

LES POLÍTIQUES LINGÜÍSTIQUES ALS SISTEMES EDUCATIUS DELS TERRITORIS DE LLENGUA CATALANA¹

F. XAVIER VILA I MORENO

Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació
de la Universitat de Barcelona
fxvila@lincat.ub.es

The abstract can be found at the end of the article.
Resumen al final del artículo.

1. LLENGUA I ENSENYAMENT ALS PAÏSOS CATALANS: INTRODUCCIÓ

El 9 d'abril del 2000, més de 100.000 persones van aplegar-se a diverses ciutats valencianes per celebrar la «Trobada per l'escola en valencià»,² una de les diverses reunions anuals multitudinàries que reuneix pares, alumnes, mestres i simpatitzants. Es tracta d'unes jornades lúdiques però amb un to fortament reivindicatiu enfront de la política lingüística del Govern autonòmic valencià. Sobre la trobada planava l'enfrontament entre la Universitat de València (uv) i el govern autonòmic, ja que el segon es negava a aprovar els estatuts de la primera. La causa? El govern s'oposava a un apartat dels estatuts que preveia que el personal de la uv hauria de demostrar un adequat nivell de coneixement de català; cal dir que el Govern no havia expressat cap reticència, però, a l'exigència de sa-

Agraïments: Vull agrair els comentaris, les precisions i les crítiques de Montserrat Badia, Joaquim Torres, Francesc J. Hernández Dobon, Miquel Llobera, Francesc Ricart, Teresa Tort i Santi Vial. Tant les opinions com els possibles errors d'aquest article són responsabilitat totalment i exclusivament meua.

1. Aquest article, tancat al juny de 2000, ha gaudit del suport derivat dels projectes PB97-0889 i PB98-1175 del Ministeri d'Educació i Cultura i del projecte 1998SGR 0041 de la Generalitat.

2. El terme *valencià* és el glotònim més habitual per referir-se a la llengua catalana al País Valencià. Encara que alguns sectors hagin emprat aquest rètol per reivindicar l'existència d'una suposada llengua diferent, ni els organitzadors ni els participants a les trobades empen el rètol «valencià» en sentit secessionista.

ber castellà. Simultàniament, una mica més al nord —a Catalunya—, la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona-Reus) era notícia perquè una organització d'activistes pel castellà havia dut a tribunals el seu reglament lingüístic per motius similars als adduïts pel Govern valencià i per presumptes vulneracions del dret a usar el castellà. En aquest cas, a diferència del seu homònim valencià, el rector de la URV rebia el suport explícit del Parlament de Catalunya i del Govern català. Aquells mateixos dies una associació d'empresaris suggeria que el sistema educatiu de Catalunya havia de crear fórmules d'acollida per facilitar la integració escolar als infants arribats de fora dels territoris de llengua catalana. La relació entre llengua i ensenyament era notícia —en sentits molt diferents— gairebé quotidiana. Fet i fet, un mes d'abril bastant habitual als territoris de llengua catalana.

Les polítiques lingüístiques a l'ensenyament han tingut un protagonisme públic més que considerable als Països Catalans al llarg de les darreres dues dècades. De fet, no es pot pas dir que es tracti d'una circumstància extraordinària. Ja fa ben bé dos-cents anys —com a mínim!— que els diferents poders públics intervenen damunt dels sistemes educatius d'aquest territoris amb vistes a servir-se'n per als seus respectius objectius de construcció nacional (*nation-building*). Recordem si més no que entre les primeres actuacions de política lingüística de la monarquia francesa damunt dels comtats de Rosselló i Cerdanya (Catalunya Nord) annexionats el 1659, ja hi va haver, l'any 1672, l'establiment d'escoles perquè s'hi ensenyés la llengua francesa... deu anys abans de fer-la obligatòria per accedir a la funció pública a la Catalunya Nord (Ferrer 1986: 281). Des d'aleshores s'han succeït les mesures, els informes, les decisions ministerials, les queixes i les polèmiques entorn de les polítiques lingüístiques a l'ensenyament. Probablement, allò que més diferencia els darrers vint anys en relació amb les etapes anteriors de política lingüística és que avui dia la discrepància pot expressar-se públicament amb una llibertat de què mai no van gaudir les generacions pretèrites de catalans.

L'ensenyament és un àmbit fonamental per a l'anàlisi de les polítiques lingüístiques als Països Catalans. En aquest article miraré d'exposar de manera sintètica alguns dels aspectes més importants dels sistemes d'ensenyament d'aquests territoris en allò que pertoca als diferents models lingüístics escolars que adopten. En concret, assenyalaré:

- Els trets generals del conjunt dels models lingüístics escolars dels territoris de llengua catalana.

- Les principals característiques dels models lingüístics escolars a cadascun dels territoris.
- Els reptes fonamentals d'aquests sistemes de cara al futur.

2. ALGUNS TRETS GENERALS

A l'hora d'entendre els actuals sistemes d'ensenyament dels Països Catalans cal partir d'una dada fonamental: tot i gaudir d'una història gairebé mil·lenària com a llengua de cultura, el català ha estat absent de bona part de les institucions educatives a tot el seu territori al llarg dels darrers dos segles. En altres paraules, l'establiment dels sistemes educatius obligatoris s'ha fet anant en contra de la presència del català. Com en el cas dels occitans, dels gallecs, dels bascos i de tants altres grups lingüístics minoritzats, els sistemes d'ensenyament obligatoris adreçats als catalanoparlants han estat de natura essencialment assimilista i basats sobretot en la submersió lingüística. No ha estat fins fa tres dècades que aquests sistemes han incorporat el català en alguna mesura.³ Aquesta circumstància diferencia radicalment els catalans, valencians i balears d'altres comunitats lingüístiques històricament minoritzades com els quebequesos, els flamencs, els bàltics, etc., que han gaudit de períodes llargs d'ensenyament en les seves llengües respectives.

Avui dia, i després del canvis ocorreguts des de la fi de la dictadura de Franco a Espanya (1975), cada territori de llengua catalana acull diversos models lingüístics escolars.⁴ Així, encara que puguem parlar de models predominants en un determinat territori, resulta impropï d'assimilar un únic model lingüístic amb tot el sistema d'ensenyament d'un territori determinat. Aquesta diversitat de models lingüístics escolars és recent, i encara ara es produeixen evolucions a diversos territoris, la qual cosa fa difícil de parlar de sistemes tancats i establerts definitivament. Aquesta

3. L'escola catalana de l'antic règim sembla haver afavorit models rudimentaris d'ensenyament bilingüe d'enriquiment adreçats a capacitar els infants per manejar la llengua de cultura del moment, és a dir, el llatí. Aquest model sembla haver estat vigent fins al mateix segle XIX, si més no als territoris sota sobirania espanyola (vegeu MONÉS 1984, ANGUERA 1997: 26 i PUEYO 1996).

4. Atès que els Països Catalans espanyols concentren el 95 % de la població dels territoris de llengua catalana (Andorra, Catalunya nord i la ciutat de l'Alguer a Sardenya), no és sorprenent que la fi de la dictadura a Espanya i la normalització de la llengua en els primers hagi tingut conseqüències també per a la situació del català en els segons, encara que amb graus d'intensitat molt variable.

—relativa— inestabilitat en la configuració dels respectius sistemes d'ensenyament deriva del fet que les diferents opcions polítiques existents als Països Catalans tenen percepcions i projectes de futur —lingüístic i social— diferents. En la mesura que no hi ha unanimitat en les diferents opcions polítiques, els canvis en els mapes electorals tenen conseqüències en la definició i la puixança dels diferents models escolars.

Un segon tret que personalitza el debat entorn de la política lingüística a l'ensenyament als territoris de llengua catalana és la importància comparativament menor que s'hi ha atribuït al concepte de llengua materna. A diferència d'allò que s'esdevé en indrets com el Canadà, la llengua materna dels infants no ha estat adoptada com a criteri principal per gairebé cap dels sistemes educatius dels Països Catalans. En alguns casos —com a Catalunya— fins i tot es prohibeix explícitament la separació en aules diferents en funció de la primera llengua. Només al País Valencià la legislació preveu una separació segons la llengua materna, separació que, d'altra banda, és més teòrica que no pas real. Les raons per a aquesta tendència són complexes, i aquí només podem apuntar-les. En primer lloc, és possible que la proximitat entre el català i el castellà, el francès i l'italià —al capdavant, totes elles són llengües romàniques amb un grau considerable d'intercomprensió— expliqui aquesta poca rellevància. En segon lloc, pràcticament tots els catalanoparlants de més de 25 anys han fet tot o quasi tot el seu ensenyament en una segona llengua —castellà, francès, italià—, normalment en règim de submersió. És obvi que aquest sistema ha promogut la substitució lingüística i ha impedit l'alfabetització en primera llengua, però també és evident per a tothom que no ha pas vedat el progrés social i econòmic del país. No és forassenyat suposar que aquesta experiència històrica deu haver immunitzat el conjunt de la societat d'aquest territori contra determinades argumentacions que lliguen de manera excessivament estreta l'educació en segona llengua amb el fracàs escolar. En tercer lloc, l'escola representa sens dubte la via de bilingüització menys traumàtica per a unes societats acostumades a la immigració de grans quantitats d'al·loglots. Els pares no catalanoparlants semblen dipositar un plus de confiança en l'ensenyament en segona llengua, a la vista que els seus coetanis catalanoparlants sí que han aconseguit bilingüitzar-se i ells no. Finalment, les conseqüències negatives de la separació escolar i social en funció de la primera llengua en altres contextos propers han atiat una desconfiança força generalitzada envers els sistemes educatius de base etnolingüística. Les guerres a l'ex-Iugoslàvia no són del tot alienes a aquests recels. Sigui com sigui, el cert és que l'oposició a la separació per línies lingüístiques inclou ara com ara fins i tot la majoria dels adversaris més radicals de les actuals polítiques lingüístiques a l'ensenyament.

Els sistemes lingüístics escolars dels Països Catalans s'han ocupat fins ara essencialment de la relació entre la llengua pròpia i la llengua estatal respectiva (castellà, francès, italià). Tot i gaudir d'una certa tradició, sobretot a l'àrea de Barcelona, els models escolars d'enriquiment en llengua estrangera han constituït fins ara una opció molt minoritària.⁵ Val a dir en aquest sentit que els sistemes d'ensenyaments espanyol i francès tradicionals havien descurat no només l'ensenyament del català, sinó de qualsevol llengua estrangera. La descurança no era gratuïta, sinó que en bona mesura derivava de la percepció que amb la llengua de l'estat ja n'hi havia ben bé prou. Avui, tant a França com a Espanya hi ha indicis seriosos de canvi, de manera que s'estan ampliant i avançant les hores de docència de llengua estrangera; d'altra banda, els programes que integren l'ensenyament de contingut i de llengua estrangera —essencialment l'anglès— estan incrementant ràpidament la seva popularitat. Aquestes tendències tenen repercussions creixents damunt dels models lingüístics dels territoris de llengua catalana, que es veuen progressivament enfrontats amb la necessitat de fer lloc a l'adquisició de la llengua o llengües estrangeres.

