

Societat de la informació i multilingüisme

Miquel Siguan i Soler
Ignasi Vila i Mendiburu

PID_00178705



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índex

Introducció	5
Objectius	6
1. Mobilitat, societat de la informació i necessitats lingüístiques de les persones	7
1.1. La mobilitat al segle XXI.....	7
1.2. Els nous moviments migratoris	9
1.3. Les necessitats lingüístiques de les persones	10
2. La competència plurilingüe i pluricultural	13
2.1. Les persones plurilingües	13
2.2. Multilingüisme i societat	17
2.3. Diversitat lingüística i educació	20
3. El desenvolupament de la competència plurilingüe i pluricultural i les polítiques lingüístiques a l'escola	23
3.1. Les propostes educatives a Europa	23
3.1.1. Les reflexions a la Unió Europea i al Consell d'Europa	24
3.1.2. El marc europeu comú de referència per a les llengües	26
3.2. La legislació a l'Estat espanyol	29
3.2.1. L'organització del sistema escolar a la Comunitat Autònoma del País Basc	30
3.2.2. L'organització del sistema escolar a Galícia	34
3.2.3. L'organització del sistema escolar a Catalunya	37
Resum	40
Bibliografia	43

Introducció

Aquest primer mòdul introdueix l'assignatura *Multilingüisme i educació* en tres blocs de continguts. En el primer bloc es mostren les implicacions de la mobilitat geogràfica implicada en la globalització i les necessitats lingüístiques de les persones. Tots dos aspectes estan estretament relacionats. El primer comporta societats més multilingües i multiculturals, i el segon es deriva de viure en societats amb aquestes característiques.

En el segon bloc es discuteixen alguns aspectes relacionats amb la competència plurilingüe i pluricultural de les persones. Primer de tot s'expliciten les característiques psicolingüístiques de les persones bilingües o plurilingües i es defensa que les competències lingüístiques no estan separades, sinó que són interdependents. També es discuteixen algunes consideracions sobre la competència plurilingüe de les persones des de l'aportació de la sociolingüística, que utilitza la noció de *repertori*. La conseqüència és que les llengües no s'han d'ensenyar jeràrquicament, l'una darrere de l'altra, sinó que calen metodologies que es basin en els repertoris lingüístics ja existents. Després, el temari aborda les relacions entre multilingüisme i societat, i posa un èmfasi especial en algunes conseqüències per a la política lingüística. Es discuteix la necessitat de tenir una llengua compartida i les implicacions d'aquesta noció en societats amb llengües minoritàries. Finalment, es mostren algunes implicacions educatives de la diversitat lingüística actual.

En el tercer bloc es discuteixen les decisions adoptades tant en els organismes europeus –Unió Europea i Consell d'Europa– com en les diferents comunitats autònomes de l'Estat espanyol que tenen dues llengües oficials. Pel que fa a les propostes de les institucions europees, mostrem la importància adquirida pel marc europeu comú de referència per a les llengües. Aquesta proposta persegueix unificar els criteris relacionats amb l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació de les competències lingüístiques. Pel que fa a l'Estat espanyol, ens centrem a explicar l'organització i el desenvolupament de l'educació bilingüe o plurilingüe dels sistemes educatius de Galícia, el País Basc i Catalunya, i algunes polèmiques suscitées els últims anys.

Objectius

En acabar l'estudi del mòdul, la realització de les activitats complementàries i la lectura i discussió dels articles recomanats i de la bibliografia obligatòria, l'alumnat ha de ser capaç del següent:

- 1.** Gestionar coneixements i informacions sobre les característiques de la societat de la informació i les seves implicacions en relació amb el multilingüisme i la multiculturalitat.
- 2.** Reflexionar críticament, amb precisió conceptual i rigor intel·lectual, sobre els aspectes psicolingüístics i sociolingüístics implicats en les persones plurilingües i pluriculturals, i també sobre les polítiques lingüístiques que regulen el multilingüisme.
- 3.** Analitzar críticament, amb precisió conceptual i rigor intel·lectual, els aspectes educatius implicats en el desenvolupament de la competència plurilingüe i pluricultural.
- 4.** Reconèixer els aspectes més importants implicats en les reflexions de les institucions europees sobre l'educació lingüística i les seves concrecions a l'Estat espanyol.

1. Mobilitat, societat de la informació i necessitats lingüístiques de les persones

En aquest apartat constatem com el procés de mundialització (o globalització) comporta el moviment cada cop més lliure de productes, serveis, capital i persones; però que la cerca de feina obliga milions de persones a una mobilitat geogràfica, de vegades local o regional, però molt sovint internacional i intercontinental. La nova economia és geogràficament molt selectiva: zones senceres se'n veuen excloses, independentment de les capacitats i de les competències de la seva població. Per tant, es concentren cada cop més persones d'arreu del món en societats de recepció com la catalana; tant poden venir de països en vies de desenvolupament com també d'altres societats occidentals.

En aquest nou panorama qui més qui menys ha d'esdevenir multilingüe per a poder competir amb èxit en el mercat laboral. Això és encara més evident entre les persones que emigren, però també en el context d'altres canvis associats amb la mundialització, de caire social, cultural i institucional. I aquests canvis també posen en qüestió la validesa de les concepcions educatives tradicionals sobre l'educació lingüística.

1.1. La mobilitat al segle XXI

Herault afirma, d'acord amb les dades de les Nacions Unides, que "jamais autant d'individus et de familles n'ont circulé entre les pays et les continents, au point que la mobilité est devenue une des caractéristiques majeures de notre époque". L'autor assenyala algunes raons com, per exemple, la millora del transport o l'augment de sistemes democràtics; però, des del seu punt de vista, el fenomen de la mobilitat està estretament relacionat amb la interconnexió de totes les economies i el desenvolupament de les tecnologies de la informació i la comunicació.

La mobilitat geogràfica és l'altra cara de la globalització. El capital és global, però el treball és local. Per això, la possibilitat de treballar obliga les persones a una mobilitat geogràfica important.

Referència bibliogràfica

B. Herault (2006). "Mondialisation et migrations internationales". *Les Dossiers de la Mondialisation* (núm. 5, pàg. 1-5).

Castells, en la seva trilogia sobre la societat de la informació, que anomena *societat xarxa*, n'analitza les característiques amb precisió. La societat industrial estava jeràrquicament organitzada d'acord amb les classes socials. Tothom coneixia el lloc que ocupava a la piràmide social i, a més a més, sabia les raons del lloc que ocupava. En aquella societat la mobilitat social consistia fonamentalment en una mobilitat ascendent dins de la piràmide, ja que la descendent era molt estranya. Un dels mecanismes d'ascens social més importants era l'educació.

Classes mitjanes i educació a l'Estat espanyol

A l'Estat espanyol una part molt important de les actuals classes mitjanes és el resultat de la Llei general d'educació de 1972. La possibilitat d'accés al batxillerat i posteriorment a la universitat d'importants sectors de les classes treballadores va configurar una estructura social diferent, segons la qual, avui dia, es pot dir que l'Estat espanyol és un país de classes mitjanes.

La societat xarxa, però, està organitzada de manera diferent. Resumidament es pot dir que la societat de la informació és una societat horitzontal que s'organitza mitjançant nuclis interconnectats que produeixen i tenen la informació i el coneixement respecte als quals les persones ens situem a una distància determinada. Estar socialment inclòs significa mantenir-se a una distància adequada, i el contrari és l'exclusió i la marginació. En aquesta societat, la mobilitat comporta el desplaçament geogràfic per poder estar socialment inclòs.

En paraules de Bauman:

"El trànsit humà [...] Aquest trànsit va en totes dues direccions, les fronteres es creuen des de totes dues bandes. Per exemple, actualment Gran Bretanya és un país d'immigració [...]; però també és cert que, d'acord amb les darreres xifres, gairebé un milió i mig de britànics nadius s'han establert actualment a Austràlia, gairebé un milió a Espanya, alguns centenars de milers són a Nigèria i fins i tot n'hi ha una dotzena a Corea del Nord. El mateix passa a França, Alemanya, Polònia, Irlanda, Itàlia, Espanya. En una proporció o altra, això és aplicable a qualsevol territori amb fronteres del planeta, excepte alguns enclavaments totalitaris que encara es mantenen i fan servir tècniques anacròniques a l'estil panòptic, dissenyades més per retenir els interns (els súbdits de l'estat) dins els murs (fronteres del país) que per mantenir els estrangers a fora."

Z. Baumann (2008). *L'educació en un món de diàspores* (pàg. 17). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

El mercat laboral de les persones ja no és el seu territori més pròxim, sinó que inclou zones molt més extenses, algunes de molt allunyades. Igualment, el recorregut vital de les persones, segons el qual hi havia una època de formació, una de treball i finalment la jubilació, també ha quedat profundament modificat. Amb l'etiqueta d'aprenentatge al llarg de la vida es vol significar que el treball és efímer i estar socialment inclòs comporta reciclatges molt profunds per no allunyar-se gaire dels nuclis que organitzen la nova societat.

Referències bibliogràfiques

M. Castells (2003a). *L'era de la informació. Vol. I. La societat xarxa*. Barcelona: Editorial UOC.

M. Castells (2003b). *L'era de la informació. Vol. II. El poder de la identitat*. Barcelona: Editorial UOC.

M. Castells (2003c). *L'era de la informació. Vol. III Fin del milenio*. Barcelona: Editorial UOC.

1.2. Els nous moviments migratoris

Un dels efectes de la mobilitat geogràfica implicada en la societat xarxa és l'augment espectacular de la diversitat ètnica, identitària, lingüística, cultural i religiosa arreu del món. Baumann parla d'un "arxipèlag mundial d'assentaments ètnics, religiosos, lingüístics", que és una manera de qualificar les actuals societats cada vegada més multiculturals i plurilingües.

Castells (2003c) mostra que el capitalisme actual es caracteritza pel desenvolupament i subdesenvolupament econòmics simultanis i, per tant, per la inclusió i l'exclusió socials. Això implica, entre altres coses, la polarització en la distribució de la riquesa, l'evolució diferencial de la desigualtat de la renda a l'interior dels països i un augment substancial de la pobresa i de la misèria en el món en general. L'economia global penetra en tots els territoris, però ho fa de manera diferent i amb conseqüències no desitjades. En les seves paraules:

"El desequilibri territorial de la producció donarà com a resultat una geografia altament diversificada de creació de valor que introduirà marcades diferències entre països, regions i àrees metropolitanes. Es trobaran llocs i persones valuoses a tot arreu, fins i tot a l'Àfrica subsahariana... Però també es trobaran arreu territoris i persones desconnectades i marginades, encara que en proporcions diferents."

M. Castells (1998b: 431-432).

L'exclusió de territoris sencers de la nova economia comporta a la vegada l'exclusió de totes les persones que hi habiten, independentment de les seves capacitats i competències.

La mobilitat geogràfica actual té poca relació amb els processos migratoris de la societat industrial. Llavors les migracions estaven relacionades amb el pas del camp a la ciutat i a la seva integració a la classe obrera dels països que les rebien. En l'actualitat, sense negar l'existència d'una immigració amb aquestes característiques, el que caracteritza fonamentalment els nous processos migratoris es relaciona amb l'existència de "projectes de vida" de les persones que emigren des de territoris que han quedat fora de la nova economia o que tenen moltes probabilitats de quedar-ne fora. Projectes que, en part, es relacionen amb l'existència d'altas expectatives educatives respecte a les seves criatures. Per això, ha augmentat espectacularment la immigració de dones o de persones amb un alt nivell educatiu que, en molts casos, són plurilingües.

Feina i nivell educatiu dels immigrants de l'Estat espanyol

L'*Enquesta nacional d'immigrants* mostra que el 65% de les persones arribades a l'Estat espanyol treballava al seu país d'origen i que la població immigrant de 20 a 34 anys té un nivell educatiu semblant al de la població nacional espanyola de la mateixa edat.

Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007*.

Referència bibliogràfica

Z. Baumann (2008). *L'educació en un món de diàspores* (pàg. 6). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Aquest fenomen té un abast planetari, ja que qualsevol persona en qualsevol punt del planeta es pot plantejar la seva vida en un altre punt, poc o molt distant, la qual cosa comporta un augment espectacular de la multiculturalitat i del multilingüisme a les societats d'acollida.

Aquestes persones, igual que les persones nacionals, no es queden fixes en el territori d'arribada, sinó que també es mouen d'acord amb les condicions del mercat de treball i amb les possibilitats de quedar incloses a la societat de recepció.

Taxa de mobilitat dels immigrants a l'Estat espanyol

Reher afirma que la taxa de mobilitat intermunicipal dels immigrants a l'Estat espanyol és del 37%; la mitjana de canvis entre municipis és de 0,6 i el nombre mitjà de municipis en què han viscut és d'1,6.

D. S. Reher (2008). *Informe Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007 (ENI-2007)*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

La mobilitat de les persones a la societat de la informació té dos vessants. D'una banda, la presència cada vegada més important de persones d'arreu del món en societats de recepció com la catalana i, de l'altra, la mobilitat geogràfica de les persones nacionals de les societats occidentals.

