Terrassa i comarca— i en els seus recursos didàctics.

c) Formació com a mestre actiu en el desenvolupament del projecte de normalització lingüística de l'escola.

El projecte té la durada de tres cursos, organitzats de la manera següent:

— Primer any: Llengua, 160 hores
Coneixement del medi, 24 hores
Projecte lingüístic de l'escola, 15 hores
— Segon any: Llengua, 100 hores
Didàctica, 25 hores
Coneixement del medi, 25 hores
— Tercer any: Llengua, 90 hores
Didàctica, 25 hores
Coneixement del medi, 25 hores

En acabar els cursos s'obté el certificat de capacitació de llengua catalana (Resolució del 30/9/1986). Aquest capacita i dóna dret a desenvolupar les classes en català a tots els cicles de l'EGB i de català a cicle inicial i a cicle mitjà —a cicle superior el català és considerat especialitat i llavors cal el títol de mestre de català.

He analitzat actuacions dels ICE de la UAB i la UB; ara cal veure una actuació de l'ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya. El curs 1988-1989, malgrat que es troba fora del període analitzat per aquesta tesi, ens donarà una visió de l'actuació d'aquest ICE. Aquest ICE ha realitzat un menor nombre d'actuacions, però no per això és menys important. Aquesta actuació és la del Prat de Llobregat (FOPI III). Partint de la realitat lingüística de Catalunya i del context en què es troba immers el municipi del Prat de Llobregat, i tenint en compte la problemàtica de la llengua catalana en aquesta ciutat, s'hi realitza una acció concreta per normalitzar la llengua catalana. Els objectius generals plantejats per aquesta actuació es poden sintetitzar de la manera següent:

1. Domini respectiu i productiu de la varietat estàndard i de la varietat dialectal pròpia dels aprenents.
2. Domini respectiu i productiu dels registres lingüístics usuals i de la seva estructura interna.
3. Domini receptiu i productiu del sistema català.

Es plantegen aconseguir, a més, que els mestres siguin conscients de la relació entre les característiques de cada registre lingüístic i els factors de tipus funcional o situacional en què la llengua es fa servir (temàtica, formalitat, canal o intencionalitat).

Aquest FOPI II de la Universitat Politècnica de Catalunya del curs 1988-1989 obtingué els resultats següents:

Alumnes no presentats:	4
Alumnes matriculats:	29
Alumnes aptes:	13
Alumnes no aptes:	12

Personalment, considero que és quelcom de positiu per a la normalització lingüística a Catalunya.

Caldria, doncs, incidir d'una manera més puntual sobre els no aptes per tal que, mitjançant una actuació posterior, aconsegueixin l'aptitud.

7.4. Dues actuacions a Badalona

7.4.1. *L'experiència FOPI de catalanització per a mestres d'EGB de Badalona de la Universitat Autònoma de Barcelona (Casals, Fernández, Llord i Yus, 1986)*

Introducció

Badalona té totes les característiques d'una ciutat del cinturó industrial de Barcelona. Una immigració forta i una ordenació pèssima del territori han generat una situació lingüística molt greu. A Badalona el català i el castellà s'utilitzen en una proporció aproximada del 60 % el català i el 40 % el castellà, però hi ha classes i zones socials on predomina una llengua, i classes i zones socials on predomina l'altra, i, en conseqüència, tenim més escoles amb un 90 % de nens amb una llengua materna o una altra, que no pas escoles amb una proporció equilibrada d'un 50 % de cada llengua.

En una situació com la que viu Badalona, amb barris amb una gran densitat de població, amb un problema d'atur molt important, en els quals el català ambiental és pràcticament inexistent, amb una situació de diglòssia permanent, una peça fonamental per caminar cap a una situació de normalització lingüística la representa l'escola.

Un estudi amb dades del curs 1983-1984, a partir del nombre total de mestres de l'escola pública de Badalona, va donar el resultat següent:

Total de mestres: 763
- 151 mestres no fan constar el títol
- 258 mestres sense cap títol de català
- 262 mestres amb algun curs de reciclatge
- 92 són mestres de català

Aquesta situació va evidenciar que la problemàtica de l'ensenyament del català a aquests mestres que treballen en uns barris de les característiques esmentades anteriorment requeria uns plantejaments diferents de l'ensenyament del català a mestres d'altres zones (Vic, per exemple).