Llevat de la Catalunya francesa i l'Alguer, les grans onades immigratòries rebudes als Països Catalans al llarg d'aquest segle han estat compostes essencialment per espanyols castellanoparlants. Així, els sistemes escolars d'aquests territoris no s'han hagut d'enfrontar amb les exigències del multilingüisme derivat de les immigracions afroasiàtiques d'altres països occidentals. Tanmateix, la situació està canviant durant els darrers anys, i els models lingüístics escolars dels Països Catalans comencen a plantejar-se seriosament ara una resposta adequada a la presència d'infants *allòfons* —que encara se situen entre el 2 i el 3 %— sorgits de les noves migracions, essencialment magribina, però també subsaharianes i asiàtiques.⁶

Last but not least, els models lingüístics escolars vigents als Països Catalans estan integrats en uns sistemes que —majoritàriament, encara que

5. Als Països Catalans, aquests models s'han vehiculat normalment via les escoles estrangeres (Liceu francès, Escola Italiana, Escola Alemanya, etc.). Val la pena anotar que ultra els grups socials tradicionalment atrets per aquest tipus d'escoles —elits econòmiques i culturals—, als Països Catalans les escoles estrangeres van acollir un cert nombre d'infants catalans provinents de famílies que van cercar en aquests centres una manera d'escapar del control del nacionalcatolicisme de la dictadura franquista.

6. En són una mostra el Projecte Anselm Turmeda del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, destinat a alumnes «d'incorporació tardana» (Servei d'Ensenyament del Català 1998: 37); els Seminàris sobre immigració i plurilingüisme escolar de la Universitat de Girona (AZNAR i TERRADELLAS COORD., 1999); o l'oferta d'incentius econòmics per als estudis sobre aquest tema de la Fundació Bofill de Catalunya.

no tots— gaudeixen de determinat grau d'autonomia de disseny i de gestió, però que s'han de cenyir al marc de les polítiques lingüístiques i escolars estatals respectives. Aquests marcs estatals són fixats des de fora dels territoris de llengua catalana i són d'un abast molt superior al que hom podria esperar d'antuvi. Sense anar més lluny, la Constitució espanyola (art. 3) i la legislació escolar imposa explícitament el deure de tots els ciutadans espanyols de conèixer la llengua castellana. Independentment de les necessitats dels mercats o de la bondat del poliglòtisme, aquesta regulació implica que qualsevol model lingüístic dissenyat a l'Estat espanyol ha de conduir necessàriament al coneixement de la llengua castellana, i ha d'incloure als continguts curriculars (de literatura, d'història, de geografia) uns referents culturals espanyols equivalents als dels companys dels territoris castellanòfons. Cal no oblidar aquestes limitacions en valorar els models lingüístics dels territoris de llengua catalana.

Passem tot seguit a descriure algunes de les característiques essencials dels principals models lingüístics escolars de cada territori de llengua catalana. Per tal de facilitar aquesta tasca, hem aplegat els territoris en dos grans grups en funció de la presència del català als seus respectius sistemes educatius. Així, primer presentarem la situació en aquells territoris que menys s'han allunyat dels models tradicionals impulsats pels respectius estats nació, i en què la presència del català és, en el millor dels casos, perifèrica. No és pas per casualitat que es tracti també dels territoris que no gaudeixen d'autonomia política, de manera que no tenen capacitat d'organitzar el seu propi sistema educatiu d'acord amb les seves pròpies necessitats. Segonament, descriurem els sistemes dels territoris que han introduït modificacions substancials als sistemes d'ensenyament tradicional, de manera que han passat a adoptar models que en major o menor mesura poden qualificar-se de bilingües.

3. SISTEMES AMB PRESENCIA PERIFÈRICA DEL CATALÀ

3.1. Catalunya Nord

Les comarques de llengua catalana a França estan englobades dins del departament dels Pirineus Orientals i formen part de la regió administrativa Llenguadoc-Rosselló. La política lingüística envers la llengua pròpia d'aquestes contrades ja fou fixada l'any 1700 per Lluís XIV, qui la prohibí tot afirmant que «*Le Catalan répugne et il est de quelque façon contraire à notre autorité*». Al llarg de la seva història, el sistema lingüístic escolar al departament

tament no s'ha diferenciat essencialment del de la resta de França, i ha tingut el francès com la llengua d'ensenyament única, amb la voluntat expressa de contribuir a la substitució lingüística definitiva.

La Llei Deixonne (1951) va introduir una petita escletxa en aquest panorama, en permetre un ensenyament facultatiu de les llengües regionals. Aquesta possibilitat es va veure ampliada posteriorment, però és sobretot durant els anys noranta que han proliferat les iniciatives que modifiquen — tot i que molt lentament — el panorama escolar jacobí.

En primer lloc, l'ensenyament del català ha progressat considerablement. Puig (1999: 216) estima que prop de 10.000 alumnes d'ensenyament maternal i primari reben algun ensenyament de català (un 10 % del total); el percentatge s'eleva a un 12 % de l'alumnat d'ensenyament secundari. Una part —encara molt migrada— d'aquests infants segueixen alguna mena d'ensenyament bilingüe, amb el català com a vehicle d'ensenyament parcial i fins i tot en alguns casos majoritari.

En segon lloc, ha aparegut i s'ha anat estenent una petita xarxa d'escoles primàries que tenen el català com a llengua vehicular (*La Bressola*). Es tracta de centres amb un fort compromís amb el capgirament de la substitució lingüística i amb la supervivència del català. Aquests centres no pretenen tan sols dispensar un ensenyament de llengua catalana, sinó que malden perquè el català torni a ser usat espontàniament com a llengua de relació del seu alumnat. Per aconseguir-ho se serveixen de tècniques d'immersió lingüística, ja que per a la majoria dels seus alumnes el català és una segona llengua. L'ensenyament es fonamenta en grups classe reduïts amb una forta implicació dels mestres, i es fa per manera que el català s'estableixi com a llengua d'interacció no marcada fins i tot quan el mestre no hi és present (Le Bihan 1999). Els resultats, tant pel que fa a llengües (competència, pràctiques i representacions lingüístiques) com pel que fa a coneixements no lingüístics, semblen prou encoratjadors. Tal com informava el director d'una comissió d'avaluació de la Bressola:

«[...] l'objectif de la compétence de communication en catalan est régulièrement poursuivi et progressivement atteint dans tous les sites, bien que la proportion des élèves catalanophones avant l'arrivée à l'école ne dépasse guère le 10 %.» (Petit 1993: 3)

Tanmateix, les dimensions d'aquesta xarxa són encara molt modestes: Puig (1999: 217) estima que els tres-cents alumnes que atén la Bressola no representen més que un 0,3 % de l'alumnat nord-català, «una gota dins l'oceà» (*ibid.*).

El replantejament del paper de França i el francès al món, la unificació europea, la puixança econòmica de la Catalunya sud i l'activisme de les associacions nord-catalanes semblen estar capgirant les representacions que els nord-catalans es fan de la seva llengua tradicional. Així, si bé el català ha reulat substancialment al llarg d'aquest segle com a llengua familiar, algunes enquestes indiquen que l'opció per l'ensenyament bilingüe català-francès gaudeix d'un suport amplíssim i insospitat deu anys enrere. Així, l'any 1997, i en el marc d'una enquesta feta per encàrrec de la regió Llenguadoc-Rosselló, el 62% d'una mostra de nord-catalans responia positivament a la pregunta «*Souhaiteriez-vous que vos enfants suivent un enseignement concernant le catalan à l'école?*», i el 29% demanaven ensenyament bilingüe català-francès per als seus fills (Média Pluriel Méditerranée 1998: 28). En termes pràctics, el cert és que la xarxa d'escoles de la Bressola té problemes logístics per cobrir la demanda existent.

«L'administració acadèmica, sotmesa a la pressió dels pares i de les associacions de defensa de la llengua, haurà de canviar progressivament l'actitud i de satisfer les demandes. En tot cas, creiem que els programes de les seccions bilingües d'aquests centres poden combinar perfectament l'ensenyament i aprenentatge de la llengua francesa, de la qual cal reduir hores, amb les llengües i cultures mal anomenades "regionals", que cal sens dubte reforçar, i, finalment, amb les llengües estrangeres (internacionals) com l'anglès, l'alemany i el castellà, que es podran aprendre, certament molt millor, en aquesta nova perspectiva.» (Puig 1999: 218)

3.2. La Franja

Englobem sota el rètol de la Franja el conjunt de comarques catalanòfonas integrades en la comunitat autònoma d'Aragó. Terra de frontera, aquestes comarques viuen una situació un xic paradoxal: d'una banda, el català hi és la llengua socialment predominant, sobretot pel que fa a les relacions personals i informals; d'una altra, el català no hi gaudeix de reconeixement oficial. Aquesta manca de reconeixement oficial hauria de quedar resolta durant la present legislatura, atesa l'existència d'un mandat parlamentari en aquest sentit i d'un govern que hi és favorable.

Avui com fa vint anys, l'escola de la Franja continua funcionant en castellà, sovint amb mestres provinents de regions monolingües castellanòfonas. Des de gener de 1985, l'alumnat té la possibilitat de fer classes de català optatives, dins dels mateixos centres escolars encara que sense validesa acadèmica. Es tracta d'una possibilitat aprofitada per una gran majoria dels

infants: el curs 1999-2000, més del 90 % de l'alumnat de primària, i més del 60 % de l'alumnat d'ensenyament secundari.⁷ El projecte de Llei de llengües que ben aviat haurà d'avaluar el Govern autonòmic aragonès sembla apostar decididament per l'ensenyament del català, però cal esperar per veure com evoluciona finalment la qüestió (vegeu Moret 1999 i El Temps 2000).

3.3. *L'Alguer*

El català es parla a la ciutat de l'Alguer (Sardenya, Itàlia) des que fou repoblada per catalans al segle xiv. Al llarg del segle xx, amb la transformació econòmica en una vila turística i l'arribada de parlants d'italià i sard, la llengua catalana ha entrat en un procés de substitució lingüística. Tanmateix, des de l'any 1999 el català ha guanyat un cert estatus de llengua cooficial, d'acord amb la nova legislació italiana i sarda que reconeix i tutela les llengües de les minories històriques del país.

Des de fa un cert temps hi ha hagut iniciatives per tal d'introduir el català a les escoles de la ciutat. La creació l'any 1993 del Centre de Recursos Maria Montessori —extensió de la càtedra de llengua i literatura catalanes de la Universitat de Sàsser (Sassari)— va permetre l'elaboració de materials didàctics i de lectura adaptats a la realitat algueresa i a la seva varietat lingüística, i va facilitar la formació i la incentivació de professorat. En aquest sentit, des de 1994 s'han celebrat escoles d'estiu per a mestres.