1.3. Les necessitats lingüístiques de les persones

La mobilitat geogràfica a la societat de la informació significa que a l'horitzó més immediat totes les persones necessitaran habilitats i competències multilingües per poder accedir al mercat laboral i mantenir-s'hi.

L'accés i el manteniment en el món del treball, però, no són les úniques raons que avalen la necessitat de persones plurilingües. Hi ha també altres raons. El Grup d'Alt Nivell sobre Multilingüisme creat l'any 2006 pel comissari de la Unió Europea Jan Figel afirma el següent en el seu informe final:

"Que el multilingüismo se haya convertido en un área política de la UE por derecho propio muestra claramente que la Comisión cada vez es más consciente de la importancia creciente del desafío multilingüe para el proyecto europeo. A consecuencia de la ampliación, del mercado único y de la movilidad cada vez mayor dentro de la UE, del resurgimiento de las regiones, del advenimiento de la sociedad de conocimiento, de las migraciones dentro de la UE y de la globalización, este desafío multilingüe ha alcanzado una dimensión completamente nueva en términos de tamaño, complejidad e importancia política."

Grup d'Alt Nivell sobre Multilingüisme (2008). *Informe Final. Versión Resumida* (pàg. 1).

Llengües que es parlen a Catalunya

El Grup d'Estudis de Llengües Amenaçades (GELA) de la Universitat de Barcelona afirma que a Catalunya hi ha parlants de més de 300 llengües.

Aquestes idees es complementen amb les exposades pel Grup d'Intel·lectuals en Favor del Diàleg Intercultural creat el 2007 per la Unió Europea. Les seves reflexions parteixen de la idea de considerar que la temptació d'utilitzar únicament l'anglès i de reduir progressivament les altres llengües a un estatus únicament simbòlic no és acceptable.

Tots dos grups consideren, en primer lloc, que el respecte per la diversitat lingüística i el seu foment constitueixen el fonament de la idea d'Europa. Així, afirmen que el sentiment de pertinença europea únicament es pot construir des de la seva diversitat lingüística i cultural. Aquest fet comporta a la vegada el reconeixement de totes les llengües europees, incloses les que no són oficials o únicament ho són en el seu àmbit territorial. Per tant, el foment de totes les llengües europees comporta també que, independentment de la seva llengua, les persones europees hagin d'aprendre més llengües. En segon lloc, que la diversitat lingüística i cultural europea no s'entén com una pàgina que ja està escrita i acabada. Al contrari, la mateixa globalització obliga a mantenir el patrimoni lingüístic i cultural comú que ha d'estar a disposició de totes les noves persones europees vinguin d'on vinguin i, simultàniament, a enriquir aquest patrimoni amb totes les aportacions i influències d'arreu del món. I en tercer lloc, que el manteniment de la cohesió social en societats multiculturals com les europees obliga al desenvolupament tant de polítiques de reconeixement com de redistribució del poder i, per tant, a la substitució dels estats-nació per estats plurinacionals i multiculturals, perquè des de la "diversitat profunda" les persones puguin viure feliçment juntes amb identitats polítiques, lingüístiques i culturals diferents.

Les necessitats lingüístiques de les persones no estan relacionades únicament amb els canvis econòmics derivats de la globalització i, per tant, amb la incorporació al món del treball, sinó també amb els canvis demogràfics, socials, culturals i institucionals implicats en la mateixa globalització.

De vegades, el multilingüisme es redueix a l'aprenentatge de la llengua anglesa. Sense negar que sigui interessant aprendre anglès, els experts tant de la Unió Europea com del Consell d'Europa mostren els perills implicats en les polítiques lingüístiques que no assumeixen les necessitats multilingües de les persones europees. Entre d'altres, invoquen dues raons:

- En un futur gens llunyà la inclusió de coneixement d'anglès en el currículum no serà un valor afegit, ja que formarà part del currículum de totes les persones joves; per tant, el valor afegit serà conèixer altres llengües a més de l'anglès.
- Fer de l'anglès l'única llengua de les relacions bilaterals entre els diferents pobles comporta molts problemes. L'eficàcia de les relacions bilaterals en-

tre els pobles és molt més gran si es mantenen en les seves llengües que si es fan en una tercera llengua. Això fa que cadascuna de les llengües, en aquest cas europees, hagi de disposar a cada país d'un grup significatiu de persones competents i especialment motivades. Alhora, els mateixos experts recomanen l'extensió de l'aprenentatge d'altres llengües no europees però de gran importància en les relacions internacionals.

Les necessitats lingüístiques de les persones en un món globalitzat tenen importants conseqüències en l'àmbit de l'educació. Generalment, l'educació escolar ha tractat la qüestió lingüística com l'aprenentatge de la llengua de l'alumne (L1) i l'adquisició o aprenentatge d'una llengua estrangera (L2). Únicament en situacions amb dues llengües oficials, com és el cas de Catalunya, s'ha utilitzat l'educació bilingüe per aprendre-les (L1 *versus* L2), però ha mantingut la mateixa concepció respecte a les llengües estrangeres (L3). Aquest plantejament, com veurem al llarg de l'assignatura, no dóna resposta a les necessitats lingüístiques de les persones.

El desenvolupament de competències plurilingües requereix concepcions educatives sobre l'educació lingüística molt diferents de les tradicionals.

2. La competència plurilingüe i pluricultural

Diferents models coincideixen que hi ha aspectes comuns en el funcionament cognitiu i lingüístic de les persones bilingües.

Segons la psicolingüística i la sociolingüística, el funcionament lingüístic de les persones plurilingües és interdependent i constitueix un tot global i dinàmic al llarg dels temps. Això té importants implicacions sobre l'educació lingüística, com veurem: les llengües no s'aprenen jeràrquicament, una darrera de l'altra, sinó de manera interdependent. L'aprenentatge de qualsevol llengua serveix, doncs, per a promoure persones plurilingües. La Comissió Europea fins i tot proposa l'aprenentatge d'una llengua personal adoptiva com si fos una segona llengua materna i no una d'estrangera.

Què cal fer a dins i a fora de les escoles per a animar les persones a aprendre noves llengües? I què cal fer perquè això no acabi sent, només, "aprendre anglès"?

2.1. Les persones plurilingües

La psicolingüística, al llarg de l'últim quart del segle passat, va constatar que la competència lingüística de les persones bilingües no es podia dividir en competències separades per a cadascuna de les dues llengües. Cummins va formular la **hipòtesi d'interdependència lingüística**, segons la qual "el nivell de competència en L2 (segona llengua) que un nen bilingüe assolix és parcialment una funció del tipus de competència que ha desenvolupat en L1 (llengua inicial) en el moment que comença l'exposició intensiva a la L2". Posteriorment, el 1981, va reformular-la d'aquesta manera:

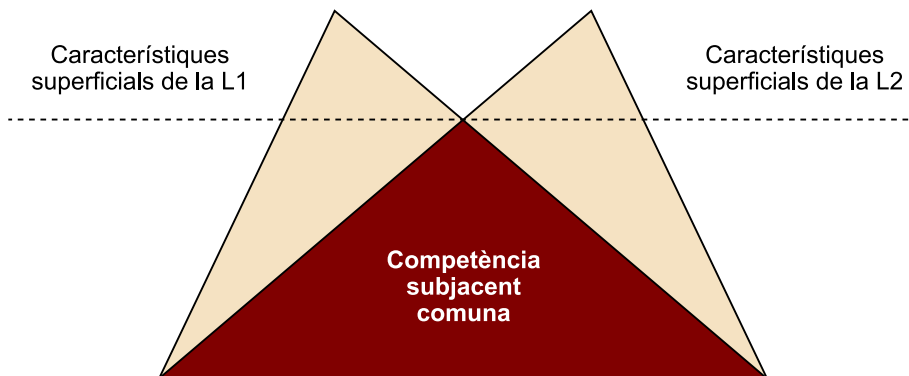
"En la mesura que la instrucció en Lx és efectiva en promoure competència en Lx, la transferència d'aquesta competència a la Ly s'esdevindrà sota condició que hi hagi una exposició adequada a la Ly (o bé a l'escola, o bé a l'entorn) i una motivació adequada per aprendre la Ly."

Aquesta hipòtesi directament relacionada amb l'educació bilingüe postula l'existència d'una **competència subjacent comuna** en l'ús de les llengües que fan les persones bilingües o plurilingües. Aquesta competència no és innata ni creix com als ocells els creixen les ales, sinó que és el resultat d'aprendre a utilitzar una llengua. L'autor distingeix entre els aspectes estrictament formals de les llengües relacionats amb la fluïdesa verbal o la pronunciació, i els coneixements lingüístics i conceptuals implicats en els usos lingüístics. La figura 1, coneguda com a *model de doble iceberg*, representa aquesta concepció de la competència lingüística de les persones bilingües.

Referència bibliogràfica

J. Cummins (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research* (núm. 49, pàg. 222-251).

Figura 1. Model de doble iceberg de competència lingüística de l'alumnat bilingüe.

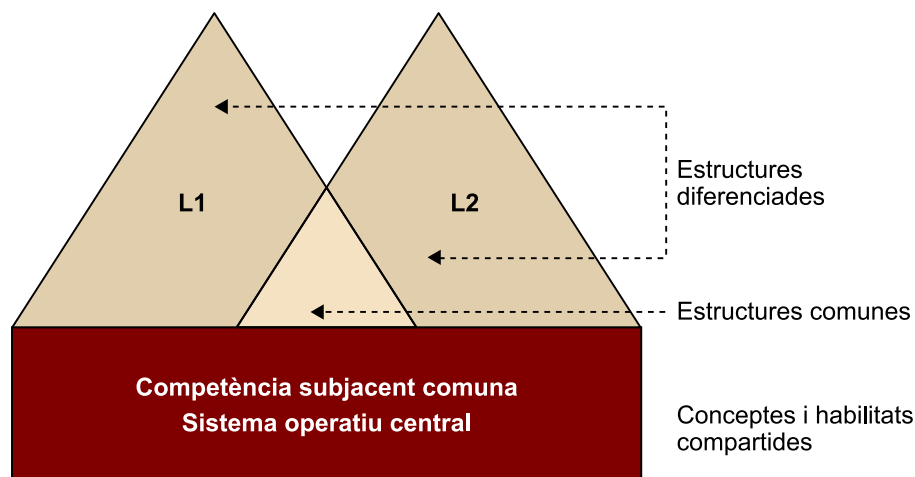


Reproduït de J. Cummins (1986). "Empowering minority students: A framework for intervention". *Harvard Educational Review* (núm. 15, pàg. 18-36).

Aquest model emfatitza els processos de transferència entre les llengües de les persones bilingües. Així, si les llengües són formalment properes com el català i el castellà, la transferència estarà composta d'elements tant lingüístics com conceptuals, i si són molt distants, com el català i el rus, la transferència consistirà principalment en elements cognitius i conceptuals.

Francis assumeix una concepció modular del llenguatge i modifica en part la concepció de Cummins sobre la competència lingüística de les persones bilingües. La seva proposta consisteix a defensar la relació entre els mòduls lingüístics (L1 i L2) mitjançant un sistema cognitiu central de processament de la informació. La figura 2 mostra aquest model.

Figura 2. Model de competència bilingüe



Reproduït de Francis (2000). "The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Nahuatl". *Applied Linguistics* (vol. 21, núm. 2, pàg. 170-204).

Francis considera, a més, que no hi ha transferència d'habilitats lingüístiques, sinó que els mòduls lingüístics poden compartir estructures lingüístiques comunes, si són llengües formalment properes (per exemple, les llengües romàniques), o poden compartir la gramàtica universal postulada per Chomsky, si són llengües molt distants. I, a la vegada, afirma que existeix un accés entre aquests mòduls que s'activa mitjançant l'ús d'habilitats metacognitives i del processament de la informació. Per això, rebutja la idea d'una competència

Referència bibliogràfica

N. Francis (2000). "The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Nahuatl". *Applied Linguistics* (vol. 21, núm. 2, pàg. 170-204).

Referència bibliogràfica

N. Chomsky (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

subjacent comuna de naturalesa lingüística i defensa que allò que és comú és l'existència d'un sistema cognitiu central únic de processament de la informació.

Malgrat la diferent concepció del llenguatge dels dos models, tots dos autors comparteixen que hi ha **aspectes comuns** en el **funcionament cognitiu i lingüístic** de les **persones bilingües**.

Posteriorment, Herdina i Jessner han proposat un model dinàmic del plurilingüisme. La seva proposta va més enllà de la noció de *transferència* de Cummins i afegeix que la interacció translingüística de les persones bilingües o plurilingües no es pot entendre exclusivament com un fenomen d'encavalcament de dos o més sistemes lingüístics, sinó com a líquids que quan es barregen adquireixen propietats que per ells sols no tenien prèviament, de manera que les noves propietats comporten un canvi qualitatiu de tot el sistema (en aquest cas, la competència plurilingüe). Des del seu punt de vista, el plurilingüisme modifica positivament les habilitats lingüístiques de les persones, especialment pel que fa a les habilitats metalingüístiques.