Per això, el Servei de Formació del Professorat de la Direcció General d'Ensenyament Universitari del Departament d'Ensenyament es va plantejar de començar un FOPI de catalanització a Badalona i a Sabadell, ciutats que, d'altra banda, ja havien estat objecte abans d'uns plans especials (Font Rosella). L'ICE de la Universitat Autònoma coordina tots els aspectes pedagògics i de gestió d'aquest FOPI, que es realitza amb la col·laboració de l'Institut Municipal de Badalona. Cal destacar el fet que aquesta experiència estigui vinculada als serveis pedagògics locals, perquè això estimula la creació de relacions noves entre els mestres i ajuda a superar l'aïllament en esquemes escolars tradicionals.

Descripció de l'actuació

Els cursos s'organitzen d'acord amb l'esquema següent:

El primer any la llengua es treballa a nivell oral i es potencia la comunicació. El segon any els mestres aprenen el català escrit, sense oblidar que l'interès prioritari és que els mestres siguin capaços

de parlar català a la seva escola per tal que el català pugui convertir-se en la llengua vehicular de l'ensenyament.

L'eix vertebrador de les classes de llengua és el coneixement del medi, que en el primer curs és eminentment local (ciutat) i el segon curs és d'abast més general (Catalunya). No s'obliden les festes populars, que serveixen com a element integrador i motivador que provoca la necessitat d'expressar-se en català.

Objectius de l'actuació

L'objectiu general és capacitar els mestres no catalanoparlants perquè puguin col·laborar en el procés de catalanització de l'escola, tant pel que fa a la introducció del català a l'escola com a llengua vehicular i de l'ensenyament, així com també pel que fa a la introducció de l'estudi de la realitat física, cultural i humana de Catalunya, i tot això emmarcat en un procés de renovació pedagògica.

Per tal d'aconseguir aquests objectius generals es parteix d'un aprenentatge personalment integrador que, alhora, vol conscienciar els mestres de la seva responsabilitat professional envers la ciutat i el país.

Valoració de l'experiència

En el moment de la valoració (1986), teníem dades per poder valorar un cicle complet. L'any anterior (1985) 59 alumnes van iniciar el curs de nivell avançat. Els resultats assolits per aquests alumnes, això és, la seva capacitació lingüística, van ésser els següents:

Insuficient:	5 alumnes
Suficient:	19 alumnes
Bé:	19 alumnes
Notable:	9 alumnes
Excel·lent:	7 alumnes

És, precisament, la constatació de la possibilitat pràctica i de la validesa d'aquests resultats de capacitació i integració dels mestres no catalanoparlants la que ha determinat la necessitat de continuar aquesta experiència o d'ampliar-la en d'altres llocs amb deficiències pel que fa a l'ensenyament del català, com és ara Santa Coloma, la Ciutat Badia i el Maresme.

7.4.2. *Aportació de l'Escola de Formació del Professorat d'EGB de la UB a l'experiència de FOPI de catalanització per a mestres d'EGB a Badalona (A. Subirats, 1986)*

Experiència de FOPI de catalanització per a mestres de Badalona

Quan l'ICE de la UAB va proposar el curs de llengua i cultura catalanes per a mestres d'EGB, la Universitat de Barcelona va creure oportú participar en aquesta experiència per uns motius ben determinats:

— L'Escola de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona no es podia desentendre d'una experiència que significava una renovació cap a la millora, tant dels mestres titulats com dels estudiants.

— La nova orientació que es podia donar a les pràctiques dels estudiants de magisteri podia ser molt profitosa, encara que era difícil de dur a terme, perquè representava envers l'Escola un plantejament de distribució d'horaris i de l'actuació dels professors tutors.

— La pròpia experiència de catalanització semblà molt encertada en el disseny, i el mètode, la programació de continguts i els objectius van semblar adients a la finalitat que aquesta experiència tenia.

Objectius de les pràctiques docents

Les pràctiques docents que es farien, seguint aquesta experiència, havien d'aconseguir uns objectius ben determinats:

— Havien de ser unes pràctiques més participatives.

