

## Ensenyament-aprenentatge d'una segona llengua a l'escola

Maria Pla Molins\*

### Introducció

Partim d'un tema que afecta especialment totes aquelles comunitats humanes on més d'una llengua forma part de la tradició social dels seus parlants. En aquestes circumstàncies, l'educació, l'ensenyament-aprenentatge de les diverses llengües en contacte i l'atenció coherent i psicopedagògica digna de la personalitat de cada un dels parlants situa les esmentades comunitats en un encreuament d'opinions, tendències teòriques i fórmules sobre com s'han de desenvolupar les propostes escolars que suposin la idealització de la millor proposta. En aquesta proposta les connotacions polítiques a vegades no deixen d'ésser presents unint forces amb suposades orientacions sense criteri, quan de fet haurien d'ésser presidides per allò que didàcticament resulta més suggeridor i digne des de la perspectiva de la persona subjecte d'educació.

No és massa estrany trobar, a l'hora d'establir un programa d'ensenyament-aprenentatge de la llengua a l'escola, una dicotomia persona-territori. A vegades no és fàcil decidir quina és la millor trajectòria a seguir.

Així doncs, centrem la reflexió sobre l'educació de la llengua a les escoles, i no ens resistim a parlar del tema des de la nostra experiència quotidiana que situem a una d'aquestes comunitats bilingües, Catalunya, punt de partida per a una de les possibles consideracions al voltant de la llengua i de l'escola, i l'abast educatiu que això suposa.

---

\*Maria Pla Molins és professora de Didàctica i Organització Escolar a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Interessada en la problemàtica del bilingüisme ha escrit, entre altres treballs: *El Bilingüisme escolar a Barcelona* i *Les actituds dels escolars davant de l'ensenyament de la llengua catalana a l'escola*, a més de diversos articles i contribucions a obres col·lectives relacionades amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i la llengua parlada a l'escola.

Adreça: Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Dep. de Didàctica i Organització Escolar. c/ Baldiri i Reixac, s/n. 08028 Barcelona. Tel: (93) 334 92 14.

D'entrada, partim d'un sentit de respecte envers la llengua que emmarca qualsevol comunitat de parlants del nostre territori hispà, més enllà de l'Europa de les nacions i fins a l'ampli bagatge cultural que representa qualsevol llengua a nivell universal, en una música melòdica en la qual es constitueixen diverses varietats culturals, formes vives del viure quotidià de pobles, races i cultures. Tot això, juntament amb la seva peculiaritat lingüística i amb els seus registres fonètics combinats d'infinites formes creatives dóna una bella harmonia polifònica de llengües, de la mateixa manera que es pot vibrar des de la poesia que emmarca cada una d'elles i de la mateixa manera que es creen modulacions singulars només perceptibles pels parlants dominadors de cada una d'elles.

Des de la nostra ideologia educativa per a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua a l'Escola intentarem estructurar la nostra proposta en els apartats següents:

- Bilingüisme com a punt de partida.
- Tendències actuals.
- Immersió lingüística.
- El model canadenc.
- Immersió i bilingüisme a Catalunya.

Potser partim de la base que les teories de la pràctica educativa a l'Escola són presidides per corrents d'influència social i, moltes vegades, les acceptem o les abandonem sense haver comprovat si són bones i oblidem que treballem amb éssers humans i que cap d'ells no ha de quedar marcat per les influències negatives d'un programa mal aplicat, poc pensat. Sembla que ens basem en les modes i en influències no provades.

*«Les llengües són coses, instruments, com a molt vehicles, i els parlants són persones. Les llengües com a instruments que són mereixen un respecte essencial, és a dir, cal utilitzar-les correctament, i això és un afer acadèmic».* No oblidem, a més, que l'elaboració d'un currículum d'ensenyament de la llengua, en moltes ocasions, és un procés més polític que acadèmic. Els experts indiquen els fets i els conceptes que haurien d'aprendre els escolars. Els grups de pressió pressionen els responsables educatius i aporten informació i projectes, de vegades contradictoris, sobre els projectes que han de conèixer els escolars, i a més a més, ignoren la importància de saber més coses sobre les cultures que porten a l'escola els nens i les nenes.

## Bilingüisme com a punt de partida

«L'escola no és precisament el lloc on s'ensenya el llenguatge, més aviat és un lloc on l'ensenyament es realitza a través del llenguatge; la majoria d'aprenentatges depenen de l'habilitat dels alumnes per entendre el que diu el professor i el que diuen els llibres que han rebut. A través de la comunicació entre alumnes i mestres s'estableix una educació efectiva.» (Pla, 1983)

La diferència entre aprendre una primera i una segona llengua rau en el fet que la primera és una adquisició humana universal, mentre que la segona pot trobar resistència enfront de la primera i no és universal. S'aprèn una segona llengua perquè amb la primera no hi ha prou per a les necessitats de comunicació del parlant.

La qüestió provoca diversos problemes perquè com que les persones que envolten el nen utilitzen dues llengües al seu entorn i, de vegades, una combinació informe d'ambdues, el nen adquireix un vocabulari restringit i barrejat, una síntesi híbrida. *«Quina és, a cada grup, la proporció de nens amb dificultats: en la seva pròpia llengua nativa; en la segona llengua, i en el conjunt de matèries escolars?»*

Les qüestions que planteja un bilingüisme nacional i pedagògic són moltes, no s'han estudiat a fons, i de vegades han estat resoltes per consideracions econòmiques o polítiques que contribueixen a aguditzar el tema pel fet que les dues llengües sancionades oficialment pels poders públics exigeixen tota l'atenció. Lingüísticament s'observarà que una llengua substitueix l'altra, però des del punt de vista de l'educació presenciem un procés de despersonalització i destrucció de grups ètnics sotmesos a la influència de les llengües imposades. A molts països ésser bilingüe vol dir no estar educat, car s'arriba a ésser bilingüe per la imposició de la llengua de la classe dominant a la classe dominada.

Atès que cada cop més el món en què ens movem tendeix a ser bilingüe, les persones tendeixen a ser bilingües, condició necessària per ser polisocials, és a dir, per formar part d'un grup per a una cosa i d'un altre per a una altra.

Pel que fa al bilingüisme precoç, però basat en la llengua materna, Titone (1975) ens indica quin és el significat psicològic, social, educatiu i cultural de la seva implantació al marc escolar. El nen pot escoltar moltes llengües al seu entorn i aprendre en la seva infància noves expressions, però al mateix temps que forja la seva personalitat, també forjarà la seva llengua bàsica, la qual, en donar-li personalitat plena, li obrirà qualsevol barrera lingüística que hagi de superar en el decurs de la seva vida, amb una personalitat total, sense inhibicions.

«L'expressió d'una llengua comporta un judici, manifesta una emoció o una opinió.» Podem reflexionar i discutir sobre bilingüisme en sentit positiu i en sentit negatiu. Cal que precisem la terminologia abans de formular qualsevol tipus de debat.

La necessitat d'adaptar-se a les condicions del nen ha plantejat la qüestió del seu entorn lingüístic, ja sigui familiar o ambiental, amb totes les interferències que puguin produir-se, tant a nivell psicològic com a nivell lingüístic.

Podríem esmentar alguns autors que, des de la Renaixença, són partidaris de l'ensenyament de la llengua materna i, certament, la llista ha d'anar encapçalada pel nostre Ramon Llull que «*fundava pel món escoles de llengües perquè cada poble introduís la seva pròpia.*» Montaigne, Rabelais, Comenio, Rousseau, Pestalozzi i Girard, per esmentar-ne alguns, lluiten contra el llatí a favor de les «llengües vulgars».

«Calia que arribessin els Drets Humans i el Romanticisme amb la seva exaltació dels valors populars; que es reconeguessin els fets diferencials en l'ordre polític i en el pedagògic; que arribés la pedagogia genètica i funcional i, sobretot, que hagués nascut la lingüística moderna que no es basa en la Filologia ni en la dissecació dels cossos de la llengua, sinó en el fet mateix de la producció de la llengua viva.»

Cal situar els plantejaments científics de l'estudi del bilingüisme al País de Gal·les, el 1917, amb David John Saer i el seu col·laborador Frank Smith que, juntament amb John Hugues, van coordinar les recerques sobre el bilingüisme i l'educació a la Primera Conferència Internacional celebrada a Luxemburg el 1928, per tal d'estudiar la problemàtica que aquest fenomen comporta a nivell escolar i per tal de trobar les condicions científiques per a la seva solució:

«L'obligació de donar als nens lliçons en una llengua que no és la seva llengua materna té moltes conseqüències per a les administracions escolars; l'obligació de rebre l'ensenyament en aquestes condicions té conseqüències per als alumnes.»

En tota situació bilingüe cal tenir en consideració els següents punts:

1. Grau de bilingüisme.
2. Diferències entre dues llengües en una situació bilingüe.
3. Edat d'aprenentatge de la segona llengua.
4. Mètode d'aprenentatge.
5. Actitud envers cada una de les dues llengües.

Llengua pressuposa comprensió, comunicació, diàleg, creació, llibertat..., fomentar la parla del nen per tal que expressi el món de

la forma que el veu, per tal que aprengui la vàlua de la comunicació, la vàlua de la paraula viva, l'agradable tasca de construir el seu món interior i de poder-lo expressar amb la paraula justa, amb la frase exacta i amb l'estructura idiomàtica viva, elements que en el decurs del temps s'arrelaran i floriran en la cultura ambient que consolidarà aquesta feina de l'escola.

L'ensenyament de la llengua, que hauria de constituir el pas vital i progressiu de l'ésser humà cap a un llenguatge comú i cap a un llenguatge professional i científic ple de novetats, es transmet i es promou, molt sovint, de forma monòtona, perquè el sentit estètic i la sensibilitat afectiva es perden quan una llengua esdevé una expressió fossilitzada, i la creativitat queda reduïda per un codi escrit abstracte i allunyada de la llengua d'expressió i de creació espontània.

Quan l'escola estudia el llenguatge del nen ha de tenir en compte totes les possibilitats de comunicació: mímica, gest, música, símbols, etc. i ha de reforçar les actituds positives envers tota aquesta gama de mitjans comunicatius. En el moment que la llengua del nen i la seva possibilitat d'expressió s'estimen, es coneixen a fons i es respecten, podem assegurar una metodologia i una didàctica eficients.