Juntament amb les propostes provinents de la psicolingüística sobre la competència bilingüe o plurilingüe, la sociolingüística ha fet noves aportacions per comprendre el significat de la competència plurilingüe. L'any 1997, Coste, Moore i Zárata, per encàrrec del Consell d'Europa, van publicar el document *Compétence Plurilingüe et Pluriculturelle*, que col·locava les bases del futur Marc europeu comú de referència per a les llengües¹. En el document es posava de manifest que les persones plurilingües capaces d'utilitzar dues o més llengües per a diferents objectius, en àmbits diferents, amb interlocutors diversos i per a satisfer necessitats i usos lingüístics a la vida quotidiana, rarament desenvolupaven competències iguals o totals en les seves llengües. Però aquestes persones utilitzen tot el seu repertori lingüístic, independentment del major o menor domini de les seves llengües, per a garantir l'eficàcia comunicativa. Aquesta concepció és tributària de les propostes de la sociolingüística, segons les quals les persones utilitzem diferents repertoris d'una mateixa llengua d'acord amb el context social i els propòsits comunicatius.

Des d'aquesta perspectiva, els autors del document consideren que l'existència de competències parcials i diferents de les llengües que utilitza una persona plurilingüe no es pot assimilar a una competència reduïda, pobre o similar, ja que aquestes persones disposen de notables competències que els permeten omplir els buits en l'àmbit comunicatiu que deixen les seves competències parcials en les llengües que utilitzen:

Referència bibliogràfica

P. Herdina, U. Jessner (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

⁽¹⁾El marc europeu comú de referència per a les llengües és un referent per a tots els governs sobre l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües.

Referència bibliogràfica

D. Coste, D. Moore, G. Zárata (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (També disponible en anglès: *Plurilingual and pluricultural competence*.)

"Dans cette construction, déterminante pour l'avenir, on ne peut raisonner en termes de «locuteur idéal», ni en référence à un «bilingue parfait» ou «équilibré», ni sur le mode d'un «dialogues des cultures». La compétence plurielle que l'on vise est toujours individualisée, évolutive, hétérogène, déséquilibrée. Mais c'est aussi un ensemble de ressources et de valeurs, un capital, un portefeuille que chaque acteur social, s'il le possède, peut apprendre à gérer, à développer, à (dés)équilibrer au mieux de ses visées. Dans cette perspective, telle ou telle compétence partielle peut s'avérer aussi précieuse ou plus distinctive que telle ou telle compétence plus générale."

D. Coste, D. Moore, G. Zárate (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (pàg. 32). Strasbourg: Conseil de l'Europe. (També disponible en anglès: *Plurilingual and pluricultural competence*.)

D'acord amb aquesta consideració defineixen la competència plurilingüe i pluricultural de la manera següent:

"On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné."

D. Coste, D. Moore, G. Zárate (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (pàg. 9). Strasbourg: Conseil de l'Europe. (També disponible en anglès: *Plurilingual and pluricultural competence*.)

Aquesta definició entén que les persones són agents socials que, en el món actual, d'una manera o una altra, estan exposats a experiències multilingües i multiculturals. Aquesta realitat fa molt improbable que les persones únicament desenvolupin competències lingüístiques al voltant d'una o dues llengües per a satisfer les seves necessitats comunicatives. Al contrari, els fenòmens migratoris, el turisme o la influència dels mitjans de comunicació, posen les persones en contacte amb moltes llengües, que coneixen en graus molt diversos. Això comporta una competència global –anomenada *plurilingüe i pluricultural*– que sempre està a disposició de les persones per a satisfer les seves necessitats comunicatives. Evidentment, aquesta competència és dinàmica i canviant, d'acord amb els repertoris lingüístics i el grau de domini que incorporen les persones plurilingües.

Un dels resultats d'aquesta competència és el *parlar bilingüe* o, dit d'una altra manera, l'alternança lingüística en una mateixa conversa. És una forma estratègica de negociar el sentit d'allò que es diu en un determinat funcionament social, que regula la manera com apareixen les distintes llengües i els valors estratègics vinculats.

Nota

La competència parcial en una llengua determinada forma part d'una competència multilingüe plural a la qual contribueix.

Referència bibliogràfica

M. Milian (2007). "Preguntes obertes a la noció de competència". A: O. Guasch i L. Nussbaum (editors). *Aproximacions a la competència multilingüe* (pàg. 11-24). Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona.

La psicolingüística i la sociolingüística manifesten que el funcionament lingüístic de les persones plurilingües és interdependent, de manera que les seves competències lingüístiques no es poden entendre separatament, sinó que constitueixen un tot global i dinàmic que es modifica a mesura que canvia el seu coneixement lingüístic. Aquesta concepció té importants implicacions sobre l'educació lingüística, la qual ja no es pot entendre com que les llengües s'aprenen jeràrquicament, l'una darrere de l'altra, sinó que són interdependents i, per tant, es tracta d'utilitzar totes les llengües possibles per a promoure persones plurilingües.

2.2. Multilingüisme i societat

El Consell d'Europa distingeix entre plurilingüisme i multilingüisme. El primer terme queda reservat a les persones i el segon, a les societats. És a dir, les societats són multilingües i multiculturals, mentre que les persones són plurilingües i pluriculturals. Aquesta distinció té implicacions metodològiques. Així, el multilingüisme quedaria reservat a l'estudi del contacte social entre llengües i el plurilingüisme accentuaria l'estudi del subjecte com a lloc individual on es produeix el contacte entre llengües.

Des d'aquesta perspectiva, és evident que les nostres societats són multilingües. Abans hem assenyalat que el grup GELA afirma que a Catalunya es parlen prop de 300 llengües i, a Europa, podem parlar d'uns centenars més. En aquesta situació, els estats acostumen a utilitzar una llengua, la llengua oficial o majoritària, com a llengua compartida pel conjunt de la població. És el cas de França, Austràlia, Alemanya, Estats Units d'Amèrica², Holanda, Nova Zelanda, Regne Unit i altres.

Tant és així que el pacte europeu sobre la immigració i l'asil, signat el 2008 per tots els països de la UE, reclama el desenvolupament de mesures per a garantir a totes les persones el coneixement de la llengua de la societat de recepció.

La utilització d'una única llengua compartida té diferents implicacions. Per exemple, és la llengua que s'espera que tota la infància aprengui durant l'ensenyament obligatori o és la llengua que l'Administració utilitza en les seves relacions amb les ciutadanes i els ciutadans. Fins i tot, en molts casos, se n'exigeix el coneixement per accedir als drets polítics associats a la ciutadania. Això no significa, però, que, en diferents graus, no hi hagi drets lingüístics, sota la forma de drets poliètnics, per a les persones que tenen com a pròpia una llengua diferent de la llengua majoritària. La manifestació més important d'aquests drets es produeix en l'àmbit educatiu en forma de diferents programes que utilitzen la llengua pròpia de l'alumnat³ per a assolir el coneixement de la llengua oficial o majoritària.

⁽²⁾ Malgrat que més de la meitat dels estats dels Estats Units d'Amèrica tenen l'anglès com a única llengua oficial, no ho és a escala federal, malgrat diverses iniciatives en aquesta direcció.

⁽³⁾ Com veurem en el mòdul 2, en diferents societats multilingües s'empren programes d'educació bilingüe que utilitzen la llengua de l'alumnat en els primers cursos de l'educació obligatòria i posteriorment hi incorporen la llengua oficial o majoritària del país.

Les coses es compliquen en societats com per exemple la catalana o la del Quebec al Canadà. Són societats minoritàries incorporades a un estat (en aquest cas Espanya i Canadà) en què hi ha una forta identitat nacional estretament lligada amb el manteniment de la seva llengua. Si exceptuem l'Estat francès i molts estats formats després de la desaparició de la Unió Soviètica, la resta d'estats plurinacionals han acordat formes de reconeixement polític i de redistribució del poder amb les seves minories nacionals. Certament, no sempre amb èxit, almenys des del punt de vista de les minories nacionals. Una de les qüestions clau en aquests acords ha estat la possibilitat de gestionar políticament el manteniment i desenvolupament de la seva llengua, la qual acostuma a coexistir en el mateix territori amb la llengua majoritària de l'estat (el castellà a Catalunya i l'anglès al Quebec). En aquests casos, la decisió sobre la llengua compartida no és tan evident com en altres societats on la llengua oficial és la llengua d'ús social com, per exemple, a Andalusia o a Extremadura a l'Estat espanyol.

Manifest en defensa del castellà

El 2008, un grup d'intel·lectuals –encapçalats per Mario Vargas Llosa, que recentment ha rebut el Nobel de literatura– va publicar un manifest en defensa del castellà com a llengua comuna a tot l'Estat espanyol, en què es feien diferents reivindicacions polítiques al voltant de la presència del castellà a l'educació i a l'Administració a les comunitats que, a més a més del castellà, tenen una altra llengua oficial.

Taylor va introduir el concepte de *supervivència* en defensar una política de reconeixement –íntimament lligada a una concepció liberal que, juntament amb la defensa dels drets individuals, reclama igualment la defensa de les persones que formen part de les minories nacionals. Aquest autor considera que, per a les minories nacionals, la qüestió de la supervivència és la més important. És a dir, independentment de les generacions actuals, el que és important és que les indefinides generacions futures tinguin un context d'elecció en què es puguin –si ho desitgen– identificar nacionalment de manera diferent de la majoria estatal. En altres paraules, cal que la política actual garanteixi la seva existència en un futur proper i llunyà. I, no cal dir-ho, en la majoria dels casos, la supervivència es lliga amb el destí de la seva llengua. És per això que, en aquestes situacions, la decisió sobre la llengua compartida és de gran importància.

Citació

"Al fin y al cabo, si la identidad es lo que nos preocupa, entonces ¿qué es más legítimo que nuestra aspiración a nunca perderla?"

C. Taylor (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"* (pàg. 64). Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

Referència bibliogràfica

C. Taylor (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"* (pàg. 43-107). Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

Branchadell utilitza aquest argument per a justificar el model d'educació bilingüe de Catalunya, anomenat *immersió lingüística*, el qual ha de garantir el coneixement del català a totes les persones independentment de la seva llengua inicial. També és l'argument que utilitzen Amorós i Banyeres o el lema al Quebec, que diu: *Le français, langue de la diversité québécoise*.

És per això que en l'article 164 del Pacte nacional per a la immigració de Catalunya⁴, signat el 2008 per totes les forces polítiques amb representació parlamentària excepte el Partit Popular i Ciudadanos-Partido de la Ciudadanía, es diu:

"Com en altres àmbits, l'assentament de població de diferents orígens ha significat canvis en el panorama lingüístic de Catalunya que, actualment, podríem qualificar de multilingüe, ja que s'hi parlen unes 250 llengües. Tenint en compte aquesta diversitat, es fa indispensable l'ús d'una llengua que vehiculi la comunicació entre tots els membres de la cultura pública comuna. En aquest sentit, s'ha de potenciar la dimensió cohesionadora que ofereix l'ús públic de la llengua pròpia de Catalunya: el català [i l'occità per a la Val d'Aran]."

La discussió sobre la llengua compartida, però, no acaba els interrogants sobre la política lingüística en societats multilingües. El document de 2008 del Grup d'Intel·lectuals en Favor del Diàleg Intercultural creat per la UE i encapçalat per Amin Malouf, *A Rewarding Challenge. How the Multiplicity of Languages Could Strengthen Europe*, proposa que, juntament amb el coneixement de la llengua pròpia i d'una llengua de comunicació internacional, els estats de la Unió haurien de promoure que totes les persones europees adoptessin una nova llengua personal.

La llengua personal adoptiva, tal com és concebuda per aquesta comissió, no és una segona llengua estrangera, sinó més aviat una segona llengua materna

Els promotors d'aquesta idea constaten aquest dos avantatges:

- Revitalitzaria totes les llengües europees, ja que, com que l'elecció seria individual i es faria de la mateixa manera com es tria una professió, comportaria el manteniment de totes les llengües, de manera que cap estaria condemnada a la desaparició o a la transformació en un dialecte local.
- Enfortiria la cohesió social i la identitat europea, ja que consideren, com fa Taylor, que ningú no es pot adherir a Europa si no té garanties del manteniment i desenvolupament del context en què estableix la seva pertinença cultural.

També afirmen que, per als nous europeus procedents de la immigració, la llengua adoptiva hauria de ser la de la societat de recepció, però, a la vegada, pensen que s'han de desenvolupar polítiques lingüístiques perquè mantinguin la seva llengua i la puguin transmetre en el context familiar, ja que el man-

Referències bibliogràfiques

A. Branchadell (1997). *Liberalisme i normalització lingüística*. Barcelona: Empúries.

O. Amorós, J. Banyeres (2010). "Fer del català la llengua pública comuna". *Llengua, Societat i Comunicació* 8 (pàg. 4-18).

⁽⁴⁾"La concreció del Pacte nacional per a la immigració en la Llei d'acollida de Catalunya, que aposta per iniciar l'aprenentatge del català abans que el castellà, va suscitar un recurs d'inconstitucionalitat per part del Defensor del Pueblo."

teniment de la seva dignitat cultural i lingüística és l'antídot més important contra el fanatisme. I finalment consideren que s'ha d'animar les persones immigrants a adoptar com a llengua adoptiva la de la societat de recepció, però que també s'ha d'animar les persones autòctones a adoptar com a pròpies les llengües dels immigrants, en favor del diàleg intercultural.