D'ençà de 1994 es poden introduir activitats didàctiques en català dins l'horari escolar. En un primer moment, aquestes activitats van respondre a la iniciativa individual. Com a resultat d'aquests esforços, després del període 1993-1996, un 13,5 % d'alumnes de les escoles elementals i un 24,5 % de les mitjanes feien classes d'alguerès (cf. Bosch 1999). Des del curs 1998-99 hi ha en marxa el projecte Palomba d'introducció de l'ensenyament del català a l'ensenyament obligatori, cofinançat per l'Ajuntament de l'Alguer i l'entitat privada Enllaç. El curs 1999-2000 va permetre l'ensenyament d'una hora de català alguerès a 48 aules (16 de maternal, 32 de primari) en un total d'11 escoles de la ciutat (sobre un total de 13 escoles de maternal i 13 de primari). El curs 2000-2001 el programa s'estendrà a més escoles i arribarà per primer cop a secundària.⁸ Es

7. Segons informacions de l'associació de pares i mares de la Franja, proporcionades pel Sr. Francesc Ricart (SEDEC).

8. Dades proporcionades per la Sra. Teresa Tort, del SEDEC.

tracta d'un primer pas, incipient, que caldria estendre i enfortir si es pretén aturar les fortes tendències cap a la substitució lingüística del català per l'italià.

4. SISTEMES EDUCATIUS AMB PRESÈNCIA SIGNIFICATIVA DEL CATALÀ

4.1. País Valencià

L'assoliment d'un règim d'autonomia va traduir-se en el fet que el català —sota la denominació *valencià*— esdevingués llengua oficial al País Valencià, juntament amb el castellà. Històricament, el País Valencià es divideix en dues zones idiomàtiques: una zona tradicionalment catalanoparlant, que inclou el nord, tota la franja litoral i el sud; i una zona de llengua castellana, localitzada entorn de les muntanyes centrals i occidentals. La primera ha estat i és de molt la més poblada i rica, i ha experimentat un procés de castellanització lingüística com a resultat tant de la pressió oficial com de la immigració des d'àrees castellanoparlants. Aquest procés ha estat especialment intens en algunes àrees urbanes, sobretot entorn de les ciutats d'Alacant i València. Com a conseqüència, avui la zona catalanoparlant registra diferències territorials notables entre unes comarques amb alts índexs de manteniment del català i unes altres en què el procés de substitució ha fet molt camí.

L'organització dels models lingüístics escolars del sistema educatiu valencià tradueix aquesta situació en dos règims lingüístics diferents, un per a cada zona lingüística; el sistema deriva de la *Llei d'ensenyament i ús del valencià* (1983) i, en certa mesura, de la proposta dissenyada per Pasqual i Sala (1991). De fet, la proposta d'organització prové de l'etapa de govern del Partit Socialista, i ha anat essent incorporada de manera progressiva —i ben poc entusiasta— pels governs del Partit Popular que l'han anat succeint des de mitjan anys noranta.⁹

Tot i que l'ensenyament del valencià és en principi obligatori a tots els nivells educatius, una interpretació molt *generosa* de la normativa ha convertit aquest ensenyament en pràcticament opcional a la zona castellanoparlant. Òbviament, el sistema escolar en aquest territori funciona íntegrament en castellà. És el que es coneix com a programa bàsic.

A la zona catalanoparlant, per contra, coexisteixen diversos models lin-

9. Vegeu PASCUAL i SALA (1996) i HERNÁNDEZ i DOBON (2000) per comprendre la situació legal actual d'aquesta proposta.

güístics. Cal destacar que el País Valencià és l'únic territori de llengua catalana que ha incorporat fins a cert punt el sistema de les *línies lingüístiques* en funció de la primera llengua de l'alumnat. Els models lingüístics existents són:

Programa d'incorporació progressiva del valencià (PIP): la llengua vehicular de l'ensenyament és el castellà, i és en aquesta llengua que s'adquireix la lectoescriptura. El valencià és ensenyat com una assignatura i ha d'usar-se —sobre el paper, si més no— com a llengua vehicular en alguna assignatura. Coneix una gran variabilitat segons la tipologia del professorat (catalanoparlant o no), de l'alumnat (catalanoparlant o no), de la zona, etc. És el model d'ensenyament majoritari al País Valencià, habitual fins i tot en zones amb predomini del català.

Programa d'ensenyament en valencià (PEV): adreçat a infants de primera llengua catalana, la llengua vehicular majoritària és el català, i el castellà és assignatura obligatòria i pot usar-se com a vehicle en alguna àrea.

Programa d'immersió lingüística en valencià (PIL): adreçat a infants de primera llengua castellana residents en zones de predomini catalanoparlant, sobretot a les grans àrees urbanes d'Alacant-Elx i de València. Té el català com a llengua vehicular inicial única. El castellà és introduït a partir de 3r nivell d'educació primària, tant pel que fa a la competència oral com pel que fa a la lectoescriptura. L'ús del castellà com a llengua vehicular pot créixer progressivament a partir del cicle mitjà.

A secundària els tres programes es fonen en dos: el PIP, que —almenys en teoria— imparteix alguna matèria en valencià, i els PEV, en què coincideix alumnat del PEV i el PIL. L'arribada creixent a secundària d'alumnat escolaritzat en valencià a primària exerceix una pressió favorable a adoptar aquesta llengua com a llengua vehicular també als centres de secundària.

Alguns centres, tant públic com privats, realitzen experiències d'incorporació precoç de la primera llengua estrangera (vegeu Fullana, 1999), per a un exemple de la incorporació precoç de l'anglès en un programa d'immersió lingüística). A partir de 1998, la Conselleria ha anunciat un nou programa denominat Programa d'Educació Bilingüe Enriquít (PEBE) destinat a l'adquisició precoç d'una llengua estrangera (Pérez, Marí, López 1999: 17, i Hernández 2000: 9).

Quines són les xifres de l'ensenyament bilingüe i/o en català al País Valencià? Les dades procedents de les institucions oficials són fragmentàries i parcials, i resulten sovint difícils de creuar. Servint-se de fonts diverses,

Hernández (2000: 9) estima les xifres següents per a l'ensenyament en valencià per al curs 1999-2000:

Taula 1. ALUMNAT DE PROGRAMES EN VALENCIÀ O D'IMMERSIÓ AL PAÍS VALENCIÀ. CURS 1999-2000

<i>Nivell d'ensenyament</i>	<i>Alumnes</i>	<i>Increment anual des del curs 1990-91</i>
Secundari i batxillerat	25.000	27,2 %
Primari	96.000	2/3 (PEV) 1/3 (PIL) 10,9 % (PEV) 21,6 % (PIL)

Font: Hernández (2000: 9).

Si aquestes xifres són correctes, caldria entendre que entre un 20 i un 30% del l'alumnat d'ensenyament primari del País Valencià faria ensenyament en català. Per contra, l'ensenyament en català només representaria vora el 10% del total de la secundària valenciana.

Cal fer notar que encara ara no s'ofereix la totalitat de cicles formatius en català i que l'escola pública usa més aquesta llengua que no pas l'escola privada. La situació sociopolítica del País Valencià fa difícil d'avaluar tant l'evolució dels diferents models lingüístics escolars com els seus resultats. Els partidaris de la recuperació lingüística del català han bastit un potent moviment que ha permès desenvolupar nombroses iniciatives en el camp cívic, cultural i educatiu: la Federació d'Escoles Valencianes, organitzadora de les Trobades a què feiem referència al principi d'aquest article, n'és una mostra fefaent. Però aquesta capacitat de mobilització no ha aconseguit implicar en una acció decidida en favor de la promoció de la llengua pròpia els poders públics, que hi són majoritàriament indiferents o fins i tot hostils.

4.2. *Illes Balears*

Tot i la seva indubtable personalitat geogràfica, històrica, econòmica, cultural i lingüística, les elits dirigents de les Illes Balears i Pitiüses van demostrar un interès més aviat feble a l'hora d'aconseguir un règim d'autonomia propi. Com a conseqüència gairebé insòlita entre les comunitats autònomes amb llengua pròpia diferent del castellà, en perfilar el seu estatut les Illes no van assumir la competència d'organitzar el seu sistema edu-

catiu. Aquesta situació es prolongà fins l'1 de gener de 1998, quan les Illes varen assumir finalment aquesta competència. Fins aleshores, el sistema educatiu balear va dependre directament del Ministeri d'Educació espanyol, el qual mostrà un interès molt escàs per promocionar l'ús del català com a llengua vehicular.

Tenint en compte la situació de partida —escola franquista totalment castellanitzada malgrat alguns esforços d'introduir el català cap a la fi de la dictadura—, resulta comprensible que els anys vuitanta i noranta no hagin transformat radicalment el panorama educatiu balear des del punt de vista de model lingüístic escolar. En teoria, durant aquests anys existia la possibilitat de servir-se del català com a llengua vehicular per a la docència, però per a aquesta eventualitat calia demanar permisos, argumentar la bondat de la mesura, justificar la conformitat dels afectats... Això implicà que el català avancés com a llengua de docència sobretot als indrets on ja era la llengua ambiental predominant, mentre que el castellà romangué llengua dominant a Palma —la capital, nucli urbà, administratiu i turístic—, al conjunt de les localitats turístiques —sobretot a l'illa d'Eivissa—, amb forts percentatges d'estrangers i de ciutadans peninsulars castellanoparlants arribats per treballar al sector serveis. Els programes d'immersió —o sigui, ensenyament en català per a castellanoparlants—, concentrats a l'àrea urbana de Palma de Mallorca i rodalies, van gaudir de molta menys difusió en comparació amb Catalunya i fins i tot el País Valencià: l'any 1992-93 només seguïen el programa d'immersió 9 centres de primari a tot l'arxipèlag, un 2,3 % del total (Sbert i Vives 1995: 89). Amb tot, el curs 1996-97 l'ensenyament en llengua catalana ja havia fet un camí considerable, tal com mostra la taula 2.

Taula 2. ÚS DEL CATALÀ COM A LLENGUA VEHICULAR EL CURS 1996-97 A LES ILLES BALEARS. PERCENTATGES

	<i>Infantil</i>	<i>Primari</i>
Totalment en català	45,7	29,3
Parcialment en català	sense dades	40,6

Font: Ministeri d'Educació i Cultura, citat per Lladó i Llobera (1999: 30).

Pel que fa a l'ensenyament de la llengua com a matèria, des del curs 1979-80 el català es transformà legalment en assignatura obligatòria a l'ensenyament primari i secundari, i es procedí a desplegar el professorat i la

infraestructura necessaris per complir aquest precepte. L'ensenyament i la promoció del català anaven a càrrec de les autoritats insulars. Aquest desplegament ha difós l'alfabetització en català dels catalanoparlants i ha incentivat que, entre la població d'origen forà, la més jove tingui uns nivells de competència en català clarament superiors als dels seus pares. Tanmateix, aquest model no va aconseguir ni capgirar ni tan sols aturar el procés de substitució cap al castellà entre el jovent illenc (Melià 1997 i 1999).