En una comunitat escolar amb nens procedents de diversos ambients lingüístics, podem parlar de segona llengua? i de segona llengua escolar? quines actituds i formes d'expressió no escrites entren a l'escola?

Cal enderrocar els obstacles socials, polítics i psicològics que bloquegen les possibilitats de comunicació. És convenient tenir en compte els condicionaments personals i idiomàtics amb els quals el nen entra a l'escola.

Cal que el mestre/a vigili les formes d'expressió del nen, atès que:

«Si adquireix el costum d'expressar-se de manera incorrecta i aproximada en dos idiomes diferents, no hi haurà progressió, sinó regressió, no hi haurà esforços, sinó debilitament de la cultura intel·lectual. La prova és que les mateixes idees de progrés i de cultura s'enfosqueixen i es falsegen».

«Un cos científic de coneixements, pel que fa a l'educació, hauria de capacitar el mestre/a per determinar quin tipus d'ensenyament i d'altres condicions d'aprenentatge cal proporcionar exactament per tal de produir els aspectes desitjats de *conducta apresada* entre els alumnes que van a escola.»

Didàcticament, creiem que totes les recerques dutes a terme al voltant de la conducta verbal del nen han de poder-se sotmetre a una anàlisi, tant en una teoria psicològica, com en una teoria educativa sobre l'aprenentatge.

La primera conseqüència didàctica d'aquesta reflexió apunta cap a les expressions lliures orals i escrites dels alumnes en comunicació creativa entre sí i amb el mestre. Cal fer un intent per possibilitar i promoure un enteniment humà i cordial que suposi l'alegria de la fraternitat i de la comprensió humanes, base d'una democràcia necessàriament convivencial.

L'enriquiment de la llengua pròpia de cada nen es justifica per la dinàmica de la llengua en ella mateixa. La llengua no només serveix per designar objectes, sinó també per expressar idees, judicis i sentiments, i per avaluar, per crear, per persuadir, etc.

A cada llengua li correspon una organització cultural de dades idiomàtiques experimentals adequada. A la llengua pròpia li correspon el privilegi de la prioritat en la recepció i l'expressió del pensament. Aprendre una segona llengua no només és posar etiquetes noves equivalents en el món experimentat, perquè per a milers d'escolars pot suposar una renúncia i un deteriorament de la pròpia expressió.

La llengua nova apresada a l'escola com a portadora de cultura hauria de poder-se traslladar a la vida quotidiana del nen, i la vida quotidiana hauria de considerar-se com a punt de partida dels coneixements escolars. El llenguatge no culturitzat escolarament és aquell que s'integra en la vida humana i que no s'oblida, aquell que no queda reduït a un ús coercitiu en el marc de l'escola, com a una cosa superposada, sinó que s'integra en la vida i en el pensament de cada dia.

«Avui dia, es demostra que la llengua materna és un tresor de possibilitats d'educació formal incomparables, perquè la paraula no és únicament «producte» del pensament, sinó el mateix pensament cristal·litzat, que s'organitza i que es constitueix.»

En aquesta interrelació entre llenguatge i pensament, la llengua familiar té una funció molt important perquè *«la principal classificació intel·lectual que constitueix el capital actiu del pensament ha estat elaborada per la nostra llengua materna.»*

Si el nen aprèn el llenguatge al sí de la família i té possibilitats d'ampliar-lo amb l'aprenentatge escolar cal que s'estableixi una interrelació entre ambdues possibilitats i que es pugui passar de l'ús pràctic i quotidià a l'ús intel·lectual:

- a) Ampliant el vocabulari.
- b) Reconsiderant els temes amb més precisió i exactitud.
- c) Fomentant costums de discurs consecutiu.

Si no té lloc aquesta interrelació, la pobresa del llenguatge anirà reduint la visió mental.

«L'interès que té el nen per preguntar i aprendre el nom de cada cosa indica que per a ell les significacions esdevenen individus concrets, de forma que amb els objectes i amb les coses passa del nivell físic al nivell intel·lectual.»

La vida intel·lectual depèn de la possessió de significacions i encara més si aquestes significacions s'arrelen en la mateixa vida de l'home, ja que per tal que aquest sigui creatiu a través del llenguatge necessita posseir plenament la seva pròpia llengua.

En aquesta reflexió al voltant de l'aprenentatge de la llengua, el tema i la intenció és arribar a un màxim d'eficàcia en la integració dels aprenentatges. A fi que la creativitat assoleixi la seva possibilitat òptima, caldrà que s'interpreti la situació específica de cada nen/a i de cada grup d'alumnes. El llenguatge que s'ensenya a l'escola no pot ser artificial, ha d'anar unit, constantment, a la realitat viva de la classe constituïda pel nen i pel seu món, les seves experiències, els seus desitjos i la vida que intueix i imagina. En el llenguatge de l'escola cal incloure un objectiu que no sigui merament formal, és a dir, l'ensenyament ha d'ésser realista, basat en el món vital de l'alumne. La base de l'expressió a l'escola ha de ser el mateix món del nen i les seves experiències.

El fonament de l'organització escolar del futur és considerar els problemes d'integració de cada nen/a, perquè el procés d'aprenentatge constitueix un problema principalment individual i en aquesta individualitat s'inclou la llengua pròpia de cadascú. Així doncs, el procés d'integració i de supervivència lingüística serà possible i es consolidarà si convertim l'aprenentatge de la llengua en una tasca oberta i agradable.

La reflexió final d'aquest apartat ens porta a considerar dos aspectes fonamentals que presenta el règim o tractament lingüístic a l'escola: l'aspecte polític i l'aspecte pedagògic.

Des del punt de vista polític, moltes comunitats viuen la dificultat que pressuposa l'ensenyament-aprenentatge de dues llengües sense destorbar el desenvolupament normal de cada alumne. Això suposa possibilitar la integració d'un autèntic llenguatge creatiu a cada una d'elles, atès que la llengua que no és plenament present a l'escola a la llarga és una llengua condemnada a morir. El poder polític té a les seves mans la possibilitat de reestructurar l'educació d'acord amb les necessitats i els drets humans.

Més d'una vegada, els resultats positius de les recerques educatives no es poden posar en pràctica perquè exigeixen el recolzament del poder polític, que hauria de compartir el mateix punt de vista. Efectivament, els científics no disposen d'aquest poder. Molts dels seus coneixements disponibles en aquests moments no es poden utilitzar

per generar un sistema educatiu més eficaç, senzillament perquè els que tenen el poder polític no l'apliquen per dur a terme els canvis suggerits, atès que són massa costosos o que van en contra dels interessos del poder. Però en el decurs del temps, la professió pedagògica i docent pot arribar a assolir el poder polític per realitzar els canvis necessaris que indiquen i recolzen els resultats de les recerques i el respecte a la dignitat humana.

La necessitat urgent de planificar l'escola basant-se en la llengua de cada nen/a planteja seriosos problemes que fan que s'hagin de tenir en compte diversos factors:

1. Preparació lingüística i pedagògica del professorat.
2. Lloc a l'escola per al nen a partir dels 3 anys.
3. Preparació de material convenient i suficient en cada una de les llengües en contacte, a partir d'estudis rigorosos dels vocabularis bàsics i científics de totes les matèries escolars.
4. Planificació de l'escola segons la modalitat lingüística dels nens que la integren.
5. Increment del pressupost econòmic.

Políticament i pedagògicament, no n'hi ha prou amb una legislació, ha d'ésser possible realitzar de forma coherent les programacions en la llengua del nen/a.

A l'escola cal tenir en compte els problemes de l'oficialitat i de la cooficialitat amb un tacte molt especial. Nosaltres proposem, en primer lloc, l'oficialitat de la llengua que cada alumne aporta a l'escola; en definitiva, el respecte a la personalitat plena de cada individu.

Els pedagogs i els dirigents del procés educatiu tenen la tasca urgent de profunditzar en l'abast del problema i de contribuir a consolidar un procés que plantegi eficaçment l'acció educativa d'allò que s'anomena «bilingüisme escolar».

Qualsevol recerca en aquest camp hauria de sensibilitzar l'opinió pública respecte a un desenvolupament educatiu que afecta la psicologia individual i que pot arribar a interrompre possibilitats d'expressió i capacitats culturals en general.

## Tendències actuals sobre bilingüisme i escola

Iniciem aquest apartat amb algunes consideracions de l'*American Education Research Association* (1992), que obre una reflexió sobre el bilingüisme a l'escola, posant èmfasi en la necessitat de tenir en compte, de considerar i d'entendre els problemes polítics que envolten l'elaboració de programes d'educació bilingüe. Les forces socials i polítiques que configuren opinions pel que fa a l'educació bilingüe constitueixen una important base per comprendre les línies docents i de recerca que es desenvolupen actualment. Caldrà controlar sistemàticament les influències dels factors socials que en tant que investigadors estem obligats a detectar.

Cal destacar, en primer lloc, la importància del context social. Als Estats Units, des de la proclamació de l'Acta d'Educació Bilingüe el 1968, el bilingüisme a les escoles ha estat envoltat de polèmica i de debat. Ha simbolitzat coses diferents per a persones diferents, i com argumenta Mc Groarty (1992), les definicions i els punts de vista sobre educació bilingüe queden, sovint, envoltats per una varietat de factors polítics i socials, en lloc de consideracions substantives d'allò que seria convenient programar.

Dos llibres recents destaquen algunes d'aquestes tendències. A *Forked Tongue*, de Porter (1990), es considera que l'important és produir competència en el llenguatge, que, a més a més, haurà d'envoltar l'avenç econòmic i social en els parlants bilingües. Aquest és l'objectiu que ha de proposar-se l'educació i és poc adequat pensar que només es pot assolir des de l'escola.

A la segona aportació, *Empowering Minority Students*, de Cummins (1989), l'autor es mostra partidari d'uns programes bilingües que respectin la llengua de les minories i que els permeti ser conscients del sentit d'eficàcia i de control sobre allò que cal fer a l'aula i a les seves vides fora de l'escola. El fracàs de molts nens a l'escola és conseqüència no tant d'un dèficit de llenguatge, com de cert tipus de desautorització que preval a la seva comunitat, donat que s'instauen uns programes bilingües que desautoritzen els escolars i les seves famílies.