La comissió afegeix altres avantatges relacionats amb l'economia, les relacions internacionals i el desenvolupament personal.

El desenvolupament d'una política lingüística que animi les persones a adoptar una nova llengua a més de la seva i una llengua de relacions internacionals té importants implicacions educatives. Malauradament, fins ara, el multilingüisme únicament ha significat "aprendre anglès". D'acord amb aquesta proposta, el ventall de possibilitats lingüístiques als centres educatius hauria de ser molt més gran.

2.3. Diversitat lingüística i educació

L'educació ha enfrontat la diversitat lingüística mitjançant l'educació bilingüe en situacions socials en què generalment hi havia parlants de dues llengües. En la situació actual, però, aquest plantejament ja no és possible. De fet, com veurem en el mòdul 2, l'educació bilingüe ha tractat la diversitat lingüística en origen de l'alumnat. A Catalunya, per exemple, l'educació bilingüe pretén desenvolupar el coneixement de les dues llengües oficials, català i castellà, a tot l'alumnat, independentment de la seva llengua inicial. Per això, adopta una solució tècnica que, d'acord amb la llengua inicial de l'alumnat, proposa una solució diferent per a l'alumnat catalanoparlant i l'alumnat castellanoparlant. Per al primer, un model de manteniment de la llengua familiar i, per al segon, un programa d'immersió lingüística. En la situació actual, al sistema educatiu de Catalunya ja no hi ha parlants de dues llengües, sinó parlants de desenes de llengües i, per tant, no és possible un model educatiu que tracti la diversitat lingüística en origen de l'alumnat. La qüestió és una altra.

IDESCAT mostra que a Catalunya l'any 2007, el 10,2% de la població de 2 a 14 anys tenia com a llengua inicial una llengua diferent del català i del castellà. Aquesta dada reflecteix la nova demografia catalana, a la qual s'ha d'afegir el fenomen de la incorporació tardana al sistema educatiu, és a dir, al fet que cada any milers de nenes i nens s'incorporen a qualsevol nivell i etapa del sistema educatiu sense conèixer la llengua de l'escola. El resultat és doble. D'una banda,

Diversitat lingüística a les aules d'acollida

A les aules d'acollida de primària durant el curs 2006-2007 hi havia parlants de 58 llengües, quatre de les quals –àrab, xinès, tamazig i romanès– tenien més de 500 parlants.

Referència bibliogràfica

IDESCAT (2009). *Enquesta demogràfica 2007*.

cada vegada hi ha més criatures a les aules amb una llengua pròpia diferent del català i del castellà i, de l'altra, cada vegada hi arriben més infants que, situats en qualsevol etapa i curs educatiu, desconeixen la llengua de l'escola. Així, es multipliquen les aules en què està barrejat alumnat que té el català com a llengua pròpia o que hi ha estat escolaritzat des dels tres anys, amb alumnat que mai no ha tingut contacte amb el català. I, al mig, tot tipus de situacions: alumnat que va arribar fa dos anys, alumnat castellanoparlant escolaritzat des dels tres anys, alumnat amb una altra llengua també escolaritzat des dels tres anys, alumnat que fa cinc anys que és a Catalunya, etc. Per tant, l'educació escolar ha de respondre a la diversitat de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola. Tots estan junts, però el seu coneixement de la llengua escolar és enormement divers.

Comprensió lectora de l'alumnat a Catalunya

En la prova PISA 2009 de comprensió lectora a Catalunya, la puntuació mitjana de l'alumnat nadiu va ser de 507,7 punts, mentre que la de l'alumnat no nadiu va ser de 421,1 punts. És a dir, la distància va ser de 86,55 punts. La puntuació mitjana de l'OCDE va ser 496,4 punts.

L'homogeneïtat lingüística en origen de l'alumnat a les aules no significaria que no hi hagi diversitat. És a dir, un grup aula de catalanoparlants, és com tot grup social, un grup divers que progressa al llarg de la seva escolaritat gràcies a les ajudes diverses i específiques que ofereixen professores i professors. Per tant, la diversitat de l'alumnat respecte al coneixement de l'escola sempre ha estat present. No obstant això, la diversitat lingüística actual a les aules té característiques qualitativament diferents de les que hem conegut històricament. Com ja hem dit, la barreja d'alumnat que té com a llengua familiar la llengua de l'escola amb un alumnat acabat d'arribar que desconeix la llengua de l'escola, a més de totes les situacions intermèdies, fa que la diversitat lingüística en relació amb el coneixement de la llengua de l'escola sigui molt i molt gran. Per tant, requereix formes organitzatives escolars i metodologies de treball que garanteixin el desenvolupament lingüístic de tot l'alumnat.

Exemple

Aquestes són les característiques de l'alumnat d'una aula de segon de primària del curs 2004-2005, d'acord amb la seva llengua familiar, el moment d'incorporació a l'escola i el seu país de naixement.

Taula1. Característiques de l'alumnat d'una aula de segon de primària de Catalunya.

Alumnat	Idioma	Incorporació a l'escola	País de naixement
1	soninke	Novembre 2001	Gàmbia
2	amazic	Abril 2003	Marroc
3	àrab	Maig 2002	Marroc
4	àrab	Febrer 2001	Algèria
5	amazic	Setembre 2003	Marroc
6	àrab	Setembre 2000	Catalunya
7	soninke	Setembre 2000	Catalunya
8	soninke	Setembre 2000	Catalunya
9	soninke	Setembre 2000	Catalunya

Alumnat	Idioma	Incorporació a l'escola	País de naixement
10	soninke	Setembre 2000	Catalunya
11	amazic	Setembre 2000	Marroc
12	castellà	Setembre 2000	Catalunya
13	ful	Setembre 2000	Gàmbia
14	castellà	Febrer 2002	Catalunya
15	castellà	Setembre 2000	Catalunya
16	castellà	Gener 2001	Colòmbia
17	castellà	Setembre 2000	Catalunya
18	castellà	Setembre 2000	Catalunya
19	soninke	Setembre 2000	Catalunya
20	soninke	Setembre 2000	Catalunya
21	català	Setembre 2000	Catalunya
22	àrab	Setembre 2003	Marroc
23	castellà	Gener 2003	Uruguai
24	àrab	Febrer 2004	Marroc
25	àrab	Març 2005	Marroc

Al començament de P-3 (setembre de 2000), hi havia 25 nenes i nens, i cinc anys després únicament en quedaven 14. La resta de l'alumnat es va anar incorporant progressivament al llarg dels anys següents. En acabar l'educació primària, del grup inicial únicament quedaven vuit alumnes. Aquest és un exemple de la mobilitat implicada a moltes aules de Catalunya.

La diversitat lingüística de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola té importants implicacions, tant pel que fa a l'organització escolar com pel que fa a la metodologia d'ensenyament i aprenentatge.

3. El desenvolupament de la competència plurilingüe i pluricultural i les polítiques lingüístiques a l'escola

La preocupació pel desenvolupament de la competència plurilingüe i pluricultural de l'alumnat ha crescut exponencialment des del començament del segle XXI. Així, tant en l'àmbit europeu com a l'Estat espanyol s'han creat comissions i s'han desenvolupat diferents propostes per a anar adequant progressivament els sistemes educatius escolars als nous objectius lingüístics.

3.1. Les propostes educatives a Europa

Durant una gran part del segle XX, l'orientació majoritària tant de les polítiques com de l'educació lingüística partia del monolingüisme. Això no significa, certament, que es negués que les persones poguessin ser bilingües, sinó que l'adquisició de llengües es feia de manera gradual i seqüencial. Primer de tot, calia saber bé la llengua inicial i, posteriorment, es podia sumar una nova llengua que normalment era una llengua estrangera.

Hi va haver notables excepcions, especialment on coexistien parlants de diverses llengües i els estats van estar disposats a incorporar llengües no oficials al sistema educatiu, com va ser per exemple el cas de Catalunya, on el català es va incorporar de ple dret a l'educació de tota la infància a partir de 1979. A la part final del segle, aquesta concepció monolingüe va començar a deixar pas a la concepció actual de plurilingüisme. D'una banda, hi va haver un reconeixement de la diversitat lingüística i es van crear organismes com l'European Bureau for Lesser Used Languages i la xarxa MERCATOR –tots dos amb el suport de la Unió Europea i relacionats amb les llengües minoritàries–, mentre que el Consell d'Europa va promulgar la *Carta europea per a les llengües regionals o minoritàries*. De l'altra, en l'àmbit educatiu, malgrat algunes resistències, s'ha estès la idea que és important l'aprenentatge de llengües des del començament de l'escolarització, gràcies a la qual cada vegada tenen més força els diferents vessants de l'educació bilingüe.

Així, al començament del segle XXI, les coses han canviat notablement. S'hi ha incorporat la noció de competència plurilingüe i pluricultural, que modifica les concepcions prèvies sobre el desenvolupament i la interdependència lingüística, i sobre l'existència d'una jerarquia de llengües en els usos lingüístics de les persones plurilingües. I, a més, s'ha reconegut la importància de totes les llengües que utilitzen les persones europees i, a la vegada, s'ha valorat la importància del seu manteniment i desenvolupament.

3.1.1. Les reflexions a la Unió Europea i al Consell d'Europa

A Europa hi ha una important revitalització de totes les llengües juntament amb una defensa de l'educació plurilingüe. El 2005 la Comissió de la Unió Europea va elaborar el document *Una nova estratègia marc pel multilingüisme* i a partir de 2007, per primera vegada, el multilingüisme i l'educació plurilingüe van formar part de la cartera d'un comissari. Igualment, el Consell d'Europa va elaborar l'any 2007 una guia per al disseny de polítiques lingüístiques en l'educació, titulada *De la diversitat lingüística a l'educació plurilingüe* i, l'any 2008, va publicar dos informes sobre l'educació plurilingüe i pluricultural. Finalment, el Grup d'Alt Nivell sobre Multilingüisme de la Unió Europea va publicar el 2008 el seu informe final, en què figuren nombroses recomanacions per a fomentar l'educació plurilingüe i pluricultural.

McPake i Tinsley aposten pel reconeixement de totes les llengües i adopten el terme de *llengües addicionals* per a designar totes les llengües diferents de les llengües dominants (que són les que els estats nació tenen com a oficials). Les llengües addicionals inclouen les llengües regionals o minoritàries, les llengües de les persones immigrants, les llengües no territorials com, per exemple, la llengua rom o el jiddisch i els llenguatges de signes.

L'educació plurilingüe té cada dia més força en els àmbits acadèmics, en els fòrums internacionals i en les institucions polítiques. No obstant això, de vegades aquestes propostes es confonen i s'igualen a "aprendre anglès".

La perspectiva de l'educació plurilingüe té poc a veure amb "aprendre anglès". En la guia per a elaborar polítiques lingüístiques educatives del Consell d'Europa, es critica durament la ideologia que vol fer de l'anglès la llengua franca de les relacions socials i internacionals i s'ofereixen diferents raonaments per a mostrar que aquest camí té moltes dificultats i, sobretot, grans costos socials. Però, a més a més, es diu que aquesta ideologia monolingüe té poc a veure amb l'educació plurilingüe i pluricultural:

"Dans ces conditions, il ne suffit pas de diversifier l'offre en langues de l'École, il faut aussi mettre le système éducatif en mesure de proposer une éducation au plurilinguisme, c'est-à-dire d'organiser, dans les enseignements de langues mais aussi ailleurs, des activités pédagogiques qui conduisent à faire percevoir la dignité égale reconnue à toutes les variétés linguistiques entrant dans le répertoire des individus et des groupes, quelles que soient leur statut dans la communauté. Les enseignements de l'anglais doivent être conçus de manière à dynamiser le plurilinguisme des locuteurs et non à en bloquer le développement ultérieur, au nom d'une idéologie monolingue."

Consell d'Europa (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Division des Politiques Linguistiques (pàg. 31). Estrasburg.

Anglès, sí però...

La defensa de l'anglès com a eina indispensable de comunicació i com a mitjà per a accedir a la modernitat pot portar a considerar que l'apropiació d'altres varietats lingüístiques és supèrflua, ja que amb l'anglès es podrien satisfer totes les necessitats comunicatives i modelar les aspiracions socials.

Referència bibliogràfica

J. McPake; T. Tinsley (2007). *Valuing All Languages in Europe*. Graz: European Centre for Modern Languages.

En l'informe final d'una de les àrees temàtiques del projecte *Languages In a Network of European Excellence* (LINEE), finançat per la Comissió Europea, Franceschini afirma:

"The use of English only in the classroom highlights the monolingual perception that the use of the target language is the only guarantee of successful instructed language learning. This stands in contrast with new developments in both multilingualism research and teaching, which propose to move away from isolation towards cooperation between the languages in the learner."

R. Franceschini (2009). *Multilingualism and Education. Research Report* (pàg. 44). LINEE – Free University of Bozen-Bolzano.