— S'havia de donar als alumnes l'oportunitat de fer-se càrrec d'una classe, encara que fos per un temps molt curt.

— Els alumnes havien de compartir la responsabilitat amb el mestre respectiu, ajudats per tot un equip de professors tutors de l'Escola de Magisteri.

El primer i el segon any de l'experiència

Pensant en els objectius que es volien aconseguir, es va fer, des de l'Escola de Magisteri, un projecte de pràctiques una mica diferent del que fins aleshores estàvem utilitzant.

Els alumnes repartien les sessions de pràctiques en dos períodes: un primer període durant el qual, abans d'assumir la responsabilitat de quedar-se sols a l'aula, tinguessin un contacte amb el mestre respectiu i col·laboressin amb ell en l'activitat lectiva; d'aquesta manera, s'integraven progressivament en la dinàmica del grup de classe.

Amb el mestre havien de comentar la programació, la metodologia que emprarien, els aspectes organizatius, les característiques del grup... Es volia aconseguir la compenetració i l'entesa entre el mestre i l'estudiant en pràctiques, per a un bon guiatge de la classe.

En un segon període els alumnes practicants anirien a l'Escola un dia per setmana i es farien càrrec de la classe durant una sessió, mentre el mestre assistiria a les sessions de coneixement del medi.

En aquest segon període s'intentaria que els alumnes practicants portessin a terme una part de l'assignatura en la qual havien de ser especialistes, en el cas dels que estiguessin en el cicle superior. Els que estaven en el cicle inicial, cicle mitjà i preescolar portarien a terme tasques diverses segons la programació de cada centre.

Els professors tutors de pràctiques de l'Escola de Mestres havien de supervisar el treball dels seus alumnes i havien de mantenir un contacte periòdic amb cadascun dels mestres i, de tant en tant, amb tot el grup assistent al curs.

A finals de maig es donarien per acabades les pràctiques docents, així com les classes de coneixement del medi.

Aquestes pràctiques dels estudiants aconseguirien:

— Un contacte directe i real amb el grup de classe i un coneixement experimental del treball a l'escola amb l'ajut i el seguiment del mestre.

— Un treball útil per part dels estudiants de magisteri i una bona ocasió per plantejar i resoldre problemes pràctics en relació amb la classe.

— L'oportunitat de treballar conjuntament amb professors d'altres nivells de la mateixa escola.

La valoració de l'experiència en aquest moment (1986, dos cursos) ha resultat positiva, tot i que s'ha de pensar que, com a tal experiència, sempre s'hauria de replantejar algun canvi en les línies d'actuació prèviament establertes.

Es va creure que la millor constatació de com va anar l'experiència es veu en algunes valoracions dels alumnes (Subirats, 1986):

> L'experiència de Badalona en la qual s'ensenya el català a tots aquells que no tenien assolida la llengua catalana i perquè en puguin fer ús és una experiència amb la qual estic totalment d'acord, és una decisió prou ferma per part dels que hi participen [...].
>
> Gràcies a l'experiència, ens hem hagut d'espavilar. Nosaltres veníem d'unes pràctiques que es van fer l'any passat i que només servien per fer una observació sistemàtica, ja que les tasques portades a terme dins de l'aula van ser ben poques, quasi ens limitàvem a ajudar a corregir o a vigilar i fer companyia al mestre que teníem a l'esquerra [...].
>
> Un altre problema de l'experiència és la substitució d'uns mestres amb els quals amb prou feines havíem tingut ocasió de preparar res. Tot té els seus avantatges i desavantatges, ens hem hagut d'espavilar [...].
>
> Ha sido una experiencia positiva que me ha servido para ver mejor la realidad de la escuela y compararla con la teoría acumulada en la Escuela de Formación del Profesorado [...].
>
> La valoració global la faig d'una manera positiva, pel que fa a l'experiència personal que m'ha suposat i pel profit que han pogut treure els mestres d'aquesta experiència [...].

Ateses les consideracions esmentades abans, es va replantejar una nova manera d'enfocar les tasques d'aquests alumnes practicants i es va fer un nou projecte.

El tercer any de l'experiència

Aquest projecte de pràctiques fou previst per tal d'obtenir uns resultats millors pel que fa als coneixements dels nostres alumnes, i es volia aplicar després als centres classificats de pràctiques previstos.