Cummins presenta una forma d'educació bilingüe-bicultural que permet que el llenguatge de les minories tingui el control sobre les seves vides. Es tracta d'una aproximació instructiva que es construeix des d'una perspectiva additiva del bilingüisme i del biculturalisme, atès que «els educadors que consideren que la seva tasca és afegir un segon llenguatge i una afiliació cultural al repertori dels estudiants,

probablement, faculten els estudiants positivament, més que no pas aquells que veuen la seva funció des de la perspectiva de substituir o restar la primera llengua i la primera cultura dels alumnes en el procés d'assimilació a la cultura dominant.»

La transformació social hauria d'ésser el darrer objectiu de l'escola i cal assolir-lo a través d'un model d'educació bilingüe-bicultural que reconegui la cultura i els recursos lingüístics dels alumnes minoritaris. L'ús i el desenvolupament de les llengües natives dels alumnes minoritaris constitueix el tret essencial del model que ens presenta Cummins.

No hem d'oblidar que el tret dominant de molts projectes d'educació bilingüe presenta una visió assimiladora. L'obsessió per l'assimilació en el marc de la vàlua del currículum reflecteix un dèficit respecte a la llengua de les minories i les seves famílies. A determinats programes bilingües s'omet la qualitat de la instrucció.

El bilingüisme pot promoure el creixement cognoscitiu, però sovint aquests avantatges només són possibles quan els nens/es mantenen el seu bilingüisme i no perden el llenguatge de la llar quan adquireixen el llenguatge de l'escola, (Díaz, 1983).

Cziko (1992) indica que recentment als Estats Units hi ha una tendència cap a un determinat tipus d'immersió en l'educació bilingüe que s'anomena dos camins o desenvolupament de l'educació bilingüe. És un programa que tracta de combinar els millors trets de l'ensenyament-aprenentatge bilingüe per a alumnes de llengües minoritàries, amb la immersió en una segona llengua per als estudiants de llengua majoritària.

Una classe típica espanyol-anglès d'un programa d'immersió comprèn aproximadament un 50% de parla nativa hispana (llenguatge de la minoria) i un 50% de parla nativa anglesa (llenguatge de la majoria), dels estudiants de la mateixa classe. A l'educació infantil i de primer grau, el llenguatge d'instrucció per a totes les matèries escolars és l'espanyol, a excepció de trenta minuts de llengua anglesa al dia. Al segon i al tercer grau, totes les matèries se segueixen impartint en espanyol, a excepció de les arts del llenguatge, que representen d'uns 60 a uns 90 minuts de la jornada escolar. L'alumne utilitza la llengua que millor coneix per a la integració de les matèries d'instrucció.

Així doncs, a l'espai de l'educació bilingüe es produeixen dos esdeveniments: a) els escolars aprenen una segona llengua i b) els escolars aprenen continguts a través d'una segona llengua. Ambdós processos són complexos i cada un d'ells suscita diferents qüestions sobre les condicions de l'aprenentatge, els procediments utilitzats, les influències i les prediccions a llarg termini.

Quan els lingüistes i els psicòlegs reflexionen sobre l'adquisició del llenguatge posen èmfasi en la cognició i en els problemes als quals s'enfronta l'aprenent per adquirir un sistema complex que coincideix, parcialment, amb els sistemes complexos ja adquirits.

Vygostky (1986) argumenta que per aprendre una segona llengua a l'escola i, al mateix temps, desenvolupar la pròpia llengua nativa es constitueixen dos processos totalment diferents. Mentre aprenem una llengua estrangera utilitzem significats de paraules que estan ben desenvolupats en la llengua viva i només els traduïm. El coneixement avançat del propi llenguatge té una funció important juntament amb les relacions internes i externes que s'estableixen amb la llengua estrangera. Aprenem llengües compartint experiències vicàries a través del llenguatge. Aquesta perspectiva ens indica que el llenguatge mai no pot ésser una simple matèria escolar, perquè el nen/a intenta establir una connexió significativa amb l'ambient social de l'adult mitjançant la paraula, (Moll, 1990).

D'altra banda, els antropòlegs, els psicòlegs socials i els sòcio-lingüistes pensen, de manera especial, en el context social del bilingüisme: en les actituds, en la identificació cultural i de quina manera el llenguatge emprat està estretament vinculat a la identitat personal.

Als Estats Units, la majoria dels nens que van a classes bilingües formen part de la classe treballadora, i no es pot oblidar la cultura que els escolars porten a l'escola, allò socialment viu del seu ambient. Tampoc no es pot oblidar, quan es tracta d'un procés de programació bilingüe, que les aules són creacions artificials, llocs de mediació cultural organitzats al voltant de creences i de pràctiques que controlen i regulen la vida intel·lectual dels estudiants. El paper del professor, dins d'aquests sistemes, a l'hora de reflexionar sobre allò que és o que no és convenient a l'educació d'estudiants bilingües és crític. Les seves concepcions sobre l'ensenyament estan influïdes per l'ampli context escolar i social. A l'educació bilingüe cal tenir en compte l'ampli context cultural en què es mouen els escolars, els recursos sòcio-culturals de què disposen i una visió sobre el futur dels alumnes de llengües minoritàries que s'integren a programacions bilingües.

Hi ha un darrer aspecte que ens agradaria comentar en aquest apartat i que incideix en el multiculturalisme. El corrent educatiu nord-americà va constatar, a principis del 80, a les escoles elementals i secundàries, igual que a les de nivell superior i a les universitats, el fet que gran part de l'experiència dels valors culturals i del passat col·lectiu dels alumnes no era reconegut o no figurava en el currículum escolar. En resposta a allò que el pedagog A. Banks (1992) ha anomenat

l'«imperatiu demogràfic» del creixent nombre de nens/es que pertanyen a minories i ingressen a escoles públiques, va adquirir més vigor l'actitud dels pares, dels estudiants i de les comunitats servides per aquestes escoles, en exigir que s'ensenyés als alumnes quin era el seu propi passat. Es va reconèixer que segons la història dels Estats Units, l'ensenyament dels estudis socials en una sola versió, oficialment autoritzada, és un concepte inexacte i, a més, un factor limitador, tant per als alumnes blancs com per als d'altres races.

En un programa d'estudis pluralistes s'espera que els nens aprenguin una cultura àmplia i humana, que coneguin les idees, l'art i l'esperit vivificador de moltes cultures. A la pràctica del currículum escolar haurà de fomentar-se un esperit pluralista, de respecte mutu i envers ells mateixos, entre els escolars de diferents orígens. Les escoles del nostre present i futur han d'apuntar cap a una democràcia cultural, és a dir, reconèixer que cal escoltar una «diversitat de veus» per entendre la cultura, el passat i el present d'una nació.

No oblidem, en parlar de llengües i cultures, que les escoles no només han estat una institució on s'ensenyen habilitats i coneixements als joves, sinó un escenari on grups d'interès lluiten per imposar els seus valors, per replantejar els judicis de la història o per provocar un canvi social bàsic. Però, des d'aquesta amalgama lingüística i cultural hem d'aspirar a construir un currículum per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües a l'escola obert a totes les aportacions pertinents, a nous coneixements i perspectives innovadores. Caldrà concebre la història humana com un procés en marxa, sovint contradictori, i subjecte a diferències raonables basades en percepcions oposades i en punts de vista diferents. Necessitem una definició de ciutadania cultural que sigui al mateix temps expansiva i «inclusiva».

## **Immersion lingüística**

La proposta que sembla dominar l'ensenyament-aprenentatge de dues llengües a la majoria de les escoles de la nostra comunitat lingüística de parla catalana es basa en el projecte que desenvolupa l'administració educativa autonòmica i que es recolza en una determinada modalitat de la «immersion lingüística». Tractarem el tema d'aquest apartat a partir d'aquesta premissa didàctica i des de dues perspectives: en la primera, revisarem les tendències i els resultats que ens ofereix el Canadà com a país capdavanter en la implantació

del programa. Desitgem aportar alguna reflexió d'allò que ha suposat aquesta modalitat d'ensenyament-aprenentatge des de l'opinió d'alguns educadors i investigadors canadencs, quan ens parlen de l'esmentada innovació educativa.

Centrem la segona perspectiva en la reflexió d'alguns professionals de l'ensenyament català a partir de la seva intervenció directa a les aules escolars, l'opinió sobre la idoneïtat de la proposta expressada per la direcció del programa des de l'administració educativa autonòmica i, finalment, el nostre propi punt de vista sobre el tema «immersió».

### **El model canadenc**

Entrem en el tema proposat de la mà de Pierre Calvé (1991) que ens resum i, alhora, obre el debat sobre els primers 25 anys d'immersió al Canadà (1965-1990).

Hi ha una primera aportació que ens sembla suggeridora: un grup de pares davant el fracàs dels mètodes tradicionals van decidir prendre aquest «gran mitjà» per aconseguir que els seus fills arribessin a ésser «bilingües funcionals», tot i que partien de la base que aquesta opció no havia de perjudicar ni l'educació de la seva llengua materna, ni les altres matèries escolars i, al mateix temps, havia de resultar positiva per a l'expansió intel·lectual i afectiva.

Posteriorment, el govern canadenc va mantenir aquests programes de forma massiva. La primera experiència fou seguida i analitzada per l'equip de la Universitat de McGill, dirigit pel professor Wallace Lambert.

Però vegem com es defineix un programa d'immersió al Canadà:

a) Com un dels règims pedagògics d'ensenyament del francès segona llengua.

b) Es diu que un estudiant de parla anglesa està en programa d'immersió quan, pel cap baix, la meitat dels seus cursos durant el primer any del seu programa de francès es donen en aquesta llengua (unes 450 hores per curs).

c) La immersió és «total» si totes les matèries es donen en francès.

d) La immersió és «parcial» quan només es donen en francès part dels cursos (com a mínim la meitat).

e) S'anomena immersió precoç quan el programa d'aquest règim s'inicia a l'escola maternal (immersió llarga o primerenca). Immersió mitjana, si el programa comença entre el primer i el sisè curs. Immersió tardana (o curta), si comença al sisè curs o més tard. La immersió precoç acostuma a ser total, mentre que les altres dues modalitats acostumen a ser de règim parcial.