Per això, per a evitar la confusió entre educació plurilingüe i aprenentatge de l'anglès, el Consell d'Europa proposa distingir l'educació plurilingüe i l'ensenyament plurilingüe.

- L'**educació plurilingüe**⁵ és el conjunt d'activitats escolars i extraescolars que, independentment de la seva naturalesa, tenen com a objectiu la valorització i el desenvolupament de la competència lingüística i el repertori individual de llengües dels locutors, des dels primers aprenentatges i al llarg de tota la vida.
- L'**ensenyament plurilingüe** és el conjunt de maneres concretes i específiques de l'educació plurilingüe –ensenyament de la llengua pròpia, aprenentatge de llengües estrangeres, adquisició de llengües minoritàries, etc.–, que té com a finalitat el desenvolupament de la competència plurilingüe.

⁽⁵⁾El Consell d'Europa inclou en l'educació plurilingüe les propostes destinades a sensibilitzar els alumnes sobre la diversitat lingüística.

Al costat del desenvolupament de la competència plurilingüe, els fòrums europeus assenyalen la importància d'aprendre llengües per al desenvolupament de la competència pluricultural. Així, diferents documents afirmen que l'educació plurilingüe fomenta el diàleg i crea actituds positives entre els diferents grups lingüístics i culturals.

El Consell d'Europa incideix en aquesta idea i considera que l'educació plurilingüe està estretament relacionada amb l'educació intercultural⁶, que és entesa com el conjunt d'activitats, realitzades en forma d'ensenyament o no, que tenen com a objectiu la presa de consciència i el desenvolupament d'actituds positives respecte a les diferències culturals, lingüístiques i religioses, i la capacitat per a interactuar amb els altres.

⁽⁶⁾La UNESCO va declarar l'any 2008 l'Any Internacional de les Llengües i, entre altres propòsits, es va proposar defensar les llengües com un component essencial de l'educació intercultural.

Els defensors dels beneficis socials d'establir lligams estrets entre l'educació lingüística i la interculturalitat se centren en la importància de la modificació de les actituds dels diferents grups lingüístics i culturals, en el sentit del seu reconeixement mutu, i creuen que "reconèixer-se" aprenent recíprocament les

seves llengües és una manera de construir actituds positives entre ells. La **competència intercultural** és crucial per al desenvolupament d'una **comprensió mútua** entre els diferents grups culturals.

Finalment, tots els documents afegeixen que el plurilingüisme no és una capacitat excepcional, sinó que és a l'abast de tothom. De fet, d'una manera o una altra, des d'una perspectiva sociolingüística la majoria de les persones són plurilingües, encara que només sigui perquè tenen accés a variants de la seva llengua inicial. Per això, un dels objectius de les polítiques lingüístiques ha de ser fer emergir aquesta potencialitat en la consciència dels parlants, valorar-la i estendre-la a altres varietats, algunes de properes i altres d'allunyades de la llengua inicial. Aquesta competència és la principal garantia del manteniment de la diversitat lingüística.

Ensenyament d'una llengua estrangera primerenc

En un informe de l'any 2007 per a avaluar els resultats del pla per a promoure l'aprenentatge de llengües i la diversitat lingüística, la Comissió Europea conclou que, els anteriors quatre anys, la major part dels estats membres havia introduït reformes als seus sistemes d'ensenyament primari i educació infantil, a fi d'iniciar l'ensenyament d'una llengua estrangera en una fase més primerenca. La tendència general és iniciar l'ensenyament d'una segona llengua (ja sigui una llengua estrangera, una llengua minoritària o una llengua cooficial) durant els primers tres anys de l'educació primària.

A Europa s'han reformulat els objectius de l'educació lingüística i s'han criticat les polítiques lingüístiques basades en el monolingüisme. Es proposa una educació plurilingüe i intercultural, que té com a finalitat el desenvolupament de la competència plurilingüe i pluricultural de les persones.

3.1.2. El marc europeu comú de referència per a les llengües

El document *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* ha tingut un èxit inusitat i la majoria dels governs han elaborat directives i instruccions, i han dissenyat instruments, per a adequar els objectius sobre l'educació lingüística als seus objectius i les seves recomanacions.

El marc recolza en el concepte de competència plurilingüe i pluricultural que hem descrit i, per tant, estableix diferents nivells en el coneixement d'una llengua. En concret, el marc descriu tres nivells en relació amb el domini d'una llengua: usuari bàsic (A), usuari independent (B) i usuari experimentat (C). Per a cadascun d'aquests nivells s'estableixen dos graus (1 i 2) diferents de domini de la llengua.

Els sis nivells queden establerts de la manera següent:

- El nivell inicial A1 (*breakthrough*) és el nivell més baix de l'ús generatiu de la llengua. L'alumne pot interactuar de manera senzilla, sap plantejar i contestar preguntes sobre si mateix, sobre el lloc on viu, sobre les persones

que coneix i sobre les coses que té; fa afirmacions senzilles en àrees de necessitat immediata o relatives a temes molt quotidians, i sap respondre qüestions d'aquest tipus quan les hi formulen a ell, en lloc de dependre simplement d'un repertori molt limitat, assajat i organitzat lèxicament de frases que s'utilitzen en situacions concretes.

- **El nivell bàsic A2 (*waystage*)** és el nivell en què es troben la majoria dels descriptors que exposen les funcions socials; per exemple, sap utilitzar les formes habituals de saludar i de dirigir-se als altres amablement, saluda les persones, pregunta com estan i és capaç de reaccionar davant diferents notícies; es desenvolupa bé en intercanvis socials molt breus; sap com plantejar i contestar preguntes sobre el que fa a la feina i en el seu temps lliure, i és capaç de fer un oferiment i d'acceptar-lo. És també el nivell en què es troben els descriptors sobre el desenvolupament a la vida social, per exemple, sap fer transaccions en bancs, botigues o oficines de correus; sap demanar informacions per a organitzar un viatge, i sap moure's sense problemes en el transport públic.
- **El nivell lliandar B1 (*threshold*)** és el nivell corresponent a una persona que visita un país estranger. Té la capacitat de mantenir una interacció i de fer-se entendre en una varietat de situacions; per exemple, entén les idees principals dels debats extensos que es donen al seu voltant, ofereix i demana opinions personals en un debat informal i expressa de manera comprensible la idea principal que vol donar a entendre, i és capaç de mantenir una conversa o un debat. Té també la capacitat de saber com afrontar de manera flexible problemes quotidians; per exemple, s'enfronta a situacions poc habituals en el transport públic, participa en converses sobre assumptes habituals que no havien estat previstos, és capaç de plantejar queixes, i sap com demanar a algú que aclareixi o desenvolupi el que acaba de dir.
- **El nivell avançat B2 (*vantage*)** és un nivell que es troba a la mateixa distància que el nivell A2 (*waystage*) respecte al nivell B1 (*threshold*). En aquest nivell el parlant té la percepció que pot encarar amb molta més seguretat els reptes lingüístics en l'àmbit de la comunicació i, per tant, per exemple, pot explicar i defensar les seves opinions en un debat, proporcionant explicacions, arguments i comentaris adequats, o és capaç de prendre part activa en debats informals en contextos habituals, comentant i aclarint el seu punt de vista, avaluant les alternatives proposades i plantejant i contrastant hipòtesis. Igualment, el parlant es pot desenvolupar sense problemes en un discurs de caràcter social; per exemple, conversa amb naturalitat, fluïdesa i eficàcia, entén amb detall allò que escolta fins i tot en un entorn sorollós, utilitza frases fetes per a guanyar temps. Finalment, aquest nivell és un nou grau de consciència de la llengua: és capaç de corregir errades que provoquen malentesos, pren nota de les errades freqüents i fa

un seguiment conscient de la parla per a localitzar-les, i planifica el que vol dir i com ho vol dir.

- El domini funcional efectiu C1 (*effective operational proficiency*) és un nivell avançat de competència adequat per a tasques més complexes de treball i d'estudi, caracteritzat fonamentalment per un bon accés a un repertori lingüístic ampli. El parlant no s'ha d'esforçar per a mantenir converses espontànies i fluïdes, i té un bon domini del repertori lèxic, el qual és molt estès. Pel que fa al discurs, és capaç de seleccionar d'un ampli repertori la frase més apropiada amb què iniciar els seus comentaris; produeix un discurs clar, fluid i ben estructurat, i té el control d'estructures organitzatives, connectors i mecanismes de cohesió.
- El domini C2 (*mastery*) inclou la competència intercultural més desenvolupada. Aquest nivell no implica una competència de parlant nadiu o propera. El que fa és caracteritzar el grau de precisió, propietat i facilitat en l'ús de la llengua que tipifica la parla dels alumnes brillants. Així, el parlant incorpora un bon domini d'expressions idiomàtiques i col·loquials, pot sortejar les dificultats amb tanta discreció que l'interlocutor no se n'adona, i és capaç de transmetre subtils matisos en el sentit en una conversa.

Taula 2. Escala global dels nivells comuns de referència.

Usuari experimentat C2	Pot comprendre sense esforç pràcticament tot el que llegeix o escolta. Pot resumir informació procedent de diferents fonts orals o escrites, reconstruir fets i arguments, i presentar-los d'una manera coherent. Pot expressar-se espontàniament, amb fluïdesa i precisió, distingint matisos subtils de significat fins i tot en les situacions més complexes.
Usuari experimentat C1	Pot comprendre una àmplia gamma de textos llargs i complexos, i en reconeix el sentit implícit. Pot expressar-se amb fluïdesa i espontaneïtat sense haver de cercar d'una manera gaire evident paraules o expressions. Pot utilitzar la llengua de manera flexible i eficaç per a propòsits socials, acadèmics i professionals. Pot produir textos clars, ben estructurats i detallats sobre temes complexos, i demostra un ús controlat d'estructures organitzatives, connectors i mecanismes de cohesió.
Usuari independent B2	Pot comprendre les idees principals de textos complexos sobre temes tant concrets com abstractes, incloent-hi discussions tècniques en el camp de l'especialització professional. Pot expressar-se amb un grau de fluïdesa i d'espontaneïtat que fa possible la interacció habitual amb parlants nadius sense que comporti tensió per a cap dels interlocutors. Pot produir textos clars i detallats en una àmplia gamma de temes i expressar un punt de vista sobre una qüestió, exposant els avantatges i els inconvenients de diverses opcions.
Usuari independent B1	Pot comprendre les idees principals d'una informació clara sobre temes relatius a la feina, a l'escola, a l'oci, etc. Pot fer front a la major part de situacions lingüístiques que poden aparèixer quan es viatja en una zona on es parla la llengua objecte d'aprenentatge. Pot produir un discurs senzill i coherent sobre temes que li són familiars o d'interès personal. Pot descriure fets i experiències, somnis, esperances i ambicions, i donar raons i explicacions de les opinions i projectes de manera breu.
Usuari bàsic A2	Pot comprendre frases i expressions utilitzades habitualment i relacionades amb temes d'importància immediata (per exemple, informacions personals bàsiques, informacions familiars, compres, geografia local, ocupació). Pot comunicar-se en situacions senzilles i habituals que exigeixen un intercanvi simple i directe d'informació sobre temes familiars i habituals. Pot descriure, de manera senzilla, aspectes de la seva experiència o bagatge personal, aspectes de l'entorn immediat i assumptes relacionats amb necessitats immediates.

Usuari bàsic A1

Pot comprendre i utilitzar expressions quotidianes i familiars i frases molt senzilles encaminades a satisfer les primeres necessitats. Pot presentar-se i presentar una tercera persona i pot formular i respondre preguntes sobre detalls personals com ara on viu, la gent que coneix i les coses que té. Pot interactuar d'una manera senzilla a condició que l'altra persona parli a poc a poc i amb claredat i que estigui disposada a ajudar.

Reproduït de Secretaria de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya (2002). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (pàg. 44).

D'acord amb aquests nivells, els governs han especificat les competències lingüístiques que l'alumnat ha d'assolir al llarg del sistema educatiu i han desenvolupat proves per a avaluar la competència lingüística de l'alumnat. Els governs consideren que, en finalitzar l'educació obligatòria, l'alumnat ha d'assolir un nivell B2 en una llengua estrangera.

Igualment, els governs i organismes que expedeixen certificats sobre el coneixement de les seves llengües oficials com a llengües estrangeres han regulat els títols d'acord amb els sis nivells descrits. Això n'ha significat la unificació i ha permès el desenvolupament de materials curriculars i estratègies d'ensenyament i aprenentatge relativament semblants per tots els estats.

El marc europeu comú de referència es completa amb el *Portafolis europeu de llengües*, que permet registrar i presentar diferents aspectes de la biografia lingüística de l'aprenent. És un instrument que pertany a l'aprenent i que facilita una visió completa de la seva competència plurilingüe i pluricultural i de l'experiència adquirida. El Portafolis consta de tres components: *passaport*, *biografia* i *dossier*. En el *passaport* s'inclouen les qualificacions obtingudes i les informacions específiques relacionades amb la competència lingüística assolida. La *biografia* incorpora el compromís de l'aprenent a planificar, reflexionar i avaluar el seu procés d'aprenentatge, i els seus progressos en contextos formals i informals. Finalment, el *dossier* il·lustra mitjançant documents vius –textos escrits i orals– les capacitats assolides per l'aprenent. En definitiva, el Portafolis és un instrument didàctic i d'informació personal que, des del punt de vista del Consell d'Europa, promou la competència plurilingüe i pluricultural de l'aprenent i registra la seva competència lingüística al llarg de la vida.