L'any 1998 el Govern balear va assumir les competències en educació. Des d'aquell mateix curs 1997-98, les disposicions educatives obliguen els centres escolars a impartir com a mínim la meitat de les assignatures en llengua catalana (la qual cosa li valgué d'ésser conegut com el «Decret de mínims»). Es tracta d'una modificació substancial del model lingüístic, que converteix l'escola balear en una escola bilingüe que ha de preveure també una incorporació significativa de les llengües estrangeres al currículum escolar.¹⁰ El grau de compliment d'aquestes disposicions fou objecte de debat, ja que hom va denunciar que les valoracions oficials, excessivament optimistes, maquillaven la realitat. En un altre sentit, l'assumpció de competències per part del Govern autonòmic va significar que els aspirants a mestre i professor havien de demostrar la seva capacitat per usar tant el català com el castellà, la qual cosa pal·liarà en un futur el dèficit de coneixement de català de bona part del professorat actiu a les Illes.

Tant la primera etapa com la segona van desenvolupar-se sota la batuta del Partit Popular espanyol, reticent —a les Balears com arreu del territori— a la promoció del català. La «falta d'interès ... i deixadesa» per la recuperació del català —en paraules de Joan Melià (1999: 75)— van anar congriant un moviment cívic i cultural d'oposició que arribà a notables graus d'enfrontament amb el Govern autonòmic. Finalment, l'any 1999, el Partit Popular fou desplaçat del govern per una aliança de partits de centre i esquerra força més favorable al català, que, entre d'altres mesures de promoció de la llengua pròpia de les Illes Balerars, va fixar-se com a objectiu que es fes realitat que tots els centres escolars impartissin com a mínim el 50 % de les assignatures en llengua catalana.

10. Recordem que el turisme de masses és la principal indústria balear; alemanys i anglesos són, per aquest ordre, els clients més habituals entre els més de 9.000.000 de visitants anuals de les Illes.

4.3. Catalunya

El desplegament del sistema d'ensenyament obligatori espanyol —i en castellà— al llarg dels segles XIX —i sobretot— XX va haver de dur-se a terme acompanyat d'un suport legislatiu que imposés explícitament l'ús del castellà com a llengua d'ensenyament: la llarga llista de disposicions en aquest sentit testimonia les dificultats experimentades per assolir-ho (vegeu Ferrer 1986). L'organització d'un sistema educatiu propi que disposés de models lingüístics escolars adequats per respondre a les necessitats de Catalunya forma part de les exigències tradicionals del catalanisme polític. Aquesta possibilitat només va poder concretar-se durant la 2a República Espanyola (1931-1936/39), quan Catalunya va gaudir d'uns breus períodes d'autonomia política.

No és estrany, per tant, que la previsió d'un sistema educatiu autònom figurés com una de les prioritats per als moviments que preparaven el postfranquisme. Cal recordar la situació sociolingüística del moment. El franquisme s'havia acarnissat especialment amb el catalanisme cultural, havia deportat i/o depurat mestres suspects, i els havia reemplaçat amb mestres afectes, sovint castellanoparlants monolingües. Això no impedí que, sobretot en àrees rurals i en alguns centres, de manera clandestina, es continués emprant el català com a mitjà d'instrucció, tot i que no pas de forma generalitzada. D'altra banda, les grans transformacions demogràfiques que introduïren les onades migratòries entre 1955 i 1970 van contribuir a bastir un panorama difícil per a l'escolarització en català. Aquestes onades havien portat a Catalunya centenars de milers de castellanoparlants monolingües que, a diferència d'allò que s'esdevenia amb els migrants a Europa Occidental i Nord-Amèrica, no aprenien la llengua de la societat receptora. Ben al contrari, aquests *nous catalans* convertien el castellà per primera vegada en la història en una llengua parlada àmpliament a Catalunya, fins i tot imprescindible per viure la quotidianitat a molts racons del país.

L'escola es concebia com una eina fonamental per facilitar una recuperació democràtica de la llengua catalana. El problema amb què s'enfrontava la definició del model educatiu no era —ni és— com «preservar» la llengua dels infants immigrants, i molt menys encara com evitar-los un xoc traumàtic amb la llengua dominant de la societat receptora. Ben al contrari, es tractava de veure com aconseguir que aquests no fossin estrictament monolingües en castellà. Dos corrents pedagògics principals van oposar-se en aquell moment: d'una banda, aquells que argumentaven que l'ensenyament havia de començar en llengua materna fins arribar a una escola predominantment en català; d'altra, els que defensaven el model d'*Escola*

Catalana, definida com una escola de llengua i continguts essencialment catalans. Ara bé, en qualsevol cas hi havia un amplíssim consens social entorn de la necessitat de catalanització del sistema educatiu, com demostra el fet que bona part de la iniciativa va partir dels pares, les mares i els mestres.¹¹ El sistema educatiu català actual deriva essencialment de la combinació de tots aquests factors en el marc que ha anat permetent la legislació espanyola i la realitat sociopolítica del país (cf. Argelaguet 1999).¹²

Els darrers anys del franquisme i els primers de la transició van conèixer la intensificació de les iniciatives escolars favorables a la llengua catalana (classes de llengua, ús com a llengua vehicular, etc.). Però, a banda d'aquestes activitats inicials, podem parlar de tres grans períodes en l'evolució del sistema educatiu català pel que fa a la definició dels models lingüístics escolars a Catalunya:

L'extensió de l'ensenyament de llengua catalana (de 1978 a 1983): el primer període del desenvolupament del sistema educatiu postfranquista de Catalunya s'esmerçà a aconseguir que tots els centres educatius de Catalunya impartissin les 3 hores setmanals obligatòries de llengua catalana. Així, l'any 1978 es crea el Servei d'Ensenyament de Català i l'administració va assumint progressivament les tasques de formació en llengua catalana que anteriorment havien realitzat entitats privades com Òmnium Cultural. Fruit d'aquest esforç serà que l'any 1983 un 90 % de l'alumnat de pàrvuls i ensenyament primari tinguin classes de llengua catalana (Arenas 1986: 88, *apud* Arnau i Artigal 1995: 22). El català també guanyarà terreny com a llengua de docència: si el curs 1978-79 tan sols un 1,5 % dels centres de primària tenien el català com a llengua vehicular, el curs 1983-84 ja representaven un 9,12 % del total. A aquestes calia afegir-hi un 19,66 % més d'escoles en procés d'adoptar el català com a llengua vehicular principal (Servei d'Ensenyament del Català 1998: 48).

El resultat de l'extensió de l'ensenyament del català no assoleix, com era d'esperar atesa la situació sociolingüística del país, l'objectiu que tota la població escolar conegui aquesta llengua: el curs 1982-83 hi havia un 40,4 % d'alumnes incapaços d'expressar-se en català. Dit en els termes de l'informe *Quatre anys de català a l'escola*:

11. Òbviament, davant d'aquests hi havia d'altres sectors favorables al manteniment de l'*statu quo* —monolingüisme castellà—, si molt convenia amb lleugers retocs cosmètics, però aquests sectors van anar quedant esborrats del mapa per la mateixa dinàmica política i escolar.

12. Aquí no tenim espai per referir-nos al model trilingüe occità-català-castellà de l'escola de la Vall d'Aran, un enclavament de llengua occitana situat al nord-oest de Catalunya (veg. ARENAS 1998).

«[...] els castellanoparlants són lluny d'assolir un domini del català més o menys equiparable al que del castellà tenen els escolars catalanoparlants, i [...] difícilment ho aconseguiran, en les actuals condicions, al final de l'escolaritat bàsica.» (Alsina *et al.* 1982: 133)

La promoció del català com a llengua vehicular en algunes assignatures (de 1983 a 1993-94). El segon període de la història recent del sistema educatiu català té a veure amb l'extensió del català com a llengua vehicular. Aquest procés es veu impulsat per la Llei de normalització lingüística del Parlament de Catalunya de 1983. En aquesta Llei, i en el desplegament posterior que se'n féu, es fixaren els trets principals del sistema actual:

- Objectiu final: assoliment de les quatre competències (entendre, parlar, llegir i escriure) tant en català com en castellà per a la totalitat de la població.
- No separació de l'alumnat segons primera llengua: el sistema educatiu català defuig la creació de línies independents segons la llengua de l'alumnat, i s'opta per l'escolarització conjunta.
- Llengües ensenyades: català i castellà són ensenyades un nombre similar d'hores.
- Llengües vehiculars: es delimita un mínim obligatori d'hores de docència en català (una àrea de 3r a 5è de primària, i dues, de sisè a vuitè) i en castellà (una àrea). Amb tot, es reconeix explícitament el dret a rebre els primers ensenyaments en la llengua oficial triada pels pares.¹³
- Bilingüisme generalitzat del personal docent: s'impulsen els programes de reciclatge lingüístic que permeten bilingüitzar un nombre creixent de mestres, i es requereix el coneixement de les dues llengües oficials per treballar com a mestre.
- Potenciació de l'ús del català: s'insta els centres escolars a afavorir l'ús del català en el context escolar, adoptant-lo com a llengua vehicular en més hores de les requerides com a mínimes i fent-ne un ús habitual com a llengua institucional i de relació.
- Tria i definició del model lingüístic: pares i mestres de cada escola tenen la capacitat de regular, dins dels límits marcats per la normativa, el model lingüístic del centre. Aquesta decisió es plasma en un projecte lingüístic de centre que fixa el repartiment de les llengües vehi-

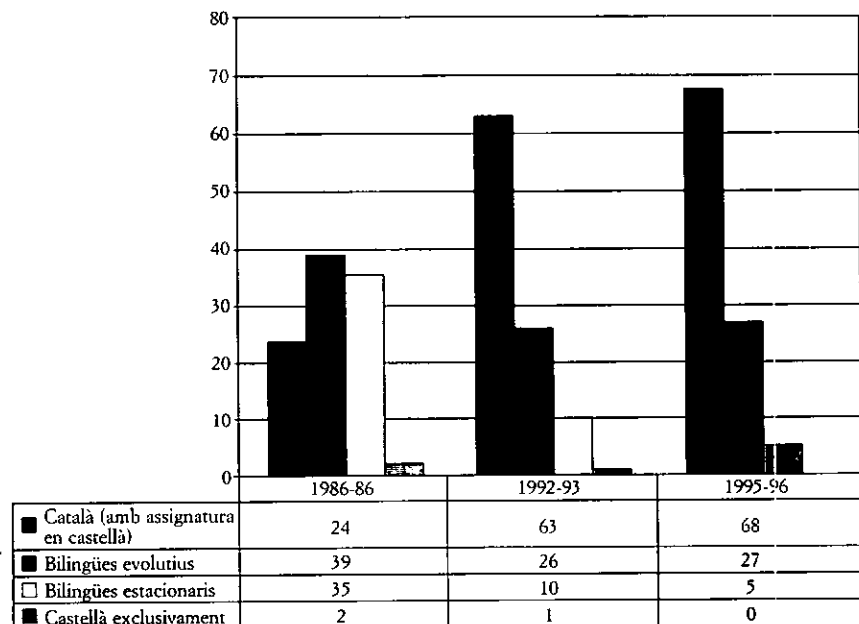
13. Atesa la prohibició de separar l'alumnat per primera llengua, aquesta opció desemboca en pràctiques d'alternança de codi a l'aula en funció de la llengua de l'alumnat.

culars, el moment d'introducció de cada llengua (català, castellà, primera i segona llengua estrangera), les possibles compensacions — per exemple, impartir menys hores de castellà als cicles inicials i més hores als cicle mitjà i superior—, les activitats de promoció de l'ús del català, tot plegat d'acord amb les necessitats de cada centre particular.