Al Canadà s'entreveu un tendència envers la democratització de la immersió a mesura que es va ampliant el seu règim d'aplicació a les escoles. Els aspectes fonamentals que la recerca posa en dubte se centren especialment en els efectes que aquesta proposta pedagògica pugui tenir sobre els alumnes, des d'una perspectiva etnogràfica. Sembla que els nens inscrits en aquests programes són menys etnocèntrics que els seus homòlegs de les escoles d'idioma exclusiu anglès.

a) Com es comparen els resultats escolars dels estudiants d'immersió amb els dels estudiants de la mateixa edat que han estudiat en la seva llengua materna?

b) La competència en llengua materna anglesa queda afectada per l'experiència d'immersió?

c) La immersió convé a tots els estudiants, inclosos aquells que presenten problemes d'aprenentatge?

d) Quines són les repercussions socials i psicològiques de la immersió en els estudiants i en la seva comunitat?

e) Quin és el nivell de competència que assoleixen els alumnes en la llengua d'immersió (francès)?

a) Pel que fa al *rendiment escolar*, en el cas de la immersió precoç total, l'aprenentatge de les matèries escolars en francès dona uns resultats més satisfactoris que si les mateixes matèries s'estudien en la llengua materna dels alumnes.

En relació a la immersió precoç parcial o immersió tardana poden aparèixer retards respecte als grups de comparació, malgrat que constitueixen retards temporals i en cap cas no devaluen aquestes variants d'immersió.

b) *Immersió i llengua materna*. Els alumnes d'immersió al Canadà viuen en un entorn social on l'anglès és àmpliament majoritari i ben construït, i només hi ha un veritable ambient francès a l'aula. La seva competència en anglès no es veu mai amenaçada.

Swain (1984) destaca que poden quedar afectades la competència en lectura i en escriptura de la llengua materna, i que aquests aprenentatges poden portar confusions, per la qual cosa es recomana

que la iniciació a la lectura i a l'escriptura es faci en una sola llengua i que aquesta sigui la llengua materna de cada escolar quan es troba en situació minoritària.

c) *Immersion i alumnes excepcionals.* Sembla que els estudis es decanten a favor de la immersió, ja que es creu que els alumnes amb dèficits aprendran a parlar en aquesta segona llengua, primera a l'escola, i que no obtindran pitjors resultats que els que obtindrien en la seva llengua materna a les diverses matèries escolars, de tal forma que la immersió els ofereix importants avantatges: l'adquisició d'una segona llengua, un sentiment d'èxit i pocs inconvenients. Tanmateix, si algun alumne presenta problemes potser hauria d'ésser retirat del programa d'immersió.

d) *Repercussions socials i psicològiques.* Un dels avantatges de la immersió és que els nens/es poden aprendre la llengua francesa sense perill de perdre la seva identitat cultural i el seu sentiment de pertinença a la comunitat angloparlant.

Des de la perspectiva dels educadors, l'ensenyament-aprenentatge de la llengua d'immersió haurà d'anar acompanyat de l'ensenyament-aprenentatge de la cultura que expressa aquesta llengua. Cal considerar que els alumnes anglesos d'immersió tenen pocs contactes amb els francòfons i amb la seva cultura. Habitualment els angloparlants viuen als seus propis barris on tenen accés a tot tipus de serveis en anglès. Aquests estudiants d'immersió no perden la seva identitat socio-cultural i romanen relativament impermeables a les connotacions culturals del grup francòfon. La immersió és més lingüística que cultural i les relacions entre ambdues grans comunitats esdevé fràgil i, potser, calgui quelcom més que programes d'immersió per realitzar el gran somni canadenc d'una societat totalment bilingüe i bicultural.

No podem oblidar, en parlar de la immersió al Canadà, les connotacions polítiques que amaga aquesta proposta per a l'escola, atesos els recents acords provisionals per evitar la secessió del Quebec i el desig de comptar amb una major intervenció en la direcció política del país. Amb aquests acords es vol evitar un vot favorable a la independència del Quebec francòfon durant aquest mes d'octubre (País, 1992).

e) *Nivell de competència en francès dels estudiants d'immersió.* Malgrat la varietat de criteris que serveixen per mesurar la competència dels estudiants, la immersió, independentment de la seva fórmula (precoç, tardana, total o parcial), assoleix allò que cap altre programa de francès segona llengua no havia aconseguit, és a dir, tenir escolars funcionalment i sistemàticament bilingües, amb un mínim de bilingüisme funcional. Les habilitats de comprensió oral i escrita són clarament afavorides respecte a les habilitats d'expressió.

Els estudiants d'immersió precoç total són els que manifesten més confiança en l'expressió oral, però els estudiants més grans es mostren com a aprenents més eficaços.

Des de la perspectiva pedagògica es plantegen les qüestions següents:

a) Quins són els trets pedagògics de la immersió si els comparem amb l'ensenyament de les mateixes matèries en llengua materna?

b) Quines matèries són millor que d'altres en l'ensenyament basat en la immersió?

c) Fins a quin punt l'èxit de la immersió depèn del temps que s'hi dediqui o bé de l'aprenentatge de la llengua a través d'una altra matèria escolar?

d) Com es poden preveure els errors quan el pes de la lliçó es posa a una matèria que no és fonamentalment la llengua?

e) Com es pot animar els alumnes perquè produeixin un discurs més sostingut, més articulat i més variat, en lloc d'emetre seqüències d'enunciats breus?

f) Com es poden compaginar els desitjos específics dels estudiants d'immersió en el desenvolupament del material pedagògic, sense sacrificar res als continguts de l'ensenyament i als objectius del programa?

g) Com es pot exposar als estudiants a situacions de comunicació més autèntiques que aquelles que pugui subministrar l'aula?

h) Com es pot integrar a l'entrenament lingüístic ofert per la situació d'immersió certa educació de la llengua?

El tema de la immersió no pot considerar-se en termes generals. Al Canadà fonamentalment s'ha tractat com un afer local, a nivell de consells escolars, des de la perspectiva de cada aula en concret, allí on es desenvolupen els programes, els materials pedagògics i les diverses fórmules d'implantació que porten a reflexionar sobre com integrar de forma harmoniosa la immersió en l'«ecologia» d'un sistema escolar.

- Com es pot assegurar la continuïtat del programa?

- Quin és el moment ideal d'entrada en la immersió, aquell en el qual l'estudiant farà millor ús de la seva exposició a la segona llengua?

- Quin és el moment ideal per introduir la llengua materna de l'estudiant al seu programa d'estudis?

- Fins a quin punt la immersió convé als estudiants no angloparlants, a aquells la llengua materna dels quals, àmpliament minoritària, podrà

posar-se en perill per l'experiència d'una segona llengua segons el principi del bilingüisme «substractiu» o de Lambert (1984)?

- Com es pot assegurar que els ensenyants d'immersió satisfaguin la demanda i, especialment, com s'assegura la formació adequada?

- De quina manera contribueix la immersió a reunir les comunitats angloparlant i francòfona del Canadà segons l'objectiu proposat pel govern?

Encara manquen uns anys abans que no es manifestin les veritables repercussions socials, institucionals i pedagògiques, i es constati fins a quin punt la immersió haurà aconseguit integrar de forma permanent, coherent i democràtica la seva proposta educativa.

Pel que fa als trets distintius de la pedagogia d'immersió, els programes han d'ensenyar les matèries escolars en la segona llengua, la qual, a la vegada, és objecte i vehicle de l'ensenyament. Hauran d'analitzar-se cinc trets distintius de la pedagogia d'immersió, alhora que es posa èmfasi en el discurs dels ensenyants:

*El discurs d'organització de l'ensenyament i la naturalesa de la parla del mestre/a.*

Es detecta que els professors són els que parlen la major part del temps i són els que dirigeixen l'organització del discurs. El mestre/a modifica, sovint, el seu discurs per facilitar-ne la comprensió, utilitza enunciats més curts i, en general, allò que podem anomenar «simplicitat lingüística». Les modificacions del discurs en situació d'ensenyament d'una segona llengua poden constituir una variable didàctica. Bruner (1975) ho descriu com una forma de diàleg especial que existeix entre ensenyant i alumne, i l'anomena «procés de bastiment».

Aquest tipus de discurs pot desenvolupar-se en diverses tipologies.

- Discurs d'organització: relacionat amb rutines i normes d'actuació i de desenvolupament de les activitats d'aula, on hi ha una preocupació per la rutina quotidiana que apunta al manteniment de l'adaptació a la vida de l'escolà.

- Discurs didàctic: que tendeix a facilitar la comprensió de l'alumne en la segona llengua i a promoure el seu aprenentatge en aquesta llengua.

- Estratègies d'interacció: que indiquen com participa l'alumne en la dinàmica del discurs, com negocia el sentit del discurs de l'ensenyant i com defineix el contingut a través de les seves preguntes i de les

seves intervencions. Així doncs, els aprenents utilitzen certes estratègies per donar un sentit a la seva experiència lingüística. És allò que alguns autors anomenen «negociació del sentit», important en el context social de la classe, perquè constitueix l'estil pedagògic de la immersió (Genesee, 1987).

- Elements paralingüístics per ajudar els alumnes a trobar pistes de significació: d'aquesta manera poden analitzar-se els comportaments no verbals, kinestèsics, que redueixen la complexitat del llenguatge i permeten que els alumnes participin en les activitats abans que no tinguin lloc la comprensió.

- Rituals escolars: l'experiència escolar està envoltada d'un conjunt de ritus ben establerts. A les classes d'immersió els ritus serveixen, més enllà de la funció de socialització a l'escola, per donar un sentit a l'experiència que viu el nen/a en la segona llengua. La llengua associada a rituals de temps, calendari i cants.

Aquests són alguns trets distintius d'una pedagogia d'immersió que es detecten quan s'està en contacte amb els joves aprenents. Entre la cultura de la infància i la cultura de l'escola, com a punts de referència, els ensenyants creen un «bastiment de significacions» que permet que els nens donin un sentit a la seva experiència d'immersió (Tardiff, 1991).