Nivell A1 a Catalunya

La Generalitat de Catalunya ha desenvolupat una prova d'usuari bàsic (A1) per a avaluar el coneixement de català de l'alumnat estranger de les aules d'acollida.

Referència bibliogràfica

J. González Porto (2005). "Una visión del marco común europeo de referencia para las lenguas a través de mapas conceptuales". *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional* (núm. 14, pàg. 10-21).

3.2. La legislació a l'Estat espanyol

A l'Estat espanyol, des de la recuperació de la democràcia, l'educació bilingüe ha arribat a cotes impensables als anys setanta del segle passat. Catalunya i el País Basc són les dues comunitats autònomes que, ja des dels anys vuitanta, tenen organitzada l'educació escolar d'acord amb l'educació bilingüe. Galícia i les Illes Balears s'hi van sumar poc després, i a Navarra i el País Valencià una part dels sistemes educatius s'organitza de manera bilingüe. Finalment, en comunitats monolingües en castellà, com Madrid o Andalusia, els últims anys s'han desenvolupat programes bilingües castellà-anglès, coneguts com a *model British*.

Els criteris utilitzats per les diferents comunitats autònomes no han estat els mateixos. Així, Galícia, Catalunya i les Illes Balears han adoptat un model únic per a tot l'alumnat, independentment de la seva llengua inicial, mentre que el País Basc va decidir una organització que es basava a permetre que les famílies triessin la llengua d'escolarització de les seves criatures. De fet, aquesta posició és la que han defensat les comunitats autònomes com el País Valencià i Navarra, respecte a la tria o no de programes bilingües.

A continuació mostrem els aspectes més importants de l'organització de l'educació escolar al País Basc, Galícia i Catalunya.

3.2.1. L'organització del sistema escolar a la Comunitat Autònoma del País Basc

En el títol II de la Llei de normalització de l'èuscar, proclamada el 1982, s'estableixen les bases del sistema educatiu. Els articles més rellevants són els següents:

"Artículo 15.

Se reconoce a todo alumno el derecho de recibir la enseñanza tanto en euskera como en castellano en los diversos niveles educativos.

A tal efecto, el Parlamento y el Gobierno adoptarán las medidas oportunas tendentes a la generalización progresiva del bilingüismo en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Artículo 16.

1. En las enseñanzas que se desarrollen hasta el inicio de los estudios universitarios, será obligatoria la enseñanza de la lengua oficial que no haya sido elegida por el padre o tutor, o, en su caso, el alumno, para recibir sus enseñanzas.

2. No obstante, el Gobierno regulará los modelos lingüísticos a impartir en cada centro teniendo en cuenta la voluntad de los padres o tutores y la situación sociolingüística de la zona.

3. Los centros privados subvencionados con fondos públicos que impartan enseñanzas regladas tomando como base una lengua no oficial en la Comunidad, impartirán como asignaturas obligatorias el euskera y el castellano.

Artículo 17.

El Gobierno adoptará aquellas medidas encaminadas a garantizar al alumnado la posibilidad real, en igualdad de condiciones, de poseer un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar los estudios de enseñanza obligatoria y asegurará el uso ambiental del euskera, haciendo del mismo un vehículo de expresión normal, tanto en las actividades internas como externas y en las actuaciones y documentos administrativos."

La Llei assenyala que els objectius lingüístics de l'educació escolar són el coneixement suficient de les dues llengües oficials, castellà i èuscar, en acabar l'ensenyament obligatori. A la vegada, s'estableix el dret de l'alumnat castellanoparlant de rebre l'ensenyament en castellà i s'afirma que l'Administració desenvoluparà models lingüístics per a atendre simultàniament aquest dret i assolir els objectius lingüístics.

L'any 1983, el Departament d'Educació va publicar un decret en què desenvolupava l'organització escolar bilingüe. Per a l'educació primària i infantil, establia:

"Modelo A. Todas las materias –exceptuando el euskara– se impartirán básicamente en castellano. El euskara se impartirá como cualquiera de las otras materias comunes, dedicándosele semanalmente las horas que establezca el Departamento de Educación y Cultura. Cuando los alumnos hubieran adquirido una buena práctica en la utilización del euskara, en los niveles superiores de E.G.B. se podrán impartir en euskara algunos de los temas de otras materias.

Modelo B. Tanto la lengua castellana como el euskara se utilizarán para impartir las otras materias. La lengua castellana se utilizará, en principio, para materias tales como la lectura y la escritura y las matemáticas. El euskara para las demás materias: las experiencias, plástica y dinámica sobre todo. Además el euskara y el castellano se trabajarán como materias de aprendizaje dedicándoseles por semana las horas que el Departamento de Educación y Cultura establezca.

Modelo D. Todas las materias –exceptuando la lengua castellana– se impartirán básicamente en euskara, trabajándose éste también como materia de aprendizaje, dedicándosele para ello por semana las horas que establezca el Departamento de Educación y Cultura. La lengua castellana se impartirá desde el inicio de la escolarización como cualquiera de las otras materias escolares."

Mentre que per a l'educació secundària i formació professional determinava:

"Modelo A. Todas las materias, excepto la Lengua y Literatura Vasca y las Lenguas Modernas, se impartirán básicamente en la lengua castellana. El euskara tendrá tratamiento de materia común y obligatoria, dedicándosele por semana las horas que establezca el Departamento de Educación y Cultura. Con grupos de alumnos que hayan adquirido buen conocimiento del euskara se podrán trabajar algunos temas también en euskara.

Modelo D. Todas las materias, exceptuando la Lengua y Literatura Castellana y las Lenguas Modernas, se impartirán básicamente en euskara, impartándose éste también como materia de aprendizaje al igual que la lengua castellana, siguiendo para ello los programas y horarios que se establezcan por el Departamento de Educación y Cultura."

Les intencions de la proposta eren clares. D'una banda, es proposava el model D, que tenia com a objectiu l'escolarització en èuscar de l'alumnat euskaldun, i, de l'altra, es proposaven dos models per a l'alumnat de llengua inicial castellana: A i B. En el primer, tot l'ensenyament es feia en castellà amb l'èuscar com a assignatura, i el segon es regulava d'acord amb els criteris dels programes bilingües de manteniment de la llengua familiar. D'aquesta manera, des de la perspectiva dels redactors del Decret, es garantia l'escolarització en èuscar de la infància euskaldun i s'oferia la possibilitat que les famílies castellanoparlants poguessin triar un model escolar que promogués l'aprenentatge de l'èuscar.

Al començament, el desenvolupament dels models escolars va trobar problemes importants:

- El percentatge de professorat que podia impartir l'educació en èuscar era molt petit. Per això, durant el curs 1983-1984, el 15,54% de l'alumnat assistia a models A, en els quals no hi havia classes d'èuscar (model X). El curs 1986-1987, aquest percentatge es va reduir fins al 0,66%.
- Per raons òbvies era molt improbable que l'alumnat que havia estat escolaritzat únicament en castellà modifiqués aquesta opció. Per això, al comen-

Vegeu també

Explicarem els programes de manteniment de la llengua familiar en el capítol "El desenvolupament de l'educació bilingüe i els models organitzatius".

Acceptació dels models

El primer any de vigència del Decret, el curs 1983-1984, un 57,63% de les famílies van optar pel model A i un 16,59% ho van fer pel model D.

çament, la majoria de l'alumnat va optar pel model A, però si ens fixem en la demanda en l'educació infantil, les coses canvien. Així, un 26,6% de les famílies van optar pel model B i un 9% pel model D. A poc a poc les coses van anar canviant i durant el curs 1992-1993 únicament un 27% de l'alumnat de l'educació infantil estava en el model A.

- Les actituds envers l'èuscar no eren tan positives com les que hi havia al voltant del català. De fet, al voltant de l'èuscar hi havia molts prejudicis i estereotips (llengua difícil d'aprendre, poc útil per a la promoció social, àmbits d'ús molt reduïts, etc.), la qual cosa dificultava la seva elecció com a llengua d'aprenentatge.
- El procés de normativització havia permès l'*euskara batua* (èuscar unificat), però una part de la població euskaldun, especialment a Biscaia, no l'acabava d'acceptar, la qual cosa en dificultava l'ús en algunes escoles que utilitzaven el model D.

No obstant aquestes dificultats, dues realitats, a poc a poc, van jugar a favor de la incorporació de l'èuscar en l'educació obligatòria. D'una banda, un important moviment popular en defensa de l'ensenyament en èuscar organitzat al voltant de les *ikastoles* i, de l'altra, una política lingüística del Govern basc que ha modificat notablement les actituds de la població en favor de la llengua basca.

Al febrer de 1993, el Parlament Basc va proclamar la Llei de l'escola pública basca, que va significar la incorporació d'un nombre important d'*ikastoles* a la xarxa pública, la qual cosa va redundar en un augment important dels models D en la xarxa esmentada. La Llei va mantenir els models lingüístics i, com acabem de dir, va representar una important euskaldunització per a la xarxa pública.

El desenvolupament de la Llei va significar un important impuls als models B i D. En la matrícula de parvulari (3-5 anys) del curs 2009-2010, el 4,4% de l'alumnat va optar pel model A, el 23,9% pel model B i el 71,2% pel model D (un 0,5% de l'alumnat estava exempt del coneixement de l'èuscar). Durant el curs 1982-1983, el 77,2% de l'alumnat estava escolaritzat en els models A i X, el 9,2% en el model B i el 13,6% en el model D. El canvi els últims 27 anys ha estat espectacular.

L'evolució de les demandes de les famílies s'ha basat en dues qüestions:

- Els estudis EIFE realitzats als anys noranta –i estudis posteriors– van mostrar que l'únic model que possibilitava un bon coneixement del castellà i de l'èuscar era el model D, mentre que els altres models promovien coneixement del castellà, però no de l'èuscar, especialment el model A.

Ikastoles

Les *ikastoles* van néixer als anys seixanta durant el franquisme amb l'objectiu d'escolaritzar en èuscar l'alumnat euskaldun. Però també hi acudia alumnat castellanoparlant de famílies que, per diferents raons, havien perdut l'èuscar i el volien recuperar. Les *ikastoles* eren escoles privades que es mantenien gràcies a un important moviment popular.

Adaptació del professorat

L'evolució de la demanda de les famílies ha anat acompanyat d'un canvi radical en la competència lingüística del professorat. Així, l'any 1980, únicament el 7% del professorat de l'escola pública coneixia l'èuscar. En canvi, durant el curs 2006-2007, únicament un 14,9% no acreditava cap perfil lingüístic. El percentatge augmentava fins al 33,4% en la xarxa privada concertada.

- La implantació de models B intensius. Aquest model va consistir a utilitzar principalment l'èuscar al parvulari, i posteriorment –a l'educació primària– iniciar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en la llengua de l'alumnat, majoritàriament castellanoparlant. Davant aquesta situació, especialment a l'escola pública, un nombre important de professores i professors es van preguntar sobre les raons de fer de l'èuscar la llengua vehicular del parvulari i posteriorment ensenyar a llegir i a escriure en castellà. El resultat va ser que molts models B es van convertir en models D.

Amb el temps els models s'han flexibilitzat i, per tant, etiquetar una escola com a model B pot significar coses molt diferents d'altres escoles amb la mateixa etiqueta. Cada vegada més les escoles tenen en compte en el seu projecte lingüístic tant la llengua familiar de l'alumnat com les actituds lingüístiques de les famílies, i també l'entorn sociolingüístic del centre escolar.

L'arribada d'alumnat estranger al País Basc ha canviat en part la situació que hi havia al final del segle XX. La majoria triava el model A. Tant és així que, el 2008, el 38,5% de l'alumnat del model A dels centres públics era d'origen estranger, mentre que en el model D només representava el 3,7% –un 4,4% als centres públics i un 2,5% als centres privats concertats. De fet, al començament del segle XXI, a les escoles del model A es va produir una concentració d'alumnat amb pocs referents educatius.

La taula 3 mostra la distribució de l'alumnat en els diferents models, d'acord amb el nivell sociocultural de les famílies.

Taula 3. Nivell sociocultural i distribució escolar de l'alumnat. Educació primària. Curs 2003-2004

	Nivell socio-cultural baix	Nivell sociocultural mitjà-baix	Nivell sociocultural mitjà-alt	Nivell socio-cultural alt
Model A públic	49,9	29,2	13,6	7,2
Model B públic	36,2	28,4	22,8	12,6
Model D públic	23,5	24,8	25,0	26,6
Model A concertat	23,4	23,8	27,0	25,8
Model B concertat	22,6	26,5	26,3	24,6
Model D concertat	14,8	21,8	26,3	37,1

Font: ISEI-IVEI (2006). *Evaluación de la educación primaria 2004*. Vitòria: Gobierno Vasco.