Així, a diferència del País Valencià, on hi ha uns models lingüístics escolars més o menys delimitats, l'escola a Catalunya no defineix de manera explícita uns únics models fixos, sinó uns límits màxims i mínims dins dels quals cada escola ha de triar les seves pròpies opcions. Tanmateix, sí que s'estableix una categoria específica de centres: els *centres d'immersió lingüística*, escoles primàries amb un alumnat majoritàriament no-catalanoparlant (més del 70%) que realitzen immersió total primerenca, si més no durant els anys d'ensenyament infantil i primers cursos de primària. Aquests centres s'acullen al *Programa d'Immersion lingüística* del Departament d'Ensenyament i gaudeixen d'una sèrie de beneficis: formació didàctica i pedagògica específica, materials de suport *ad hoc*, auxiliars de conversa, etc.

Al llarg de la dècada dels vuitanta el català guanyarà terreny com a llengua de docència, fins a esdevenir la llengua vehicular predominant a la majoria de centres d'ensenyament infantil i primari al final de la dècada (vegeu gràfic 1). En principi, a més d'ensenyar català i castellà, aquests centres usaven el castellà per impartir una matèria no lingüística, tal com establia la legislació, tot i que en alguns centres aquesta provisió podia no ésser respectada. És el que es coneixerà com el *Model de conjunció en català*. Al costat d'aquests hi haurà els centres considerats *bilingües evolutius*, és a dir aquells que tenien el castellà com a llengua vehicular als cursos superiors però anaven incorporant el català com a llengua vehicular predominant als cursos inferiors. Les escoles incloses sota el paraigua de *bilingües estacionàries* eren centres que en principi se servien de les dues llengües com a vehicle d'Instrucció per impartir més d'una àrea de coneixement; ara bé, en la seva immensa majoria es tractava d'escoles que limitaven l'ús del català als mínims legals establerts (dues assignatures). Finalment, les escoles incloses sota el rètol *castellà* eren escoles totalment monolingües en què el català no era emprat en cap cas com a llengua vehicular —és a dir, es tractava d'escoles que no se cenyien ni tan sols als mínims d'ús de català legals; n'eren mostra alguns centres que escolaritzaven els fills dels militars destinats temporalment a Catalunya. Aquests centres van anar desapareixent al llarg dels anys vuitanta.

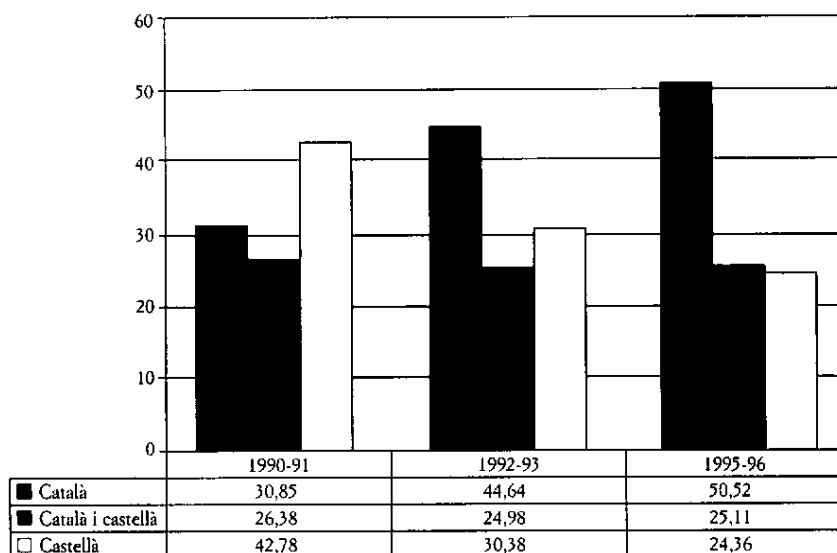
Gràfic 1. EVOLUCIÓ DE LA LLENGUA VEHICULAR ALS CENTRES D'ENSENYAMENT INFANTIL I PRIMARI A CATALUNYA ENTRE 1986 I 1996. PERCENTATGES



L'evolució dels models lingüístics a l'ensenyament secundari ha estat força diferent. Al llarg dels anys, el català hi ha anat guanyant terreny com a llengua de docència, però la presència del castellà —fins i tot com a llengua de docència exclusiva— continuava essent majoritària al començament dels anys noranta, tal com palesa el gràfic 2 (pàgina següent).

La prioritització del model de conjunció en català (de 1993-94 ençà): entre 1990 i 1994 es produeixen un conjunt de fets que impulsen nous canvis en la política lingüística a l'ensenyament a Catalunya. En primer lloc, s'estén a Catalunya la percepció que la política lingüística dels vuitanta ha difós el coneixement del català, sobretot entre les generacions en edat d'escolarització, però que aquest coneixement no s'està traduint en un canvi en les normes d'ús social vigents, que consagren l'hegemonia del castellà. Segonament, es constata que continuen havent-hi bosses significatives de castellanoparlants monolingües entre la població infantil i juvenil: l'any 1991, i segons les dades censals, encara hi havia a Catalunya un 14 % dels infants

Gràfic 2. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT D'ENSENYAMENT SECUNDARI ENTRE 1990 I 1996 SEGONS LA LLENGUA DE DOCÈNCIA. PERCENTATGES



de 10 a 14 anys que no saben parlar català, i un 19,9% que no el sabia escriure (cf. Boix 1997: 148, 150). En tercer lloc, el 23 desembre de 1994 una importantíssima sentència del Tribunal Constitucional espanyol avalà alguns aspectes de la política lingüística educativa de la Generalitat que havien estat recorreguts judicialment. D'una banda, el Tribunal considerà que: «[...] es legítim que el catalán, en atención al objetivo de la normalización lingüística de Cataluña, sea el centro de gravedad de este modelo de bilingüismo [...]» escolar (apud Institut d'Estudis Autònomic 1994: 273; veg. també Milian 1992). D'una altra, la màxima instància descartà que els infants que feien els ensenyaments bàsics a Catalunya poguessin quedar exempts d'aprendre català, com pretenien els impulsors del procés judicial.

A la vista de les circumstàncies, el govern autonòmic decidí apostar per un model lingüístic escolar únic amb el català com a llengua vehicular prioritària («d'ús normal») a tot el territori. Aquest model manté la majoria dels criteris expressats anteriorment: els objectius de bilingüització i bialfabetització generals, la promoció del català, la no-separació per raó de primera llengua, la possibilitat de demanar els primers ensenyaments en castellà, i el bilingüisme del personal docent. Ara, però, els centres veuen

notablement reduïda la seva capacitat de definir un model lingüístic propi, i encara que continuaran existint diferents models lingüístics —sobretot a l'ensenyament privat—, la gran majoria dels centres de primària aniran incorporant el català com a vehicle d'instrucció predominant de manera progressiva. La docència a secundària, per contra, continuarà fent molt més ús del castellà (vegeu gràfics 1 i 2).¹⁴

Així, el sistema educatiu a Catalunya optà per un model lingüístic d'escola en règim de conjunció i bilingüe no paritària: no hi ha línies segons la primera llengua de l'alumnat; s'usen dues llengües com a vehicle d'ensenyament, tot i que amb un clar predomini de la llengua territorial (el català). De fet, i a la vista de les dades d'ensenyament primari i secundari, pot parlar-se d'un model amb incorporació progressiva del castellà: l'any 1994-95, s'emprava el català per impartir vora el 97-98 % de les àrees als cursos de parvulari (3 anys), percentatge que baixava fins al 85 % a 8è d'Ensenyament General Bàsic. L'ensenyament del castellà com a matèria seguia un itinerari similar: si el 50 % d'escoles impartien menys de 2 hores de castellà a la setmana a 1r curs d'ensenyament primari, el 61 % de les escoles se situaven per sobre de les 3,30 hores setmanals obligatòries a 8è d'EGB (Inspecció d'Ensenyament s/d: 15 i 67; 36, 79). L'ampli ús del castellà a l'ensenyament secundari (vegeu gràfic 2) corrobora aquest model.¹⁵

Alguns autors han argumentat que l'adopció del model de conjunció en català com a model únic va ser una passa innecessària i contraproduent, ja que el ritme de creixença de l'ensenyament en català conduïa per si sol al predomini d'aquest model abans de 1994. Sigui com sigui, la decisió d'optar per un model lingüístic escolar únic amb clar predomini del català no es va fer sense enrenou públic. El principal punt d'enfrontament fou la tria de la llengua vehicular de l'ensenyament primari: d'una

14. En el moment de redactar aquest article encara no s'han fet públiques les dades corresponents al curs escolar 1998-1999.