Els debats polítics relacionats amb els mèrits de la immersió enfosqueixen una debilitat que comparteixen els al·legats elogiosos i els crítics, debilitat que, d'altra banda, caracteritza bona part de la recerca en immersió: és la preocupació exagerada pel que fa als resultats dels programes en detriment d'un estudi rigorós sobre els procediments d'aprenentatge de la llengua i de la cultura en el context de la classe.

Caldrà estar alerta perquè els ensenyants no confonguin ni sobreestimin les competències lingüístiques dels seus estudiants i l'aprenentatge de ritus, amb l'aprenentatge de la significació convencional dels elements del vocabulari.

La capacitat en la llengua materna que els nens adquireixen a la llar abans de començar l'escola és un signe o una premissa d'èxit escolar, atès que gran part d'allò que s'ensenya-apren a l'escola es comunica a través de la llengua, i part d'allò que s'aprèn es basa en l'aprenentatge de la pròpia llengua, principalment saber llegir i escriure. Els nens/es que adquireixen la llengua materna de forma retardada o incompleta, i els alumnes que s'expressen en diverses formes no estàndards de la llengua emprada a l'escolarització, poden patir retards. Els seus resultats en un programa d'immersió en una llengua desconeguda poden ser encara pitjors.

En general, doncs, la immersió precoç parcial en una llengua estrangera es presenta com a representant d'un ensenyament viable i eficaç a nivell primari, per a nens amb determinats problemes, des de la perspectiva sòcio-econòmica (Genesee, 1991). Aquest autor, també indica que els alumnes del curs d'immersió precoç no han superat en èxits lingüístics els alumnes del curs d'immersió tardana. Cal tenir present una opció no monolítica de la proposta didàctica de la immersió i cercar l'eficàcia pedagògica més enllà de les posicions radicals.

En resum, Genesee comenta que les avaluacions dels alumnes en cursos d'immersió, en els quals sovint l'aprenentatge està lligat a un risc de fracàs, mostren que aquests alumnes assolixen el mateix nivell d'adquisició de la primera llengua i els mateixos resultats escolars, fins i tot aquells que presenten algun problema, que els alumnes que segueixen programes en anglès.

Les característiques de l'aprenent que s'estudien a la valoració de l'aprenentatge són: intel·ligència, capacitat en la primera llengua, entorn sòcio-econòmic, pertinença o no a un grup minoritari i edat.

Es constata que els alumnes menys afavorits aprofiten el curs d'immersió per a l'adquisició de la segona llengua. En certs casos, aquests alumnes han adquirit el mateix coneixement en la segona llengua que els seus condeixebles més avantatjats, sobretot en expressió oral i en comprensió de la llengua parlada, la qual cosa es considera especialment positiva per als aprenents que mostren poca aptitud en els estudis o que provenen d'un entorn sòcio-econòmic poc favorable o minoritari. Amb tot, actualment no disposem de cap criteri únic que permeti decidir de forma segura si la immersió és convenient per a tots els nens. Manquen treballs de tipus empíric que determinin quina és la millor proposta a seguir en el tractament dels alumnes adscrits a aquests programes. Malgrat aquestes preguntes sense resposta, la immersió es presenta com una forma eficaç de la qual es poden beneficiar la majoria d'alumnes que volen esdevenir bilingües. Les seves característiques com a aprenents no tenen gaire importància.

A nivell d'escola secundària, la immersió no ha arribat a la destinació prevista, és a dir, a esdevenir una escola natural als estudis, encara que de manera optimista es constata que algunes universitats angleses del Canadà han implantat organitzacions fermes que els permetran de respondre a les expectatives legítimes dels estudiants d'immersió que hagin decidit inscriure's en universitats angloparlants i que desitgin seguir els seus estudis en francès (Edwards, 1991).

Bibeau (1991), com analista extern del fenomen d'«immersió» a la llengua francesa al Canadà, comenta que el principal «èxit» és

l'impacte considerable en el clima sòcio-polític del país, però es pregunta quin és el significat exacte de l'avaluació de les claus d'immersió que s'ha fet fins ara i quines són les dimensions científiques d'aquest «èxit» a nivell lingüístic, pedagògic, cultural i polític.

L'èxit, a nivell lingüístic, suposa que la immersió produeix uns resultats deu vegades, o com a mínim cinc vegades, superiors en relació als programes habituals de francès segona llengua, donat que la immersió dedica un temps deu vegades més gran a aquest aprenentatge.

L'èxit pedagògic de la immersió inscriu una experiència, un mètode i un règim que, alhora que permeten assolir els objectius de l'ensenyament, generen motivació en la participació i la satisfacció dels aprenents, i harmonitzen, mitjanament bé, a través d'idees pedagògiques contemporànies, tot obrint expectatives a noves idees gràcies als resultats que aconsegueixen.

Com a èxit cultural, en la immersió, els pares anglesos demanen que els seus fills/es no perdin cap tret de la seva identitat anglesa, en oposició a les referències sòcio-afectives dels francòfons.

L'asèpsia cultural de la immersió provoca l'absència gairebé total de conseqüències sòcio-culturals. S'estableix un divorci molt accentuat entre la llengua i la cultura. Els nens/es esdevenen ciutadans canadencs exemplars i, si és possible, funcionaris de l'Estat amb la prima del bilingüisme, però no existeix una prima del biculturalisme.

Es creu que la immersió no ha aportat moltes coses sobre l'ensenyament de segones llengües, en el sentit de l'ensenyament pròpiament dit, a excepció del fet que una exposició prolongada a l'ensenyament d'una segona llengua sens dubte acaba per aconseguir una capacitat de comprensió. «És el mètode de l'olla tancada: sabem que es produeix, però no sabem gaire bé com» (Bibeau, 1991).

Existeix poca experiència pedagògica acumulada pel que fa a l'ensenyament de matèries escolars en una llengua desconeguda per als escolars. La metodologia i les tècniques didàctiques s'inspiren en l'ensenyament de matèries en llengua materna, amb adaptacions lingüístiques escollides de forma empírica i, molt sovint, personals segons els gustos i les aptituds dels ensenyants.

Sembla que al Canadà, al nivell de secundària, hi ha abandonaments a causa de la qualitat de l'ensenyament (Lewis i Shapson, 1989). Pot haver-hi competència lingüística per part dels ensenyants, però no hi ha competència pedagògica ni en la manera d'ensenyar ni en la matèria escolar ensenyada.

Bibeau comenta que caldrà millorar, en primer lloc, l'aspecte didàctic i, més generalment, l'aspecte pedagògic.

Des de la perspectiva psico-política, no podem ignorar que la immersió ha nascut d'una preocupació de naturalesa socio-política. Es tracta d'una operació fortament sostinguda pel govern canadenc com a forma de distribució equitativa en la política de les llengües oficials.

Els objectius de la política canadencs es poden resumir en els següents punts:

- 1) Augmentar el nombre de canadencs angloparlants bilingües.
- 2) Convèncer els angloparlants de les conseqüències positives del bilingüisme.
- 3) Sensibilitzar els angloparlants davant la llengua i la cultura franceses i quebequeses.
- 4) Convèncer els angloparlants que és possible aprendre el francès.
- 5) Modificar les actituds dels angloparlants o fer-les més positives pel que fa als francòfons.
- 6) Afavorir l'augment de contactes entre angloparlants i francòfons.
- 7) Fer la prova de bona voluntat dels angloparlants majoritaris pel bilingüisme i per la minoria francòfona.
- 8) Donar a conèixer la política canadencs sobre llengües.

Bibeau també reflexiona sobre els aspectes a contracorrent de la immersió, perquè quan s'examina la immersió des del punt de vista dels principis psicopedagògics, de l'edat més apropiada per a l'aprenentatge de segones llengües o de la llengua més desitjable per a l'educació primària, es constata que es va contracorrent, és a dir, a la inversa d'allò que fan o recomanen els avenços psicopedagògics. Remetem-nos a Vygotsky, a Edward i a Mercer, per posar un exemple.

La immersió intenta satisfer els desitjos dels pares o dels ciutadans canadencs, mentre que l'educació moderna estimula l'expressió natural i espontània.

La immersió limita l'escolar canadenc a haver d'expressar-se a classe en una llengua estrangera, mentre que la pedagogia moderna busca l'autenticitat i la seguretat afectives. La immersió pot caure en la utilització d'un vocabulari limitat.

Hi ha un aspecte a tenir en compte que incideix en els escolars d'immigració recent, la qual cosa equival, per a ells, a l'escolarització en una tercera llengua.

Després de 25 anys d'experiència, encara és difícil opinar sobre el valor de la immersió. Es detecta una absència de referències o de

criteris estables i coneguts; no es pot emetre un judici global sobre les ciències de l'educació, dient que és un èxit en tots els sentits, ni es pot preveure en quins contextos és aconsellable la immersió.

La immersió constitueix una empresa pedagògica que suscita entusiasme, la qual cosa, a nivell educatiu, és una forma legítima d'èxit, malgrat els riscos. Però la crítica és necessària, especialment, per trobar la millor proposta pedagògica per a cadascun dels escolars que omplen les classes d'un programa d'immersió.

## **Immersion i bilingüisme a Catalunya**

Alexandre Galí (1931), famós i apreciat pedagog català, va reflexionar, en el decurs de la seva vida, sobre el problema del bilingüisme escolar i, fent referència a les escoles catalanes, va assenyalar que calia tenir en compte dos problemes fonamentals, cadascun dels quals presentava aspectes de significació i d'importància diferenciats:

- Quina ha d'ésser la llengua vehicular de l'ensenyament?
- Quina llengua s'ha d'ensenyar per tal que hi hagi educació?

Segons el pedagog, aquestes dues qüestions donaven pas a un altre problema d'excepcional importància:

- Com s'ha d'ensenyar una segona llengua perquè els escolars la coneguin a fons i la considerin com a pròpia?

La primera qüestió la resolvia des d'una proposta estrictament pedagògica, atès que tot el corrent de la pedagogia mundial, durant segles, porta a una perspectiva de respecte a l'alumne/a. L'única norma per establir un ensenyament qualitativament positiu s'emmarca en la naturalesa del nen/a que s'ha de manifestar sense violència.