D'acord amb els pressupòsits de l'escola inclusiva, el Govern basc va proposar avançar vers un model únic que no segregués l'alumnat pel seu origen lingüístic. En la seva proposta, l'èuscar passava a ser la llengua principal i, d'acord amb l'autonomia dels centres escolars, aquests podien decidir les característiques de la presència del castellà i de la llengua estrangera al llarg del currículum escolar. En tot cas, com a mínim el 60% s'havia d'impartir en èuscar.

Vegeu també

Descriurem les característiques de l'escola inclusiva en el capítol "Escola inclusiva i educació plurilingüe".

L'arribada l'any 2008 d'un nou Govern va derogar aquesta possibilitat i va retornar el dret d'elecció de les famílies de la llengua de l'escola i, per tant, del manteniment dels models lingüístics. No obstant això, el nou Govern ha iniciat un pla experimental amb l'objectiu de superar els models en què les escoles participants es comprometen a utilitzar setmanalment l'èuscar, el castellà i l'anglès durant un 20% del temps per a cada llengua, mentre que el 40% restant queda en mans del projecte lingüístic del centre.

3.2.2. L'organització del sistema escolar a Galícia

El títol III de la Llei de normalització lingüística de Galícia de 1983 diu:

"1. O galego, como lingua propia de Galicia, é tamén lingua oficial no ensino en tódolos niveis educativos.

2. A Xunta de Galicia regulamentará a normalización do uso das linguas oficiais no ensino, de acordo coas disposicións da presente Lei.

Artigo 13

1. Os nenos teñen dereito a recibi-lo primeiro ensino na súa lingua materna.

O Goberno Galego arbitrará as medidas necesarias para facer efectivo este dereito.

2. As Autoridades educativas da Comunidade Autónoma arbitraran as medidas encamiñadas a promove-lo uso progresivo do galego no ensino.

3. Os alumnos non poderán ser separados en centros diferentes por razóns da lingua. Tamén se evitará, a non ser que con carácter excepcional as necesidades pedagóxicas así o aconsellaren, a separación en aulas diferentes.

Artigo 14

1. A lingua galega é materia de estudio obrigatorio en tódolos niveis educativos non universitarios.

Garantirase o uso efectivo deste dereito en tódolos centros públicos e privados.

2. O Goberno Galego regulará as circumstancies excepcionais en que un alumno pode ser dispensado do estudio obrigatorio da lingua galega. Ningún alumno poderà ser dispensado desta obriga se tivera cursado sen interrupción os seus estudis en Galicia.

3. As autoridades educativas da Comunidade Autónoma garantirán que ó remate dos ciclos en que o ensino do galego é obrigatorio, os alumnos coñezan este, nos seus niveis oral e escrito, en igualdade co castelán."

A diferència de la llei del País Basc, la llei gallega afirma que els alumnes no es poden segregar pel seu origen lingüístic i, a la vegada, defensa que les nenes i els nens tenen dret a escolaritzar-se en la seva llengua durant el primer ensenyament. És a dir, es va dissenyar un model únic en el qual l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura es feia en la llengua inicial de l'alumnat. En aquest cas,

la incorporació d'aquest dret fonamentava les bases per a l'extensió del gallec ja que, en aquells moments, la immensa majoria de la població tenia el gallec com a llengua pròpia.

No obstant això, no va ser fins al 1995, mitjançant el Decret 247/1995, que es va desplegar la Llei de normalització lingüística. Havien passat dotze anys abans que l'Administració concretés els articles de la Llei dedicats a l'ensenyament i a l'aprenentatge del gallec. Aquest Decret va ser lleugerament modificat pel Decret 66/1997, que va establir les bases del model lingüístico-educatiu de Galícia.

El Decret equiparava curricularment les classes de llengua gallega i castellana. Incorporava el gallec com a llengua vehicular de com a mínim dues àrees curriculars del segon i tercer cicle de primària. I, a la secundària, es mantenia un equilibri entre el castellà i el gallec com a llengües vehiculars.

El dret a rebre l'educació en la llengua materna es regulava per a l'educació infantil i el primer cicle de primària –primer ensenyament–, de manera que el professorat havia d'utilitzar la llengua majoritària de l'aula i, com que es feia explícit el principi de no-segregació per origen lingüístic, es regulava l'atenció individualitzada a l'alumnat amb una llengua diferent. El Decret no atenia el dret de les famílies a escollir la llengua d'escolarització, sinó que obligava el professorat a atendre'l. És a dir, des del punt de vista del Decret, la infància era el subjecte dels drets lingüístics que havia de ser atès per l'Administració sense que hi hagués una subsidiarietat de les famílies per a garantir-lo.

Aquest plantejament tenia un important suport demogràfic i sociolingüístic, ja que, com hem dit, la gran majoria de la població tenia el gallec com a llengua familiar. A més a més, alguns dels prejudicis lingüístics que hem vist respecte de l'èuscar també existien respecte del gallec, el qual era vist per una part de la població com una llengua rural, allunyada de la modernitat, i inútil per a la promoció social i cultural.

No obstant això, no hi havia voluntat política per al compliment del Decret i, de fet, en un bon nombre de centres escolars es va continuar utilitzant el castellà com a llengua principal independentment de la llengua de l'alumnat; a més, el gallec no sempre s'utilitzava en alguna àrea curricular.

Finalment, el 2004, el Parlament gallec va aprovar un nou Pla de normalització lingüística que, entre altres objectius, pretenia l'extensió del gallec a l'ensenyament. Però no va ser fins al Govern bipartit entre el PSG i el BNG que es va manifestar una autèntica voluntat de construir un sistema educatiu bilingüe a Galícia.

El 19 de juny de 2005 la coalició PSG-BNG va guanyar les eleccions autonòmiques i es va plantejar la revitalització de l'ensenyament del gallec al sistema educatiu. La Conselleria d'Educació i Ordenació Universitària va publicar el

Decret 124/2007, que assumia el gallec com a llengua principal de les activitats d'ensenyament i aprenentatge i, a la vegada, establia uns mínims sobre la seva presència curricular en totes les etapes educatives. Entre altres conseqüències, desapareixia la possibilitat de rebre l'ensenyament únicament en castellà, ja que –igual que en el Decret anterior– no es reconeixia el dret de les famílies a triar la llengua d'escolarització durant el primer ensenyament.

"Artigo 7º.-Educación infantil.

1. Na etapa de educación infantil, o profesorado usará na clase a lingua materna predominante entre o alumnado, terá en conta a lingua do contorno e coidará de que o alumnado adquira, de forma oral e escrita, o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia, dentro dos límites propios da correspondente etapa ou ciclo. No caso de contornos castelán falantes, a utilización nesta etapa da lingua galega como lingua de comunicación e ensinanza será, como mínimo, igual á da lingua castelá. Fomentarse a adquisición progresiva da lectura e da escritura en galego, no sentido de que este se converta no idioma base da aprendizaxe, de xeito que o alumnado obteña unha competencia que lle permita comunicarse normalmente en galego co alumnado e o profesorado.

2. A lingua materna predominante será determinada polo claustro, de acordo cos criterios establecidos no proxecto lingüístico. Para o establecemento da lingua materna deberán terse en conta, entre outros, os datos achegados polo mapa sociolingüístico de Galicia, os datos estatísticos oficiais e a información achegada polos pais e nais.

Artigo 8º.-Educación primaria.

En toda a etapa da educación primaria garantirase o cumprimento do establecido para esta etapa no Plan xeral de normalización da lingua galega aprobado polo Parlamento de Galicia o 21 de setembro de 2004 que se inclúe como anexo a este decreto. Impartiranse obrigatoriamente en galego as áreas de matemáticas, coñecemento do medio natural, social e cultural e educación para a cidadanía e dereitos humanos, garantindo a competencia lingüística propia do nivel nas dúas linguas oficiais da comunidade autónoma.

Artigo 9º.-Educación secundaria obrigatoria.

1. Na educación secundaria obrigatoria impartiranse en galego as seguintes materias: ciencias da natureza, ciencias sociais, xeografía e historia, matemáticas e educación para a cidadanía. Cando a materia de ciencias da natureza se desdobre en bioloxía e xeoloxía, por un lado, e física e química, por outro, ambas as dúas materias impartiranse en galego.

2. Ademais das materias establecidas na epígrafe anterior, o claustro completará o número de materias, excluída a materia que a Lei orgánica de educación determina de carácter voluntario para o alumnado, que garantan o cumprimento do establecido para esta etapa no Plan xeral de normalización da lingua galega aprobado polo Parlamento de Galicia o 21 de setembro de 2004 que se inclúe como anexo a este decreto.

3. A educación secundaria obrigatoria proporcionaralle a todo o alumnado unha boa competencia nas dúas linguas oficiais que repercuta de forma positiva no seu uso."

La derrota electoral del bloc PSG-BNG va significar la derogació del decret i la seva substitució, l'any 2010, per un nou decret que introduïa l'ensenyament de les matemàtiques en castellà i, a més a més, facilitava la incorporació de la llengua anglesa com a llengua vehicular. Però en cap cas, a pesar de les declaracions prèvies a la batalla electoral, s'acceptava el dret de les famílies a triar la llengua d'escolarització de les seves criatures. Únicament, en relació amb l'apartat de l'educació infantil, el nou decret obligava les escoles a demanar a les famílies quina era la llengua familiar dels seus fills i les seves filles.

En definitiva, els canvis introduïts pel nou decret van ser molt petits i van incidir únicament en dos aspectes:

- Una presència més petita del gallec com a llengua vehicular.
- Més voluntat de fer de l'anglès llengua vehicular de continguts.

Però les qüestions centrals relacionades amb el dret de les famílies a triar la llengua de l'escola i amb l'establiment de dues xarxes escolars, una en gallec i una altra en castellà, van ser desestimades, si bé hi ha petits sectors de la població que ho continuen reivindicant.

La despreocupació dels diferents governs a Galícia fins entrat el segle XXI va comportar la manca d'estudis sobre els efectes del tractament lingüístic a l'escola respecte al coneixement de gallec i castellà. De fet, gràcies a l'impuls del bipartit, disposem d'alguns resultats que mostren que en l'actualitat, en acabar l'educació escolar, l'alumnat de Galícia sap més castellà escrit que gallec escrit.

Exemple

Un estudi realitzat l'any 2009 amb alumnat de quart d'ESO –866 alumnes van respondre les proves escrites i 182 les proves orals– va mostrar que, en una escala de l'1 al 5, el coneixement escrit de gallec i castellà era respectivament 2,77 i 3,77 i, pel que fa al coneixement oral, les puntuacions respectives van ser 3,04 i 3,66.

3.2.3. L'organització del sistema escolar a Catalunya

L'article 14 de la Llei de normalització lingüística a Catalunya aprovada l'abril de 1983 deia el següent:

"1. El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament en tots els nivells educatius.

2. Els infants tenen dret a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual, ja sigui aquesta el català o el castellà. L'Administració ha de garantir aquest dret i posar els mitjans necessaris per a fer-lo efectiu. Els pares o els tutors poden exercir-lo en nom de llurs fills instant que s'apliqui.

3. La llengua catalana i la llengua castellana han d'ésser ensenyades obligatòriament a tots els nivells i els graus de l'ensenyament no universitari.

4. Tots els infants de Catalunya, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final dels estudis bàsics.

5. L'Administració ha de prendre les mesures convenientes perquè: a) els alumnes no siguin separats en centres diferents per raons de llengua; b) la llengua catalana sigui emprada progressivament a mesura que tots els alumnes la vagin dominant."

En l'articulat, igual que en el de la llei gallega, s'estableix clarament el principi de no-segregació per raons de llengua. En altres paraules, mostra una voluntat política de no crear dues xarxes escolars d'acord amb la llengua familiar de l'alumnat. També, i a diferència de la llei de Galícia, accepta el principi de subsidiarietat de les famílies per a garantir el dret de les criatures a rebre el primer ensenyament en la seva llengua familiar (català o castellà). I, per tant, es formula que les famílies puguin optar per la llengua d'escolarització primerenca de les seves filles i els seus fills. Finalment, s'assumeix que la llengua pròpia del sistema educatiu és el català.

Aquests criteris han estat presents en totes les lleis i decrets posteriors. Tant és així que l'Estatut d'autonomia aprovat en referèndum l'any 2006 assumeix els mateixos criteris. Des del començament de l'aplicació dels principis de l'Estatut de 1983, Catalunya ha desenvolupat un model de conjunció lingüística⁷ amb el català com a centre de gravetat de l'educació escolar.

⁽⁷⁾El model de conjunció lingüística està basat en l'escolarització conjunta de l'alumnat, amb independència de la seva primera llengua i en l'adopció del català com a llengua vehicular normal de l'ensenyament.

Els decrets i ordres posteriors únicament van fer desplegar aquests principis per a fer del català el centre de gravetat del sistema educatiu, tal com va constatar la sentència del Tribunal Constitucional de 1994, que avalava el sistema educatiu català. Aquest model va comportar el desenvolupament –d'acord amb l'educació bilingüe– de dos tipus de programes: programes de manteniment de la llengua familiar dirigits a l'alumnat catalanoparlant, i programes d'immersió lingüística dirigits a l'alumnat castellanoparlant. L'extensió d'aquest model va culminar a mitjan anys noranta del segle passat quan, com acabem de dir, el Tribunal Constitucional ho va avalar.