15. Cal prendre amb molta cautela les dades referides a la llengua de docència a Catalunya, ja que molts indicis fan suposar que el català hi apareix considerablement sobrevalorat. Al capdavall és més que lògic —si més no en un país llatí— que davant dels serveis d'inspecció tots els centres declarin servir-se normalment del català independentment de les seves pràctiques reals, atès que aquest idioma té la consideració legal de llengua vehicular de les escoles. Sembla que la pràctica de l'alternança i l'ús del castellà està força més estès del que les xifres oficials deixarien entreveure. En un estudi recent sobre les xarxes socials dels infants de 6è grau a Catalunya (VILA i MORENO, en preparació), sols un 41 % dels informants van declarar parlar exclusivament o majoritàriament català amb els seus mestres; un 42 % afirmaven emprar català i castellà en proporcions similars, i un 17 % declarava parlar majoritàriament o exclusivament castellà. I el que és més significatiu, els mestres els seguien en aquestes tries de llengua.

banda, els sectors *castellanistes* reclamaren el dret a realitzar l'ensenyament en la seva llengua materna; d'una altra, hom argumentà que atès el predomini social del castellà, l'ensenyament en aquesta llengua equivalia en la pràctica a fer del català una llengua optativa enfront del castellà, que —no ho oblidem— ja era constitucionalment obligatòria per a tothom. La veu dels oponents a la política lingüística de la Generalitat —entre ells els que ja havien dut la Llei de 1983 al Tribunal Constitucional— va ser recollida i amplificada per alguns mitjans de comunicació espanyols. L'interès per donar ales a la polèmica no fou del tot aliè al fet que, durant els anys noranta, la coalició en el poder a Catalunya fou també un aliat imprescindible per als successius governs espanyols en minoria. Per al partit que no governava a Madrid, atacar el suport català de l'executiu era una opció més que atractiva. Això féu que el consens sobre la política lingüística a Catalunya esdevingués més difícil, sobretot quan alguns dirigents del Partit Popular passaren a liderar públicament l'oposició a la política lingüística de la Generalitat. Tanmateix, l'any 1998 el Parlament de Catalunya aprovà per àmplia majoria una nova Llei de política lingüística que consagrà el model de conjunció en català. Des d'aquell moment les polèmiques lingüístiques a l'ensenyament primari i secundari a Catalunya han perdut bona part de la seva virulència.

4.4. *Andorra*

Andorra constitueix un petit estat ubicat al cor del Pirineu que ha sabut preservar la seva independència mantenint l'equilibri entre França i Espanya, de tal manera que les pressions d'una banda fossin contrarestades per les de l'altra. Fruit d'aquesta independència, el català mai no ha deixat d'ésser l'única llengua oficial del Principat pirinenc. Amb tot, les giragoneses entre els seus poderosos veïns es veuen reflectides a bastament en les evolucions del sistema educatiu andorrà.

L'origen del sistema d'ensenyament de les Valls d'Andorra ha de cercar-se en les institucions confessionals rígides per les autoritats municipals dels segle passat. A principis de segle xx s'estableixen a Andorra les escoles franceses, unes institucions sostingudes i gestionades per l'Estat gal amb uns continguts i uns objectius idèntics als que regien a la mare pàtria, fins al punt que en aquestes escoles hom arribava a impedir als alumnes andorrans l'ús del català fins i tot durant l'estona d'esbarjo. Aquesta presència de l'escola francesa va veure's *equilibrada* a partir de 1930 per la instal·lació en territori andorrà de les escoles espanyoles, una institució també

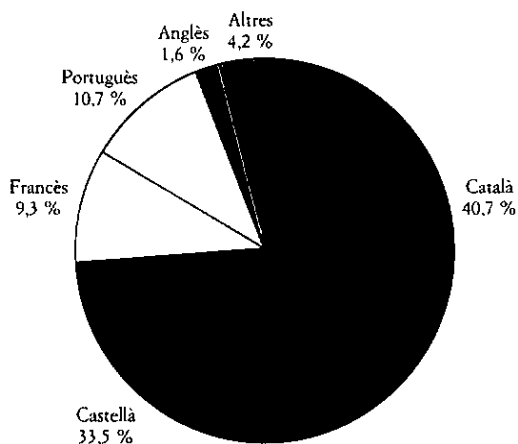
de dependència estrangera amb professorat, regulacions, currículums, etc., coincidents amb les altres escoles espanyoles. L'any 1966, es construeix a Andorra l'escola Sant Ermengol, inici de l'actual sistema d'escoles confessionals (catòliques), que segueixen el sistema d'ensenyament espanyol. A diferència de les escoles francesa i espanyola, en què l'Estat andorrà té una escassa participació econòmica, els costos de la xarxa d'escoles confessionals és assumit per les institucions del país. Aquestes escoles funcionaren en un primer moment en castellà, de manera que el sistema educatiu andorrà va estar durant dècades en certa mesura dividit en dos segons la llengua i els continguts impartits: un sistema de llengua vehicular espanyola i un altre de llengua vehicular francesa.

Més enllà de cobrir les necessitats dels residents estrangers, la presència simultània de dos sistemes escolars estrangers oferia una sèrie de beneficis considerables per als andorrans. En primer lloc, els fills de les Valls podien optar per una educació finançada majoritàriament pels estats veïns. El sistema els garantia a més l'adquisició aprofundida d'una llengua estrangera —espanyol o francès—, i els obria les portes dels sistemes d'ensenyament superior veïns —a Andorra no hi havia universitat— sense haver de passar per complicades homologacions d'estudis. El risc d'aquest equilibri era la desnacionalització, però la mateixa existència de dues opcions educatives contraposades diluïa en certa mesura aquesta possibilitat i contribuïa a afermar l'*statu quo* internacional que permetia l'existència d'Andorra. El que no podia evitar aquest sistema, però, era una certa escissió cultural de la població d'Andorra segons les respectives orientacions escolars.

L'Andorra rural i pobra de la primera meitat del segle xx, un país catalanoparlant que l'any 1940 només acollia un 17 % de població estrangera —sobretot catalans— (Planelles 1999: 233), va anar deixant pas durant els seixanta i els setanta a un empori comercial, turístic i financer amb un altíssim nivell de vida que va atreure milers d'immigrants. Els nouvinguts van arribar primer de Catalunya, després de diverses zones castellanoparlants d'Espanya, i més endavant de Portugal. Com a conseqüència, avui dia Andorra acull una població plurilingüe, tal com mostra el gràfic 3.¹⁶

16. Algunes dades provisionals donades a conèixer darrerament (Francesc Camp Torres - Investigació de màrqueting 2000) semblen indicar l'avenç del castellà en detriment del català. Caldrà veure fins a quin punt les dades definitives confirmen aquests canvis demolinguístics.

Gràfic 3. POBLACIÓ DE 14 ANYS O MÉS RESIDENT A ANDORRA SEGONS LA SEVA PRIMERA LLENGUA (1995). PERCENTATGES



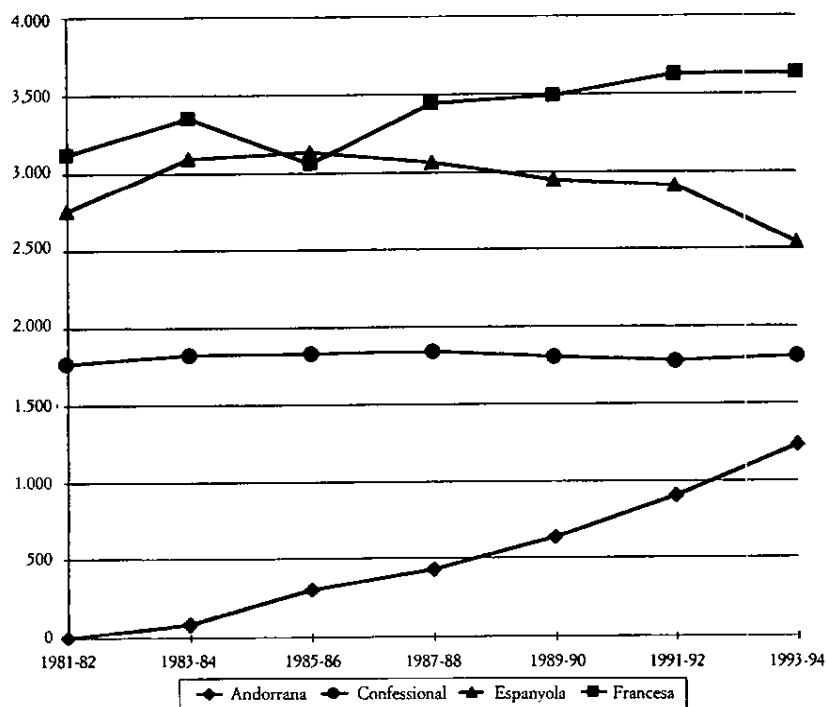
Davant de l'heterogeneïtat creixent, i sobretot a partir dels anys setanta va anar creixent la convicció que el sistema educatiu havia de prendre part activa en la creació d'una consciència nacional compartida. Així, l'any 1974 el Govern andorrà exigí a totes les escoles de la Vall la impartició d'unes hores de llengua, cultura, història, medi i institucions andorranes obligatòries. La caiguda de la dictadura a Espanya afavorí aquesta política, ja que la recuperació lingüística i cultural dels catalans al sud del Pirineu reforçà la posició d'aquesta llengua. Així, l'escola confessional va andorranitzant-se en llengua i continguts, i passà a tenir el català com a llengua vehicular, encara que continués pertanyent al sistema educatiu espanyol dependent del Ministeri d'Educació i Cultura.

Al final dels anys setanta es va anar constatant que no n'hi havia prou amb unes hores de cultura i llengua empeltades en uns sistemes educatius que restaven fonamentalment estrangers. Des de 1982 engegà el projecte de l'*Escola Andorrana*, iniciada com a escola maternal que ben aviat esdevindria centre de primera ensenyança, i que aniria creixent i expandint-se fins que l'any 1995 encetà el batxillerat. L'*Escola Andorrana* neix com una xarxa d'escoles estructurades com un model plurilingüe d'enriquiment basat en l'ensenyament integrat de llengua i continguts. La llengua vehicular principal de l'escola, la llengua institucional i aquella en què s'adquireix la

lectoescriptura és el català. Al costat del català, el francès és introduït des de maternal i emprat com a llengua vehicular per a una assignatura durant tot l'ensenyament primari. A segon cicle de primera ensenyança (3r i 4t curs) de primari s'introdueix l'ensenyament de l'anglès com a assignatura, i a partir de tercer cicle (5è i 6è) s'incorpora el castellà. Val a dir que els diferents sistemes educatius contemplaran també en un futur l'ensenyament del portuguès, optatiu i fora de l'horari lectiu, a causa de la nombrosa colònia lusitana resident al país. Des del moment de la seva introducció com a matèria d'estudi, el francès i el castellà són emprats com a llengua vehicular per impartir una assignatura cadascuna tant a ensenyament primari com a secundari (Geli, 2000).

Tal com pot comprovar-se al gràfic, l'Escola Andorrana ha conegut un èxit significatiu, i el seu alumnat creix de forma constant des de la seva creació, de manera que està transformant el panorama escolar andorrà.

Gràfic 4. EVOLUCIÓ DEL NOMBRE D'ALUMNES EN CADA OPCIÓ ESCOLAR A ANDORRA ENTRE 1981 I 1994. XIFRES ABSOLUTES



Qui assisteix a cada sistema escolar a Andorra? Si dividim els sistemes escolars segons opció lingüística (és a dir, incloent l'escola andorrana i confessional en una categoria d'ensenyament en català), tenim que, a grans trets:¹⁷

- Els fills dels andorrans acudeixen prioritàriament i en percentatges similars als models lingüístics en català i en francès;
- Els catalanoparlants amb passaport espanyol es decanten prioritàriament pels models en català;
- Els castellanoparlants opten en primer lloc per centres en català, tot i que la tria del sistema en castellà i en francès obtenen vora un quart del total cada un;
- Els francòfons es decanten massivament per l'escola en francès;
- Els lusòfons assisteixen en primer lloc a l'escola francesa i en segon lloc a l'escola en castellà;
- Els parlants de llengües *altres* trien essencialment les escoles en francès.