Entre les condicions de la naturalesa infantil, a l'inici dels seus aprenentatges escolars, el factor llengua ocupa un lloc primordial. No s'entendria, diu Galí en el seu discurs, que a l'ensenyament es respectessin totes les condicions que ens assenyalen els corrents pedagògics més positius, i que es marginés la llengua amb la qual el petit escolar arriba a l'escola, aquella generada a la seva llar i al seu ambient més immediat.

A l'escola, cal tenir cura de l'enllaç connatural que representa la llengua materna, a través de la qual és possible la relació estreta

entre vocables i idees, i cal vigilar l'estancament que pot tenir lloc amb el mecanisme purament verbal que no penetra ni fecunda el camp de les idees.

La llengua amb la qual s'inicia l'escolaritat, aquella que sorgeix del contacte directe i afectiu al si de la família constitueix una base necessària per exterioritzar les idees, les emocions i les volicions dels que parlen i, a més, defineix el «jo» original i personal.

Caldrà no confondre llengua materna, llengua pàtria i llengua de l'estat. Les conseqüències de la manca d'adaptació de la llengua a l'ensenyament solen ser fatals per als pobles. El problema de la llengua que utilitza el mestre/a per parlar amb el deixeble és estrictament pedagògic i està condicionat, necessàriament, per la naturalesa dels nens/es i de cada nen en concret.

Serà necessari que els escolars, com a continuació de l'aprenentatge domèstic de l'idioma, puguin seguir conversant a l'escola tan lliurement i espontàniament com ho fan a casa. Caldrà consolidar les idees sobre aquesta base lingüística fonamental de la llengua que l'alumne/a porta a l'escola, d'aquesta forma es podrà obtenir el fet màgic de l'expressió natural. Aquesta expressió farà de palanca a partir de la qual seran possibles tots els aprenentatges lligats a formes vives i viscudes de comunicació compartida. Això permetrà no només l'accés a la cultura, sinó també la constitució d'una base d'expressió i d'aprenentatge de la llengua, i paral·lelament seran possibles noves formes d'expressió i de comunicació lingüística; és a dir, aquesta expressió serà la base i el fonament de l'aprenentatge de qualsevol altra llengua, que no només requereix, sinó que és positiu que s'apregui a l'escola.

Galí defèn, des d'aquesta perspectiva, l'inici i la base dels aprenentatges escolars de la llengua materna de cada escolar perquè, segons el seu parer, es pot atrofiar la facultat del llenguatge, i l'atrofia d'aquesta facultat és fatal per a l'aprenentatge d'altres llengües. *«Com millor es coneix la pròpia llengua, millor s'estudien la segona i la tercera, i fins i tot una quarta»* .

Per què? què vol dir saber una llengua?

La introducció d'una segona llengua, apart de la materna, haurà de concretar-se dins d'unes normes prou àmplies per no vulnerar la psicologia de l'escolar. La llengua que el nen/a porta als aprenentatges escolars ha de ser la base de l'ensenyament del llenguatge. L'ensenyament d'una llengua oficial ha de fonamentar-se en la llengua materna. A Catalunya, l'ensenyament del castellà als catalans pot iniciar-se, a nivell oral, des de l'escola infantil. Així mateix, la llengua catalana per als nens/es fills de la immigració, i també la

generació actual, pot iniciar-se a nivell oral en el moment de començar l'escolaritat. És un joc possible si es tenen bons models ja des del naixement.

Cal que construïm l'escola sobre unes bases racionals. Es tracta d'una posició que recolzem i defensem des dels anys setanta (Pla, 1983), atès que, a la nostra primera reflexió sobre aquest tema, exterioritzem un problema que arrosseguem des de fa molts anys, en haver estat víctimes d'un règim lingüístic a l'escola, d'un programa d'immersió, que ens va impossibilitar el domini de les dues llengües que han fonamentat la nostra vida: la de la llar, el català, i la imposada com a única llengua a l'escola, el castellà. I això ho diem amb tristesa perquè sentim, des del fons de la nostra ànima, el bagatge cultural i les connotacions afectives de cadascuna d'elles, tan apreciades i tan estimades des de la poesia i des de totes les seves formes literàries.

L'escola va cometre un error, va destruir la llengua pròpia, aquella que constituïa la base de la llar, i va imposar de forma poc afectiva la llengua oficial que amagava, més enllà de les connotacions oficials, l'afecte a la comunitat dels seus parlants nadius i el goig de les seves formes culturals i tan riques en estètica i contingut.

Artigal (1989) planteja, des de la perspectiva de Lambert (1974), que un canvi de llengua llar-escola pot, o no, ser eficaç per tal que l'ensenyament d'una nova llengua comporti uns mecanismes additius o substractius en el desenvolupament lingüístic, acadèmic i psicològic dels alumnes. Cal tenir en compte tres variables:

- a) la condició social de la llengua i de la cultura de la llar,
- b) les actituds dels alumnes envers la llengua de l'escola i les seves raons per aprendre-la, i
- c) el tipus de tractament pedagògic mitjançant el qual aquests nens i nenes accedeixen a la nova llengua.

No es tracta només de la possibilitat d'adaptar el nivell de desenvolupament cognoscitiu-lingüístic a la llengua que assenyalava o proposa l'escola, sinó que cal tenir en compte el nivell de regressió que pot patir la llengua materna quan es descontextualitza, i de quina manera la llengua escolar pot caure en els reduccionismes limitats del llenguatge de frases curtes i estereotipades que normalment proposa l'escola, i on, no sempre, el mestre/a és un model lingüístic preminent, tant des de la perspectiva lèxica com des de la cultural.

Creiem en la idea plantejada per l'Article 14.8 de la Llei de Normalització Lingüística i la recolzem:

«Tots els nens/es de Catalunya, sigui quina sigui la seva llengua habitual en el moment d'iniciar l'ensenyament, han de poder emprar

normalment i correctament el català i el castellà en acabar els seus estudis bàsics».

Hi estem d'acord: en acabar els estudis bàsics. Per assolir això hem de dissenyar uns començaments escaients, pedagògicament i socialment variats, tot establint un ampli ventall de propostes d'aprenentatge i d'estructuració de cada una de les dues llengües que caldrà aprendre.

És evident que com més aviat posem un nen/a en contacte amb una segona llengua i/o tercera llengua, més possibilitats tindrà d'integrar-les, això no és el que aquí debatem. El que volem dir és que sigui quin sigui el programa bilingüe adoptat, aquest no ha de provocar la pèrdua de les rels lingüístiques amb les quals els nens/es de la comunitat de Catalunya interactuen amb els seus pares.

Comentem la proposta sobre la immersió a Catalunya des de la perspectiva que ens ofereixen els articles que van aparèixer al suplement «*Quadern*», editat en llengua catalana, del diari *El País*, edició de Catalunya, que ens mostra un ampli panorama sobre el tema des de tres punts de vista: la perspectiva dels mestres integrats en projectes d'ensenyament bilingüe, la proposta de l'administració educativa catalana, i la nostra aportació particular sobre el tema de la immersió a les escoles de Catalunya.

### *El punt de vista dels mestres*

Doménech i Lacasta (1990) exposen la seva opinió sobre la immersió amb l'autoritat que els confereix el fet de participar en el programa des dels seus inicis.

Els seus punts de vista i les seves reflexions poden definir-se pels següents trets:

- No és possible partir de posicions radicals o mantenir-les com immersió sí, immersió no. Cal una anàlisi conjunta d'accions des de l'escola, els equips de mestres, la comunitat educativa, els pares i les administracions. Cal fugir de les dades que ofereixen simplement elements quantitativs que avalen certes polítiques i que fan oblidar que es tracta d'un tema educatiu.

- Afageixen: hi ha d'haver interès dels pares no catalanoparlants per tal que els seus fills aprenguin la llengua catalana com a mitjà d'integració en la societat en la qual viuen, encara que això es manifesti per l'interès a trobar feina. No hi ha avaluacions disponibles fetes amb rigor, però opinen que la proposta d'immersió constitueix la

millor alternativa. Alhora que es decanten per la proposta, destaquen els seus punts febles. La seva anàlisi parteix de les següents premisses:

a) Suport al programa d'immersió mentre no es trobi una millor alternativa.

b) Donar temps a l'avaluació i mostrar-se contrari a canviar-ho tot i, a vegades, a cancel·lar iniciatives sense avaluar els resultats.

c) Preocupació per certes actituds de l'administració educativa autònoma triomfalistes i excessivament centrades en estadístiques i percentatges.

d) Hi ha d'haver més autocrítica, cal assumir problemes i acceptar que els programes d'immersió basen el seu èxit en el treball quotidià dels mestres.

e) No s'han analitzat prèviament els problemes socio-culturals dels grups que reben la immersió per tal d'aplicar els programes en conseqüència.

f) El professorat encara no té la competència lingüística i el perfil necessaris per dur a terme aquesta normalització.

g) Els materials adequats i necessaris per afrontar l'esmentada proposta no han de plantejar l'ensenyament del castellà com una segona llengua, ni tampoc com una primera (és una segona llengua escolar i una primera per als alumnes).

h) No s'ha resolt el problema dels alumnes que, per diverses raons, presenten una disfunció específica que afecta el seu procés d'aprenentatge, ni el dels que formen part de determinades minories ètniques.

i) Amb els anys d'experiència, es va reduint l'atenció als pares amb la idea d'anar formant una base social necessària sobre la qual pugui descansar aquesta normalització.

j) Hi ha poques alternatives i propostes culturals no minoritàries de cinema, teatre i música, la qual cosa contribueix a convertir el català en una llengua escolar, però no en una llengua d'ús, de comunicació, de cultura o de relació entre nens i joves.

k) El tema de la immersió, un intent per normalitzar Catalunya, no es pot prendre a la lleugera i cal que s'obri un debat a fons amb canals de participació i de diàleg.