Comportà els objectius següents:

— Establir un lligam científic entre l'Escola de Mestres i els col·legis on els nostres alumnes fan pràctiques.

— Coordinar les pràctiques docents dels alumnes de cada bloc educatiu (preescolar, cicle inicial i cicle superior, en les especialitats de ciències, filologia i ciències socials).

— Donar coherència als ensenyaments teoricopràctics impartits a l'Escola de Mestres i aplicar-los en el propi camp escolar.

— Establir un seguiment real i sistemàtic de les pràctiques per part del professor responsable de l'EU i el mestre tutor.

— Experiències adquirides i exigències de formació i perfeccionament que deriven de la realització de les pràctiques.

Valoració de l'experiència

Subirats (1986) avalua l'experiència de la manera següent:

Encara no acabat el curs, es pot valorar com ha anat l'experiència amb el nou projecte de pràctiques.

Com a tal, l'experiència pot ésser millorada, però, de moment, l'ICE de la Universitat de Barcelona en quedà satisfet.

Els alumnes practicants pogueren fer el seu primer període de pràctiques complet i, per tant, assolir un bon coneixement del grup de classe i del «saber fer» dels mestres. En el segon període realitzaren, fins al moment de l'avaluació, les tasques previstes.

El contacte entre els mestres i els professors tutors fou constant i molt profitós. Cal constatar també que es rebé un bon ajut tant per part de l'Institut Municipal d'Educació de Badalona com dels professors que conduírem l'experiència amb els mestres.

En resum, es considerà que tots aquests factors ben coordinats apuntaren a fer una valoració molt positiva de l'experiència.

7.5. Conclusions parcials dels FOPI

De l'anterior es pot extreure que han estat realitzades actuacions per part dels tres ICE de les universitats catalanes. Aquestes actuacions en alguns casos han tingut un context comú i en d'altres les zones d'aplicació han estat diverses. Els FOPI han estat accions positives per a la normalització de la llengua catalana entre els professors de zones considerades de necessitat imminent d'actuació, que estan caracteritzades per ésser bosses de no catalanització i on cal iniciar la normalització lingüística a l'escola amb fets adreçats al professorat que encara no té el domini desitjat de la llengua.

Les diferents feines analitzades i d'altres que es podrien fer ens permeten concloure que els programes han tingut efectes positius, i l'avaluació de resultats és bona. Evidentment, la millora del coneixement de la llengua catalana en un mestre ja és quelcom, atesa la incidència que pot tenir en els alumnes que aquest, posteriorment, tindrà i als quals pot transmetre un coneixement, una valoració i una actitud ben disposada envers la llengua catalana. Per tant, a nivell general considero positives les diferents actuacions, però cal matisar que el que s'ha fet no amaga que la situació encara no és òptima. Per tant, doncs, cal continuar aquestes actuacions en els llocs on siguin necessàries i incidir més en el coneixement de la llengua catalana en la totalitat del professorat, requisit que considero essencial per assolir la normalització lingüística a l'escola i a la societat catalana.

8. BIBLIOGRAFIA

Alemany, R. «La normativa lingüística no és competència dels ajuntaments». *Revista de Catalunya*, núm. 63 (1992), p. 7-9.

Aracil, Lluís V. *Papers de sociolingüística*. Barcelona: Edicions la Magrana, 1982.

Badia i Margarit, A. M. *La llengua catalana abir i avui*. Curial, 1973, p. 11-43.

— «L'estat present de les investigacions sobre la llengua catalana». *Estudis de Llengua, Literatura i Cultura Catalanes* [Publicacions de l'Abadia de Montserrat], 1979, p. 11-39.

— *Per què l'Institut d'Estudis Catalanes ha d'intervenir amb autoritat en la normalització de la llengua catalana: Proposta raonada als membres de la Secció Filològica*, 24 maig 1987. [Document intern]

— «La normalització lingüística i els mitjans de comunicació». *Revista de Catalunya*, núm. 46 (1990), p. 3-6.

— «Por favor, un poco de seriedad». *El País* (11.10.1995), p. 13-14.

Comas, Antoni; Riquer, Martí de [dir.]. *Història de la literatura catalana*. Vol. IV. Ariel, 1972, p. 164-209.