Connectant aquestes tries amb la noció de capital lingüístic i amb la voluntat de permanència a Andorra poden albirar-se algunes tendències. Primerament, l'escola gal·la desborda els límits de la població francòfona per tal com proporciona el capital lingüístic francès —valuós i no adquirible al carrer a Andorra— mitjançant un sistema escolar de prestigi internacional. No sorprèn, per tant, que atregui alumnes lusòfons i *altres*, precisament les poblacions menys arrelades a les Valls. L'escola en català encara no capta tota la població de catalanoparlants, però en canvi incorpora un percentatge molt significatiu de castellanoparlants, molts d'ells amb voluntat de romandre definitivament a Andorra. Finalment, l'escola en castellà no aconsegueix fidelitzar ni els castellanoparlants ni els catalanoparlants, atès que tots dos col·lectius adquireixen el castellà com a primera o com a segona llengua ambiental;¹⁸ en canvi, aquesta escola és la segona receptora de portuguesos, normalment poc partidaris d'establir-se definitivament a les Valls i que tendeixen a servir-se del castellà com a llengua franca a Andorra.

17. Aquestes tendències volen sintetitzar de manera aproximada dades corresponents a anys i nivells molt diferents i en un moment de canvi; cal tenir en compte que, per exemple, l'Escola Andorrana només disposa de batxillerat des de 1995. Les dades essencialment provenen de PRATS (1998) i PLANELLES (1999).

18. De fet, i tal com expliquen DARNÉS, GELI, MARTÍN i RUF (1997: 52), l'Escola Andorrana tancà el 1992 la línia bilingüe català-castellà, entre d'altres coses perquè aquesta opció tenia poca demanda.

5. RESULTATS DELS SISTEMES DESCRITS

Les polèmiques sobre els models lingüístics escolars canalitzen i deixen traslluir posicions ideològiques enfrontades. Però, a diferència d'allò que s'esdevé en altres contextos —com ara Canadà o els EUA— en què una part substancial del debat públic té a veure amb l'anàlisi empírica dels resultats escolars dels diferents models d'ensenyament, als Països Catalans bona part de les discussions giren entorn de consideracions més properes a la filosofia política (com ara «quin és el dret del ciutadà i/o de l'estat a triar model lingüístic escolar?»), mentre que sovint es troba a faltar més argumentació basada en dades empíriques.¹⁹ Atès que la tradició avaluadora en ciències humanes i socials als territoris de llengua catalana és força feble, potser no és tan sorprenent que hi hagi notables llacunes en l'anàlisi empírica dels seus models lingüístics escolars. Més encara si tenim en compte que una part molt significativa d'aquests sistemes —sobretot fora de Catalunya i Andorra— han anat desenvolupant-se *contra* unes autoritats reticents a abandonar els models tradicionals, de manera que els migrats recursos econòmics han d'anar adreçats més aviat al dia a dia que no pas a la recerca. Però cal ser molt conscients que aquesta llacuna investigadora constitueix un buit injustificable que caldria reparar de manera urgent atesa la significació social del tema que ens ocupa.

Ara com ara no existeixen comparacions de resultats per a tots els models lingüístics presentats en aquest article. De fet, la majoria de les anàlisis efectuades solen prendre mostres reduïdes —un grapat d'escoles, com a molt— amb tots els problemes que això comporta per a la generalització de les dades, i s'ocupen majoritàriament d'escoles de Catalunya. Aquí ens limitarem a plantejar les principals línies de comparació i algunes de les troballes més rellevants que s'han realitzat fins a l'actualitat en quatre aspectes fonamentals dels models lingüístics escolars aplicats als territoris de llengua catalana.²⁰ En concret, ens centrarem en:

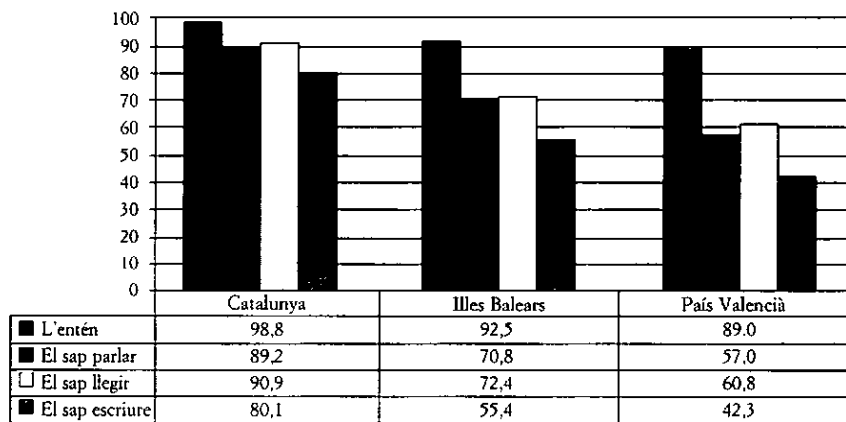
19. Aquesta tendència arriba a la comicitat quan alguna de les parts projecta sobre la realitat catalana els resultats de la recerca en altres contextos sociolingüístics; així, algunes veus més aviat desorientades han equiparat el model de Conjunció a la Sheltered Immersion dels Estats Units. Qualsevol lector pot ponderar per ell mateix si la relació d'hegemonia de l'anglès (demogràfica, política, mediàtica, econòmica, administrativa, etc.) sobre les altres llengües als EUA és la mateixa que manté el català en relació amb el castellà a Catalunya.

20. ARNAU (2000) ofereix una síntesi actualitzada de les avaluacions sobre els models lingüístics a Catalunya.

- L'aprenentatge del català.
- L'aprenentatge del castellà.
- L'impacte en les pràctiques lingüístiques.

Abans hem apuntat que l'estudi *Quatre anys de català a l'escola* va posar sobre la taula un fet fonamental que s'ha anat repetint a tots els estudis realitzats durant les dues darreres dècades: si els infants catalanoparlants adquireixen nivells considerablement elevats de castellà independentment del tipus d'escola a què assisteixen, l'adquisició del català per part dels infants castellanoparlants depèn de manera crucial del model lingüístic escolar a què assisteixen. Només els models que fan un ús molt significatiu del català com a llengua vehicular bilingüitzen de manera activa els castellanoparlants. Aquest resultat es repeteix insistentment al llarg de tot el territori estudiat i a la immensa majoria —si no a totes— les recerques presentades fins a l'actualitat.

Gràfic 5. CONEIXEMENT DE CATALÀ DE LA FRANJA DE 10 A 14 ANYS A CATALUNYA, ILLES BALEARS I PAÍS VALENCIÀ (CENS 1991). PERCENTATGES



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades censals.

La rellevància d'aquesta dada és tal que fins i tot pot comprovar-se en les dades lingüístiques censals (vegeu Reixach (ed.) 1997; Farràs, Torres i Vila 2000; també Pradilla 1999). El gràfic 5, basat en dades provinents del cens de 1991 —darrer cens per al qual tenim dades de Catalunya, Illes Balears i País Valencià—, permet comprovar que els sistemes descrits estan

tenint un impacte considerablement diferent en la competència en català de les noves generacions. Prenent la franja d'edat de 10 a 14 anys,²¹ només el sistema escolar de Catalunya facilitava un coneixement gairebé general del català en les quatre habilitats, tot i que el 1991 encara registrava mancances molt considerables, com que el 20 % d'infants que encara no el sabien escriure. Els sistemes escolars del País Valencià i de les Illes, amb una presència molt més feble del català, deixaven segments importantíssims de població infantil sense coneixements d'aquesta llengua.

És obvi que la situació sociolingüística de partida no era la mateixa a tots tres territoris. Però resulta que el sistema escolar de Catalunya també era el que generava un creixement més significatiu en les quatre habilitats lingüístiques en comparació amb la mitjana del seu context. Això pot comprovar-se, per exemple, analitzant la diferència entre la mitjana de coneixement de català per a tota la població i la mitjana de la cohort 10-14 anys, com fem a la taula 3.

Taula 3. DIFERÈNCIA ENTRE EL CONEIXEMENT DE CATALÀ DE LA COHORT 10-14 EN RELACIÓ AMB LA MITJANA DE CONEIXEMENT A CADA TERRITORI. 1991. PERCENTATGES

<i>Territori</i>	<i>L'entén</i>	<i>El sap parlar</i>	<i>El sap llegir</i>	<i>El sap escriure</i>
Catalunya	5,0	20,9	23,3	40,2
Illes Balears	3,7	4,1	17,4	29,5
País Valencià	6,8	6,4	23,1	27,2

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades censals de cada territori.

I pel que fa al coneixement del castellà? No disposem de dades censals pel que fa al coneixement de castellà, i per tant hem de guiar-nos per indicis una mica més indirectes. Així, per exemple, sabem que els diferents censos indiquen que els índexs d'alfabetització —en castellà— de la totalitat de la població dels territoris de llengua catalana voregen el 100 %, de la qual cosa deduïm que el coneixement oral deu acostar-se a aquestes xifres. Igualment, les dues enquestes del Centro de Investigaciones Sociológicas sobre el coneixement de llengües a l'Estat (Centro de Investigaciones Sociológicas 1994; Siguán 1999) confirmen que el castellà és conegut —en les seves quatre habilitats— per pràcticament el 100 % de la població de

21. L'ensenyament obligatori acabava als 14 anys en aquell moment.

més de 18 anys dels territoris esmentats. Si s'hagués produït alguna reculada en el coneixement de castellà entre els més joves, aquesta hauria estat detectada —com a mínim— per l'enquesta de 1998. I no ha estat així.

Si en comptes d'adoptar una perspectiva categòrica i dicotòmica (saber/no saber una llengua) n'adoptem una altra de més matisada que tingui en compte la qualitat de la llengua (avaluació dels nivells de competència en català i en castellà), els resultats confirmen el que acabem d'exposar. Tot i que la comparació entre la *qualitat lingüística* en català i en castellà assolida en uns i altres models depassa les possibilitats d'espai d'aquest article,²² podem assenyalar alguns dels grans trets que es detecten a Catalunya, el territori més ben analitzat. Hom comprova que el desnivell abismal en el coneixement del català entre catalanoparlants i castellanoparlants detectat al principi dels vuitanta va escurçant-se any rere any. Així, el coneixement de català dels castellanoparlants s'acosta al dels catalanoparlants, tot i que continuïn detectant-se diferències significatives en funció de la llengua familiar. El coneixement de la llengua escrita ha avançat més de pressa que no pas el de la llengua oral; el model lingüístic escolar, l'entorn sociolingüístic i la classe social semblen influir poderosament en aquest aprenentatge del català entre els no catalanoparlants familiars. Pel que fa als nivells de competència en castellà, les diferències entre catalanoparlants i castellanoparlants a Catalunya són molt menors. D'altres factors com el coeficient intel·lectual, el nivell socioeconòmic, el lloc de residència, el gènere, etc., hi tenen un pes significatiu.