## *El punt de vista de l'administració*

Arenas (1990), com a propulsor i entusiasta programador de la immersió des de l'administració educativa a Catalunya, presenta les seves opinions lingüístico-pedagògiques des de la següent perspectiva:

a) La immersió és la millor manera de fer l'aprenentatge d'una segona llengua quan la llengua de la llar no coincideix amb la llengua del propi país.

b) Considera «antiquats» el concepte i l'ús del terme «llengua materna». Creu que és un factor invariable i permanent que representa una manca d'informació actualitzada.

c) La llengua mai no ha d'ésser motiu de discriminació. L'aprenentatge del català per als nens castellanoparlants, planificat en unes hores, no satisfà l'objectiu pedagògic de proporcionar competència lingüística en les dues llengües oficials.

d) La immersió a Catalunya pretén i aconsegueix que la competència lingüística, és a dir, la capacitat d'expressar-se amb fluïdesa en català i castellà, sigui un fet als set anys.

Arenas inclou a Cummins en el seu comentari a favor de la immersió, des de la perspectiva de la hipòtesi d'interdependència lingüística i des d'una òptica cognoscitiva que dona suport a aquesta forma d'educació basada en el bilingüisme additiu: sumar i no restar. Però, en realitat, allò que Cummins diu sobre el bilingüisme additiu i substractiu indica que quan a l'escolar se li ensenya una segona llengua, sense que la primera estigui ben consolidada, pot patir una mena de regressió o estancament, o el que s'anomena bilingüisme substractiu.

Arenas diu que tota activitat escolar requereix un espai de reflexió que permeti considerar desenvolupament i resultats. Una reflexió subjectiva pot comportar determinacions poc fiables. Pensem que això no s'ha tingut en compte en la posada en funcionament de l'experiència d'immersió.

## *Proposta i aportació del debat*

Des de la nostra perspectiva (Pla, 1990), considerem que:

a) El terme immersió ens resulta negatiu per diverses raons, la primera es deu al fet que no s'hagi realitzat un estudi rigorós de les connotacions socials que emmarquen cada context escolar concret.

b) Cal tenir en compte que el problema s'agreuja si el context social dels petits escolars és pobre o limitat pel que fa a la cultura o la lingüística.

c) Cal considerar les habilitats lingüístiques dels nens i de les nenes juntament amb el seu ambient social, especialment des de la perspectiva psicològica, durant els períodes delicats i importants de la vida que configuren l'entrada al món de la cultura.

d) Cal fer una reflexió prèvia des d'una base psicològica i pedagògica, punt que trobem a faltar en el programa d'immersió de Catalunya.

e) El bilingüisme a Catalunya és un problema de coneixement i de convivència de dues llengües que, des de la perspectiva dels nens/es petits, hem de definir dins dels límits de les condicions següents: el caràcter social ens porta a considerar els nivells de llengua als quals, de manera natural, estan immersos els escolars de diversos contextos socio-econòmics i a delimitar ambients bilingües substantius.

f) Cal una tasca de recerca empírica adreçada a aïllar les variables lingüístiques, psicològiques i socials que, individualment o en combinació directa o indirecta, influeixen en l'adquisició de dues llengües.

g) A l'escola no podem admetre experiments que no estiguin avalats pel sentit comú pedagògic i que no donin prioritats a les possibilitats personals de cada escolar, i el domini i les limitacions dels canals de comunicació que presenten els escolars quan ingressen a l'escola infantil per primera vegada.

h) Com a mesura prioritària cal establir lligams d'afecte i de convivència, una tasca seriosa i reparadora envers els sectors més marginats de la cultura. Allò que determina el fet pedagògic és el contrari de l'afirmació dogmàtica, és l'adaptació, la possibilitat d'enllaç, d'abraçada i de donar-se les mans. Ni en pedagogia ni en medicina, no es poden fer experiments incontrolats amb éssers humans.

i) Volem la llengua catalana a l'escola a partir del primer dia que el nen/a va a l'escola, però sense immersions, tot donant seguretat als escolars, als mestres i a les famílies, amb sentiments positius d'acollida, fugint de discussions innecessàries, amb un to positiu i recuperador de la llengua i de les tradicions.

j) Volem l'ensenyament de la llengua catalana, però positivament, tot respectant la llengua que el nen/a porta a l'escola, com la millor manera d'aconseguir que, en acabar els estudis obligatoris, els nens i les nenes parlin, llegeixin i escriguin en castellà, en català i en una tercera llengua d'incardinació a Europa. És un projecte que requereix

sentit comú i que d'entrada ens porta a refusar tota connotació que comporti l'ombra d'una llengua sobre l'altra, si abans no s'estableix una reflexió rigorosa de les condicions socials i lingüístiques amb les quals gran nombre d'escolars arriben a l'escola pública de Catalunya. Anomenem aquesta ignorància voluntària de l'administració educativa «barbaritat d'un programa d'immersió».

### *Les actituds i la llengua*

Es tracta d'un treball preparat per nosaltres i presentat el 1988. Intentem recollir algunes actituds envers l'ensenyament de la llengua catalana a l'escola. El resultat indica clarament que no és possible forçar la màquina cap a la valoració o la desvalorització de la llengua que s'ha d'aprendre de manera prioritària a l'escola.

Els escolars, molt assenyadament i amb molt sentit comú, exposen les seves tendències i les seves actituds envers la llengua pròpia de Catalunya, ens mostren que cal seguir camins de convivència i de cordialitat sense imposicions poc estudiades, i que el respecte de la llengua que prové de la llar és sinònim de garantia d'un aprenentatge eficaç.

El treball, analitzat entre una mostra de 1000 escolars d'escoles públiques de la ciutat de Barcelona, indica que es tracta d'una població preeminentment de classe treballadora i amb un 61,7% de parlants en llengua castellana. El 61,9% d'aquest percentatge va realitzar l'exercici de redacció lliure que se'ls va demanar en llengua catalana, i el 37,9% ho va fer en llengua castellana.

Potser hauríem de fer esment de la qualitat de les redaccions, però això ens allunyaria del tema proposat. Només direm que, per ser alumnes que finalitzaven l'escolaritat obligatòria, en general la qualitat dels escrits, en ambdues llengües, convidava a una seriosa reflexió pedagògica sobre l'art de l'expressió escrita que s'ensenya i s'aprèn a les nostres escoles. El 3% de les redaccions no van poder-se comptabilitzar perquè eren pràcticament il·legibles i presentaven una barreja de català-castellà difícil de valorar.

Les actituds expressades van tendir a ésser positives. Els nens/es van parlar positivament, en termes generals, i considerem que aquest fenomen és valuós a l'hora de programar seqüències d'aprenentatge en una o altra llengua. El 60,3% de les opinions expressades van indicar una tendència positiva. Cal destacar que la tendència positiva en la valoració de la llengua catalana va assolir el 89,2% del total de la mostra.

Pel que fa a les preferències lingüístiques dels escolars, els nens/es van manifestar estats d'ànim, sentiments i actituds diferents, i quant al seu comentari sobre els sentiments i les actituds envers la llengua catalana, alguns escolars van fer referència al castellà i van establir algun tipus de comparació entre ambdues llengües. Respecte a la mostra en general, es detecta una lleugera inclinació positiva en la valoració de la llengua castellana, seguida d'un equilibri de valoració entre ambdues llengües.

El valor atorgat a la llengua des de la perspectiva del sentiment i de la instrumentalització ens ha semblat digne de destacar. A mesura que avançàvem en l'anàlisi de contingut, vam considerar molt seriosament les conseqüències que poden marcar el valor que els escolars concedeixen a la integració del seu aprenentatge escolar, a causa de l'ambient, o potser de les influències o de les actituds socials.

Una llengua valorada només pel seu component utilitari pot no ser totalment apreciada per aquella part de la població per a la qual l'escola, precisament, elabora un currículum lingüístic integrador en la llengua autòctona. Caldrà analitzar a fons de quina manera al context escolar, a través de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana al sector de la població immigrada que parla castellà a la llar, es desenvolupen unes actituds que podrien marginar tota la vàlua cultural i afectiva d'una llengua, i fins a quin punt la llengua s'aprèn només per necessitat o obligació, atès que en el context social on es parla és imprescindible per trobar un lloc de treball.

En aquest respecte, les manifestacions dels escolars ens obren un interrogant sobre les possibilitats que l'ensenyament de la llengua catalana a l'escola adquireixi plenament el valor d'integració social i de coneixement d'una cultura.

Així doncs, ens haurem d'interrogar sobre el sentit d'aquesta actitud instrumentalista envers la llengua, i sobre la manera com l'ensenyament del català pot generar a l'escola, i potser a determinats ambients socials, un dels sentiments més pregonos que fan que els parlants apreï'n una llengua pels valors culturals que transmet, per sobre del sentit utilitari. A cap dels escrits no es parlava de la poesia, de la música de la llengua, de la màgia de la parla ni de la bellesa de la llengua escrita.

Tanmateix, l'estudi realitzat mostra un marcat equilibri entre sentiment i instrumentalització envers el valor atorgat a la llengua, la qual cosa indica una certa igualtat significativa entre ambdues tendències. El 42,8% de la mostra es decanta cap al sentit instrumental que suposa l'aprenentatge de la llengua catalana. El 44,3% expressa una actitud sentimental envers el seu aprenentatge.

Una altra aportació que vam detectar a través de l'anàlisi de contingut va ésser la valoració de les actituds dels escolars envers l'ensenyament de la llengua catalana a l'escola. Aquestes actituds van ser expressades com a referències al clima general de l'aula, a les posicions dels professors davant dels alumnes, a les tècniques didàctiques emprades i als materials utilitzats per a l'ensenyament. La suma de tots aquests factors mostra les actituds favorables o desfavorables envers l'ensenyament del català a l'escola.

De 600 opinions expressades i comptabilitzades als escrits, es detecta cert rebuig envers la classe de català, basat en la personalitat del mestre/a i en la manca de recursos didàctics positius. Els alumnes diuen que l'ensenyament està massa centrat en les regles, que manca organització a la classe i que hi ha pocs exercicis d'expressió oral. El 41,7% dels escolars mostra actituds positives i el 58,3 negatives.

Amb aquest esbós sobre l'obtenció d'actituds basades en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana a l'escola, hem intentat copsar aquells «sentiments invisibles» i «ocults» que planegen sobre la vida de les aules i l'ambient social dels escolars, i que poden contribuir tant a la integració dels aprenentatges, i en el nostre cas, a estimar la llengua i la cultura catalanes.