Vegeu també

Explicarem els programes de manteniment de la llengua familiar i els d'immersió lingüística en el capítol "El desenvolupament de l'educació bilingüe i els models organitzatius".

Jordi Pujol, president de la Generalitat durant tot el període d'implantació del model bilingüe escolar a Catalunya, fa les reflexions següents:

"És de justícia subratllar que la política lingüística de la Generalitat s'ha fet amb molta cura de no afectar la convivència en la societat catalana. De no crear divisió. Algunes crítiques que se li han fet consideraven que no havia estat prou exigent. Prou imperativa. Però el Govern de la Generalitat, i jo mateix com a president, sempre vàrem considerar que, per damunt de tot, calia evitar la fractura del país pel tema lingüístic. Que havíem de mirar d'introduir més i més el català en la vida econòmica i social, evidentment a l'Administració, i també, sobretot, a l'escola. A l'escola, molt a fons. Amb l'objectiu clar i declarat, des del primer moment, que els nois i noies acabessin l'ensenyament bàsic –és a dir, l'ensenyament secundari obligatori (ESO)– amb un bon i efectiu coneixement del català i del castellà. De fet, aquest objectiu s'havia d'assolir ja molt abans, i així s'havia d'orientar l'ensenyament. Però, en cap cas, podia fallar en acabar l'ESO.

A l'inici d'aquesta política vaig fer que el Departament d'Ensenyament estudiés a fons el grau de receptivitat, o de rebuig, que aquesta política pogués provocar, especialment en barris de forta majoria castellanoparlant. Es varen organitzar moltes reunions amb mestres i, sobretot, amb pares, amb les AMPA. Jo mateix vaig voler assistir a una d'aquestes reunions, concretament a l'IES Puigcastellar, de Santa Coloma de Gramenet. Se'ls preguntava com veurien que es fes una política lingüística com la que després s'ha anomenat d'immersió lingüística. Les respostes foren del tot positives a totes les consultes que es varen fer. I he de dir que, si no hagués estat així, jo hauria fet fer una política més gradualista. Probablement menys eficaç, però segura des del punt de vista de la convivència. Dic segura, no més segura, perquè l'experiència ha demostrat que la política que hem fet no ha afectat la bona convivència entre tots els ciutadans de Catalunya."

J. Pujol (2007). "Introducció". A: J. Arenas; M. Muset. *La immersió lingüística. Una acció de govern, un projecte compartit* (pàg. 11). Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol.

En aquest text es posa de manifest la voluntat política de mantenir la cohesió social a Catalunya i no trencar-la pel fet lingüístic. De fet, la política desenvolupada va ser altament consensuada i els conflictes que va ocasionar van ser molt limitats, si bé hi continua havent posicions polítiques que qüestionen el model i que voldrien instaurar a Catalunya dues xarxes escolars, una en català i una altra en castellà.

L'inici de la immersió lingüística

Arenas i Muset situen l'inici de la immersió lingüística al curs 1982-1983, a la ciutat de Santa Coloma de Gramenet. Un grup de famílies va reivindicar el dret d'escolarització de

les seves criatures en català. En aquell moment, d'acord amb l'Ajuntament, es va fer una enquesta a les famílies sobre els desitjos respecte a la llengua d'ensenyament: el 13,3% el volia en català, al 18,6% li era indiferent, i el 68% el volia en castellà. Amb aquestes xifres, el curs següent es va poder iniciar l'ensenyament en català en dinou centres públics d'aquella ciutat. Al cap de només tres cursos, la majoria ja optava pel català.

J. Arenas; M. Muset (2007). *La immersió lingüística. Una acció de govern, un projecte compartit*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol.

L'extensió dels programes d'immersió lingüística i de manteniment de la llengua familiar va ser possible principalment per tres raons:

- L'existència d'actituds molt positives del conjunt de la població respecte al català.
- La comprensió per part de la immensa majoria de les famílies que el model de conjunció lingüística no danyava drets lingüístics. Tant és així, que el nombre de famílies que volen rebre l'ensenyament en castellà durant el primer ensenyament de les seves criatures és any rere any molt baix.
- Els resultats del model d'educació bilingüe, que garantia tant el coneixement de català i de castellà com el desenvolupament acadèmic en altres àrees del currículum.

Els resultats de l'avaluació PISA a Catalunya

A l'avaluació PISA 2009, l'alumnat de Catalunya de 16 anys va obtenir 498 punts en comprensió lectora. La mitjana de l'Estat espanyol va ser 481 punts i la de l'OCDE, 491,5 punts. En matemàtiques, la mitjana catalana superava la de l'Estat espanyol en 13 punts, i en 8 punts la de l'OCDE. Finalment, en competència científica, els resultats de Catalunya també superaven la mitjana de l'Estat i de l'OCDE.

Els últims deu anys el model català ha experimentat notables millores. D'una banda, s'ha estès en nombrosos centres escolars l'ús de l'anglès com a llengua vehicular del currículum i, de l'altra, la incorporació massiva d'alumnat estranger ha significat una important renovació didàctica i metodològica –com veurem en el mòdul 2–, i una nova organització escolar que inclou, entre altres aspectes, les aules d'acollida.

Resum

La societat de la informació i el coneixement planteja nous reptes per a l'educació lingüística de les persones. Històricament, l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües ha estat modelat des del monolingüisme. Els seus objectius consistien fonamentalment a desenvolupar un bon coneixement de la llengua pròpia de l'alumnat i introduir-hi posteriorment el coneixement d'una llengua estrangera. El procés d'adquisició d'una segona llengua o llengua estrangera es feia de manera independent al tractament educatiu de la primera llengua o llengua pròpia de l'alumnat. Aquesta concepció va ser criticada des de l'educació bilingüe al llarg del segle XX, la qual va mostrar que les competències lingüístiques són interdependents i que, per tant, cal un tractament educatiu integrat de totes les llengües objecte d'ensenyament i aprenentatge. No obstant això, aquesta posició únicament va reeixir en àmbits específics i circumscrits a condicions socials i lingüístiques especials: primer, en l'àmbit d'algunes escoles de titularitat privada que tenien com a objectiu el desenvolupament d'habilitats i competències notables en llengües estrangeres i, segon, en societats en què hi havia parlants de diverses llengües, amb un notable desequilibri des del punt de vista de les actituds de la població i dels seus usos socials i funcionals.

Al segle XXI, algunes de les idees formulades des de l'educació bilingüe són enormement rellevants per a poder satisfer les necessitats lingüístiques actuals de les persones. La mobilitat geogràfica associada amb la nova societat ha configurat territoris multilingües i multiculturals, la qual cosa, des de la perspectiva de la igualtat i la cohesió social, obliga a promoure el plurilingüisme i la pluriculturalitat individuals. Aquesta afirmació té importants conseqüències, algunes de les quals tenen a veure amb la revalorització de totes les llengües existents i, per tant, amb criticar les concepcions lingüístiques basades en el monolingüisme. Allò que està sobre la taula ja no és ni el monolingüisme ni el bilingüisme, sinó el plurilingüisme de les persones.

Aquesta concepció sobre l'educació lingüística ha estat defensada i promoguda per les institucions europees, especialment el Consell d'Europa, que ha impulsat el marc europeu comú de referència per a les llengües, i diversos documents per a incorporar els objectius educatius de persones plurilingües a la finalització de l'educació obligatòria i durant la resta de la vida.

A les comunitats de l'Estat espanyol amb dues llengües oficials hi ha un coneixement acumulat al llarg dels anys de gran utilitat per a abordar amb èxit els nous reptes lingüístics en l'educació escolar. En concret, el plurilingüisme individual es pot desenvolupar en la mesura que les llengües no es jerarquitzin des del punt de vista de la seva adquisició. A la vegada, però, necessita una llengua principal com a centre de gravetat de totes les adquisicions lingüísti-

ques i, a més a més, això s'ha de fer sense segregat, per raons òbvies, l'alumnat pel seu origen lingüístic, i aprofitant metodològicament totes les habilitats lingüístiques de l'alumnat de les aules, independentment de la llengua des de la qual s'hagin desenvolupat.

Bibliografia

Bibliografia bàsica

Amorós, O.; Banyeres, J. (2010). "Fer del català la llengua pública comuna". *Llengua, Societat i Comunicació* 8 (pàg. 4-18).

L'article argumenta a favor d'una política lingüística que faci del català la llengua compartida de la ciutadania catalana i defensa algunes mesures per a aconseguir-ho.

Consell d'Europa (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Division des Politiques Linguistiques. Estrasburg.

El document presenta les idees fonamentals per a desenvolupar polítiques lingüístiques que tinguin com a objectiu l'adquisició i el desenvolupament de la competència plurilingüe i pluricultural de les persones.

Coste, D.; Moore, D.; Zárate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Estrasburg: Consell d'Europa. (També disponible en anglès: *Plurilingual and pluricultural competence*.)

És l'article fundacional de la perspectiva multilingüe en l'àmbit educatiu. S'argumenta des de la sociolingüística i des de la noció associada de repertori l'existència d'una competència plurilingüe que no és la suma de competències lingüístiques individuals, sinó un tot global i dinàmic que es nodreix de les diferents competències lingüístiques de les persones.

Grup d'Alt Nivell sobre Multilingüisme (2008). *Por una estrategia global sobre el multilingüismo en la Unión Europea*. Brussel·les.

És un document que discuteix les característiques de la societat de la informació, i la crisi de les institucions tradicionals en què els infants i adolescents se socialitzaven. A la vegada, es discuteixen les seves implicacions en l'educació formal i la necessitat d'articular projectes socials de futur des d'una perspectiva educativa que impliqui els diferents agents en la seva consecució.

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"* (pàg. 43-107). Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

El text explica amb claredat les raons per a promoure polítiques de reconeixement de les minories nacionals i lingüístiques, i de redistribució del poder als estats actuals. La defensa de reconciliar drets individuals i drets col·lectius es fa des dels principis liberals i es critiquen els postulats liberals que s'utilitzen habitualment per a justificar la negació de drets culturals i poliètnics.

Bibliografia complementària

Arenas, J.; Muset, M. (2007). *La immersió lingüística. Una acció de govern, un projecte compartit*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol.

Baumann, Z. (2008). *L'educació en un món de diàspores*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Branchadell, A. (1997). *Liberalisme i normalització lingüística*. Barcelona: Empúries.

Caldwell, G. (1988). "Immigration et la nécessité d'une culture publique commune". *L'Action Nationale* (vol. 78, núm. 8, pàg. 705-715).

Castells, M. (2003a). *L'era de la informació*. Vol. I: *La societat xarxa*. Barcelona: Editorial UOC.

Castells, M. (2003b). *L'era de la informació*. Vol. II: *El poder de la identitat*. Barcelona: Editorial UOC.

Castells, M. (2003c). *L'era de la informació*. Vol. III: *Fin del milenio*. Barcelona: Editorial UOC.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

Comisión de las Comunidades Europeas (2008). *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Brussel·les.

Cummins, J. (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research* (núm. 49, pàg. 222-251).

Cummins, J. (1981). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". A: Diversos autors. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pàg. 3-49). Los Angeles: California State University.

Cummins, J. (1986). "Empowering minority students: A framework for intervention". *Harvard Educational Review* (núm. 15, pàg. 18-36).

Franceschini, R. (2009). *Multilingualism and Education. Research Report*. LINEE - Free University of Bozen-Bolzano.

Francis, N. (2000). "The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Nahuatl". *Applied Linguistics* (vol. 21, núm. 2, pàg. 170-204).

Grupo de intelectuales a favor del diálogo intercultural (2008). *Un reto provechoso. Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa*. Brussel-les.

Herault, B. (2006). "Mondialisation et migrations internationales". *Les Dossiers de la Mondialisation* (núm. 5, pàg. 1-5).

Herdina, P.; Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

IDESCAT (2009). *Enquesta demogràfica 2007*.

Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007*.

ISEI-IVEI (2006). *Evaluación de la Educación Primaria 2004*. Vitòria: Gobierno Vasco.

Kymlicka, W. (2003). *La política vernàcula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

McPake, J.; Tinsley, T. (2007). *Valuing All Languages in Europe*. Graz: European Centre for Modern Languages.

Pujol, J. (2007). "Introducció". A: J. Arenas; M. Muset. *La immersió lingüística. Una acció de govern, un projecte compartit*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol.

Reher, D. S. (2008). *Informe Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007 (ENI-2007)*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

Secretaria de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya (2002). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*.

Taylor, C. (2000). "Nation culturelle, nation politique". A: Venne, M. (editor). *Penser la nation québécoise* (pàg. 31-49). Mont-real: Éditions Québec Amérique.

UNESCO (2008). *2008-International Year of Languages*.

Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.

Vila, I. (2000). "Perspectivas de futuro de la inmersión lingüística". A: Siguan, M. (editor). *La educación bilingüe. Veinte años del Seminario sobre lenguas y educación* (pàg. 71-79). Barcelona: Horsori.