Coromines, Joan. *Entre dos llenguatges*. Vol. III. Curial, 1977.

Departament d'Ensenyament. *Recull de la normativa vigent*. Generalitat de Catalunya, 1984.

— *El programa d'immersió: Un aprenentatge precoç de la llengua catalana a l'escola*. Generalitat de Catalunya, 1986.

— «L'ensenyament a Catalunya: una bona inversió de futur, 1980-1988». *Llengua i escola: Cap a la normalitat.* Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1989.

DEPARTAMENT DE CULTURA DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA. *Llei de Normalització Lingüística.* Direcció General de Política Lingüística, 1983.

DEPARTAMENT DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA. *La campanya de normalització lingüística de Catalunya: 1982.* Barcelona, 1983.

DESCLOT, M. «Els escriptors i la llengua normativa». *Serra d'Or*, núm. 385 (1992), p. 48-49.

DOMÈNECH, A.; MARTORELL, M. *El català als parvularis i escoles d'EGB municipals de Barcelona.* Barcelona: IME, 1987. (Publicacions de l'Institut Municipal de l'Ajuntament de Barcelona)

«Especial inmersió». *Escola Catalana* [Publicació de la Delegació d'Ensenyament Català d'Òmnium Cultural] any XXV, núm. 274 (novembre 1990).

FRANCH, V. «Els paranys legals d'una sentència estrambòtica». *El Temps*, núm. 443 (1992), p. 32-33; núm. 444 (1992), p. 31.

GENERALITAT DE CATALUNYA. *Objectius i continguts dels cursos de català per a adults catalanoparlants.* Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 1983.

— *La immersió lingüística al parvulari: Reflexió i aportació didàctica.* Barcelona, 1989. (Eines de Treball per a l'Ensenyament del Català)

GRUP DE MESTRES PER A L'ESCOLA PÚBLICA CATALANA. *La política lingüística a l'escola pública de Catalunya*, 1986. [Ponència]

ICE, UAB. «Plans Intensius de formació en llengua i cultura catalanes». *II Congrés Internacional de la Llengua Catalana.* Direcció General d'Ensenyament Universitari Servei de Formació i Perfeccionament del Professorat, 1986. [Document intern]

II Congrés Internacional de la Llengua Catalana. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Escola d'Administració Pública de Catalunya, 1987.

LAMUELA, X. «Les menes de codificació lingüística: la noció de codificació de registre». *Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a Lleida (1-2 juny 1991).* Barcelona-Lleida: ICE-IEI-UL, 1992, p. 15-30.

MASSOT I MUNTANER, J. *Trenta anys d'estudis sobre la llengua i la literatura catalanes (1950-1980).* Vol. II: *La literatura.* Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1980. (Biblioteca Serra d'Or)

PÉREZ SALDANYA, M. «Política i lingüística». *Levante - El Mercantil Valenciano* (1 desembre 1994), p. 4.

— «Una homologació recíproca. L'ordre que "legitima la desobediència civil"». *Saó*, núm. 177 (1994), p. 7.

PITARCH, V. «Una fita esperpèntica de l'anticatalanisme al País Valencià». *Revista de Catalunya*, núm. 100 (1995), p. 61-77.

PUIG SALELLAS, P. *La situació jurídica de la llengua catalana, avui: Discurs llegit a la sessió inaugural del curs 1989-1990.* Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1989.

SIGUAN, M. «El bilingüismo: problemática y realidad». *Revista de Occidente* [Madrid: Alianza Editorial], 1982.

— «Adquisición precoz de una segunda lengua». *VII Seminario de educación y lenguas.* Barcelona: Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona, 1984. (Serie Seminario; 16)

UNIVERSITAT CATALANA D'ESTIU. «Bases per a la normalització lingüística». *Escola Catalana* [Delegació d'Ensenyament Català d'Òmnium Cultural] any XXV, núm. 264 (agost 1989).

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA. *Informe presentació del curs 1988-1989 de FOPI 2.* Institut de Ciències de l'Educació de la UPC, 1989. [Document intern facilitat per l'ICE]

VERNET, J.; PONS, E. «Sentència del Tribunal Suprem de 20 de novembre de 1992». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 20 (1993), p. 222-231.