L'ensenyament de la llengua i de la cultura catalanes, especialment entre els grups socials immigrants, ha de comportar, de manera implícita, l'oferta d'actituds positives que generin interès i estima envers la cultura i els aprenentatges donats a l'escola. Cal fer-ho des d'una perspectiva que comporti l'aprenentatge d'una segona llengua per a la població immigrada de llengua castellana sobretot, encara que podem fer extensiva la proposta a qualsevol llengua materna o de la llar que un sector de població porti a l'escola. Pensem que a partir del respecte de la primera llengua es pot construir una alternativa didàctica coherent i eficaç per a l'educació dels ciutadans que s'integren a una comunitat autòctona, des d'una visió que faciliti actituds positives envers l'aprenentatge d'aquesta segona llengua a nivell personal. Aquesta segona llengua per a ells és la primera dins de la comunitat a la qual desitgen viure, i només amb propostes i amb actituds positives des del començament serà possible estimar, conèixer i valorar llengües en contacte que generin no només ciutadans coneixedors hàbils de les dues llengües, sinó ciutadans cultes que coneguin i apreciïn el bagatge cultural de cada una de les dues llengües.

## **Conclusió**

A la reunió de «superfísics» celebrada recentment a Madrid, José M<sup>a</sup> Martín Senovilla va dir: «*La potència de la ciència és formular teories que concordin amb la realitat, la qual cosa implica que els experiments són importants*» .

La importància de les experiències d'ensenyament-aprenentatge de llengües a l'escola ha de basar-se en la prudència científica i respectuosa davant la ment dels escolars, en propostes cada cop més arrelades en aquesta mediació entre la ment d'ensenyants preparats que interactuen amb la ment dels nens, i en un diàleg comprensible. Tot això ha de demostrar que l'esmentat aprenentatge produeix una ampliació positiva de la personalitat de l'escolar en concordança amb la seva realitat contextual.

Ernest Lluch (1992), en un article recent, diu que és imprescindible un ambient de tolerància en parlar de bilingüisme, i afegeix, segons paraules de José Manuel Blecua: «*els espanyols hauríem de viatjar més, de conèixer-nos millor i de considerar que un estat plurilingüe és una riquesa, i tots hauríem de sentir-nos responsables de les llengües d'Espanya*». Aquestes paraules permeten afirmar que es tracta d'una opinió constitucional que reproduceix un apartat de l'article tercer de la Constitució Espanyola.

Cal que hi hagi un clima de serenitat científica, democràtica i universitària que margini plantejaments propers al fanatisme o simplement a l'exclusió. Ha d'imperar el caràcter democràtic de convivència i d'afirmació de les diferents llengües de les comunitats bilingües. En definitiva, s'ha de respectar la màgia del llenguatge amb què cada nen/a arriba a l'escola. S'ha de reconèixer que cal escoltar una «diversitat de veus» per tal d'entendre la cultura, el passat i el present de la nostra nació.

## **Bibliografia**

- AERA (1992) *Educational Researcher*. Vol.21, núm.2. Març.  
ARENAS, J. (1990) «Una realitat positiva». *El País-Quadern*. Barcelona, 1 de febrer, pàg. 5.

- ARTIGAL, J.M. (1989) *La immersió a Catalunya. Consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*. Vic, Eumo Editorial.
- BANKS, A. (1992) «Enseñanza del multiculturalismo». *Facetas*, 95, 1 pàgs. 48-49.
- BIBEAU, G. (1992) «L'immersion... de la coupe aux lèvres». *Études de linguistique appliquée*, núm. 82, pàgs.127-138.
- BRICE-HEATH, S.B. (1983) *Ways and words*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BRUCK, M. (1982) «Language disabled children: Performance in an additive bilingual education program». *Applied Psycholinguistics*, núm.3, pàgs. 45-60.
- BRUNER (1975) «The ontogenesis of speech acts». *Journal of Child Language*, núm.2, pàgs. 1-19.
- CALVE, P. (1991) «Vingt-cinq ans d'immersion au Canada: 1965-1990». *Études de linguistique appliquée*, núm.82, pàgs. 7-23.
- CUMMINS, J. (1979) «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review of Educational Research*, núm.49, pàgs. 222-251.
- CUMMINS, J. (1989) *Empowering minority students*. Sacramento, (California), Association for Bilingual education.
- CZIKO, G.A. (1992) «The Evaluation of Bilingual Education, from necessity and Probability to Possibility». *Educational Researcher*, Vol.21, núm.2, pàgs. 10-15.
- DIAZ, R.M. (1983) «Thought and two languages: The impact of bilingualism on cognitive development». Dins Gordon, E.W. (Ed.): *Review of Research in Education*. Vol.10. Washington, DC; AERA.
- DOMENECH, J.; LACASTA, J.M. (1990) «El punt de vista dels mestres». *El País-Quadern*. Barcelona, 8 març, pàg. 4.
- EDWARDS, V. (1991) «Études postsecondaires et immersion». *Études de linguistique appliquée*; pàgs.116-126.
- EDWARD, D ; MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido*. Barcelona, Paidós.
- EL PAIS. 21-agost-1992, pàg. 5.
- EL PAIS. 24-agost-1992, pàg. 2.
- GALI, A. (1931) *Per la llengua i per l'escola*. Barcelona, La Revista.
- GENESSE, F. (1987) *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, Newbury House.
- GENESSE, F. (1991) «L'immersion et l'apprenant défavorisé». *Études de linguistique appliquée*, núm.82, pàgs. 77-93.
- LAMBERT, W. (1978) «Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual». Dins Alatis, J. (Ed.) *International Dimensions of Bilingual Education*. Washington, Georgetown University Press; pàgs. 214-229.
- LAMBERT, W. (1984) «An Overview of Issues in Immersion Education». Dins Honig, B. (Ed.) *Studies on Immersion Education*. Sacramento, (Califòrnia), California State Department of Education.

- LEWIS, C; SHAPSON, S.M. (1989) «Secondary French Immersion: A Study of Students who Leave the program». *The Canadian Modern Language Review*. Vol.45, núm.3.
- LLUCH, E. (1992) «Diversas son las lenguas». *La Vanguardia*. Barcelona, 3 de setembre, pàg. 15.
- MCGROARTY, M. (1992) «The Societal Context of Bilingual Education». *Educational Researcher*. Vol.21, núm.2, pàgs. 7-9.
- MOLL, L. C. (1990) *Vygotsky and Education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PLA, M. (1983) *Bilingüisme Escolar a Barcelona*. Barcelona, La Magrana.
- PLA, M. (1990) «Els aspectes negatius d'un programa». *País-Quadern*. Barcelona, 1 febrer, pàg. 4.
- PLA, M.; PLA, E; RAJADELL, N. (1988) *Actituds envers l'ensenyament de la llengua catalana a l'escola*. CIRIT. Departament de Didàctica i d'Organització escolar.
- PORTER, R.P. (1990) *Forked Tongue: The politics of bilingual education*. Nova York, Basic Books.
- SAER, D.J; SMITH, F.; HUGUES, J. (1924) *The bilingual problem*. Wrexham London, Hugues and Son.
- SNOW, C.E. (1992) «Perspectives on Second-Language Development. Implications for Bilingual education». *Educational Researcher*. Vol.21, núm. 2, pàgs. 16-19.
- SWAIN, M. (1984) «A Review of Immersion in Canada: Research and evaluation Studies». Dins Allen, P.; Swain, M. (Coord.) *Language Issues and Education Policies*. Oxford, Pergamon Press; pàgs. 35-51.
- TARDIFF, C. (1975) «Quelques traits distinctifs de la pédagogie d'immersion». *Études de linguistique appliquée*, núm.82, pàgs. 39-51.
- TITONE, R. (1975) *Bilingües a los tres años*. Buenos Aires, Kapelusz.
- VALDES, J. DE (1972) *Diálogo de la lengua*. Edició d'Antonio Comas. Barcelona, Bruguera.
- Vygotsky, L.S. (1986) *Thought and Language* (A. Kozulin Ed of Trans). Cambridge, M.A. MIT Press.

## Abstracts

*La problemática que plantea la enseñanza-aprendizaje de dos o más lenguas durante la escolarización obligatoria, lleva a los responsables de la política educativa de un país a opciones o propuestas diversas que pueden estar orientadas más por cuestiones políticas que educativas. La perspectiva de un bilingüismo racional y pedagógico presupone una organización especial centrada en los marcos sociales en los que se desarrollan las propuestas didácticas en la escuela. La temática se centra en la implantación de los programas concebidos para la inmersión en una segunda lengua. Propuesta adoptada desde la administración educativa catalana, y enmarcada en la reflexión que desde Canadá (país pionero en este tipo de programaciones) se viene desarrollando a lo largo de los últimos 25 años.*

*Palabras clave: Didáctica de la lengua - Bilingüismo - Inmersión - Política lingüística.*

*La problématique posée par l'enseignement/l'apprentissage de deux langues ou plus pendant la scolarité obligatoire conduit les responsables de la politique éducative d'un pays à prendre des options ou des mesures diverses qui répondent souvent plus à des soucis politiques qu'à des problèmes d'ordre éducatif. Un bilinguisme rationnel et pédagogique ne peut être envisagé que s'il s'appuie sur une organisation spéciale qui prenne en compte les contextes sociaux dans lesquels sont appliquées les idées didactiques de l'école. La question est d'implanter des programmes favorisant l'immersion dans une deuxième langue. L'administration catalane a opté pour cette approche, inspirée de tout le travail de réflexion mené au Canada - pays pionnier de ce type de programmations - au cours de ces vingt-cinq dernières années.*

*Mots clés: Didactique de la langue - Bilinguisme - Immersion - Politique linguistique.*

*The problems posed by the teaching and learning of two or more languages during compulsory schooling compel the people in charge of educational policy in a country to make choices or accept ideas which may have more to do with politics than with education. The prospects of a rational, pedagogic bilingualism presupposes a special organisation centred on the social contexts in which the didactic ideas of the school are developed. The subject matter revolves around the programmes centred on immersion in a second language, an idea adopted by the Catalan educational administration and set in the framework of the reflections which have taken place over the last 25 years in Canada, the pioneer in programmes of this kind.*

*Key words: Didactics of language - Bilingualism - Immersion - Language policy.*