Fins a quin punt el nivell de castellà assolit pels infants dels territoris catalanoparlants és comparable al dels infants de les zones monolingües castellanoparlants? És lloc comú en la bibliografia sobre bilingüisme que resulta perillós de comparar les competències de parlants bilingües i monolingües, per tal com es tracta de realitats no idèntiques que requereixen tractaments particularitzats (cf. Baetens Beardsmore 1986, Baker 1993). Tanmateix, i atès que existeixen algunes proves en aquest sentit, potser val la pena d'adquirir-ne els resultats. Un estudi recent realitzat per l'Institut Nacional de la Calidad y la Evaluación (1998) detectava que els alumnes catalans, valencians i balears se situaven lleugerament per sota de la mitjana espanyola pel que fa a algunes habilitats en castellà (en concret, en *comprensió lectora* i en *gramàtica i literatura*), tot i que el seu nivell era igual i fins i tot superior al d'alguns territoris monolingües castellanòfons. En qualsevol cas, caldria no perdre de vista que el resultat obtingut situava sistemàticament el País Va-

22. ARNAU (2000) —de pròxima aparició— conté la revisió més actualitzada d'avaluació de resultats. D'altres referències útils en aquest sentit són ARTIGAL (1989, 1993); ARTIGAL (coord.) (1995); SERRA (1997); VILA, I. (1995), VILA, I. (coord.) (1998).

lencià a la cua dels resultats, encara que es tracta del territori en què el castellà té una presència més destacada com a llengua vehicular.

Finalment, cal analitzar la qüestió de l'impacte dels diferents models lingüístics escolars en les pràctiques idiomàtiques de les noves generacions. Molt poques recerques s'han ocupat fins ara d'aquesta qüestió, crucial per al manteniment futur de la llengua catalana (Mena, Serra i Vila 1994; Vila, F. X. 1996, 1998; Unamuno 1998). La major part d'estudis semblen apuntar que el model lingüístic escolar no introdueix modificacions substancials en les normes d'ús lingüístic, és a dir, que l'escolarització en català no sembla haver trencat la norma social predominant d'adoptar el castellà per a les relacions entre castellanoparlants i catalanoparlants, si més no en els contextos estudiats fins ara —majoritàriament metropolitans i en què els catalanoparlants eren numèricament inferiors als seus companys castellanoparlants. De fet, sembla que un percentatge majoritari d'infants castellanoparlants no parla català més que per relacionar-se amb els mestres que se'ls adrecen en català, i encara no sempre, ja que un cert percentatge no usa el català activament en cap moment de la seva vida, ni privada ni escolar. En realitat, les escoles als territoris de llengua catalana continuen essent indrets on sovintegen les alternances de codi i els fenòmens de contacte de llengua en general.

6. SÍNTESI FINAL I CONSIDERACIONS DE CARA AL FUTUR

Els models lingüístics escolars dels territoris de llengua catalana han conegut una important renovació que els ha fet passar dels vells models d'escola monolingüe i monocultural a una bigarrada coexistència de fórmules diferents. La reintroducció del català ha estat l'element de canvi crucial, ja que ha conduït a replantejar pràctiques, objectius, assumpcions i concepcions. Caldrà veure si aquesta varietat acaba deixant pas a uns pocs models o si continua complicant-se en funció de l'evolució de les societats que les acullen. De fet, alguns dels sistemes dels territoris de llengua catalana han restat perifèrics a aquestes mutacions, mentre que d'altres les han anat protagonitzant a ritmes gairebé vertiginosos.

Ara com ara, els sistemes escolars de quatre territoris de llengua catalana (Andorra, Catalunya, Illes Balears i País Valencià) aspiren tots a la bilingüització de l'alumnat en general i inclouen un seguit de models escolars efectivament bilingües. Ara bé, els objectius, els dissenys, les dinàmiques i, molt especialment, els resultats de cadascun són força diferents. Els models lingüístics que prioritzen la llengua socialment feble són els que assoleixen

uns millors resultats de bi- / plurilingüïtzació. En les actuals condicions demolingüístiques, els models lingüístics que aspirin a aquest objectiu hauran d'avançar en aquesta direcció. Ara bé, aquesta promoció de la llengua catalana en un marc de plurilingüïsmes a l'escola s'enfronta a tot un seguit de reptes que els interessats hauran de superar si volen mantenir i progressar en la via encetada ara ja fa vint anys.

En primer lloc, siguin quins siguin els models lingüístics adoptats, aquests han de garantir tant l'accés generalitzat al capital lingüístic castellà (francès o italià) (oral i escrit) com al currículum no lingüístic. No es tracta tan sols de reconèixer de manera més o menys reticent el poder polític, econòmic, demogràfic, mediàtic, etc., de les llengües estatals dins i fora dels Països Catalans. En bona mesura, l'acceptació popular dels models lingüístics que prioritzen el català parteixen de la base que es tracta de models d'ensenyament bilingüe additius, no pas substractius, i que no perjudiquen l'adquisició d'altres continguts. Ara com ara existeix la convicció generalitzada que el nivell en aquests idiomes obtingut a les escoles catalanes és —com a mínim— suficient per a les necessitats del ciutadans.²³ Molt especialment, per a la política lingüística en l'ensenyament a Catalunya seria catastròfic que s'estengués la percepció que l'única via per saber castellà és l'ensenyament en aquesta llengua, o que l'ensenyament en català dificulta l'adquisició d'altres coneixement o habilitats. En aquest context sí sembla plausible que pogués arribar a plantejar-se de debò un conflicte social entorn del dret dels pares a decidir la llengua d'ensenyament dels seus fills, una qüestió que ara mateix només sembla preocupar efectivament uns sectors socials molt reduïts.

En segon lloc, els models lingüístics escolars dels territoris de llengua catalana hauran d'enfrontar-se ineluctablement amb la necessitat d'anar passant de l'objectiu de la bilingüïtzació cap a la plurilingüïtzació. En no patir els forts prejudicis contra l'ensenyament en segona llengua que paralitzen l'avenç a d'altres països, els catalans, els valencians, els balears, etc., es troben en condicions esplèndides per desenvolupar sistemes d'ensenyament integrat de continguts i llengua estrangera. Tota la inversió en formació i en investigació didàctica per a l'ensenyament d'immersió podria aplicar-se per tal de superar el retard existent ara com ara en la difusió de llengües internacionals.

El tercer gran repte dels models lingüístics escolars dels territoris de llengua catalana té a veure amb la transformació del panorama sociolingüís-

23. A Catalunya aquesta convicció és tan generalitzada que els escassos centres que tenen el castellà com a llengua vehicular principal —i que sovint s'associen a sectors socials reticents a la normalització lingüística— es permeten el luxe d'impartir una part significativa del seu currículum... en anglès.

tic que comença a percebre's de la mà de les noves migracions. La presència creixent d'allòfons als centres escolars desdibuixa alguns dels trets que caracteritzaven els models escolars més dinàmics: amb aquests nous infants, per exemple, ja no es complirà el precepte que indicava que el mestre havia de conèixer la llengua de l'alumne fins i tot si no l'emprava. El cas de les minories econòmicament més poderoses —com el nombre creixent de residents comunitaris— planteja els seus propis dilemes. Convindrà enfrontar totes aquestes realitats a partir tant de l'experiència pròpia com de l'aliena.

Last but not least, bona part dels models lingüístics escolars dels territoris de llengua catalana compleixen una funció essencial de manteniment de la llengua pròpia i de potenciació d'aquest idioma després de segles de polítiques contràries. Caldrà ponderar quins són els límits i les potencialitats de l'escola en aquest àmbit en un moment de transformació radical de les relacions entre les minories lingüístiques, els estats nació i la mundialització econòmica en marxa. En aquest sentit, l'anàlisi de contextos com el francòfon a Nord-Amèrica pot resultar de gran utilitat (veg. Heller 1999; Bastardas 1999).

Tots aquests reptes tenen com a mínim un element en comú: demanen recursos econòmics ingents. Caldrà veure fins a quin punt les autoritats i la societat en general estan disposades a respondre-hi adequadament.

7. ALGUNES REFERÈNCIES D'INTERNET RELACIONADES AMB ELS SISTEMES D'ENSENYAMENT TRACTATS EN AQUEST ARTICLE

<i>Territori</i>	<i>Entitat</i>	<i>Pàgina web</i>
L'Alguer	Centre de Recursos Maria Montessori	http://www.partal.com/alguer/
Andorra	adreces país adreces escoles	http://www.andorra.ad/ http://www.netdays99.ad/escoles.htm
Illes Balears	Obra Cultural Balear	http://www.partal.com/ocb/enlla.htm
Catalunya Nord	Bressola	http://www.partal.com/bressola/
Catalunya	Servei d'Ensenyament del Català	http://www.xtec.es/sedec/
País Valencià	Federació d'Escola Valenciana	http://www.fev.org/
General	Institut Europeu de Programes d'Immersion	http://entitat.sumi.es/iepi/index.htm
	Instituto Nacional de Calidad y Evaluación	http://www.ince.sec.mec.es/

BIBLIOGRAFIA

- ARENAS I SAMPERA, J. (1990) *Llengua i educació a la Catalunya d'avui*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- ARENAS, J. (1998) «La Vall d'Aran, una comunitat lingüística occitana en el règim administratiu de Catalunya». *Revista de l'Alguer. Anuari acadèmic de cultura catalana* IX, 9, 117-126.
- ARGELAGUET I ARGEMÍ, J. (1999) *Partits, llengua i escola. Anàlisi de la política lingüística de la Generalitat de Catalunya en l'ensenyament obligatori (1980-1995)*. Barcelona: Mediterrània.
- ARNAU, J. (2000) «Llengües i educació a Catalunya: mirada al present i perspectives de futur». XXII Seminari Llengües i Educació «Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI». Barcelona (Palau Macaya), 26-27 maig.
- ARNAU, J. i ARTIGAL, J. M. (eds) (1998) *Els programes d'immersió: una perspectiva europea / Immersion Programmes: a European Perspective*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- ARNAU, J., COMET, C., SERRA, J. M., i VILA, I. (1992) *La educació bilingüe*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona - Horsori.
- ARTIGAL, J. M. (1993) «Catalan and Basque Immersion Programmes». A: Baetens Beardsmore (ed.), 30-53.
- (coord.) (1995) *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana. Estat de la qüestió*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- AZUAR, S., TERRADELLAS, M. R. (coord.) (1999) *Incorporació tardana de l'alumnat estranger. Segon Simposi: llengua, educació i immigració*. Barcelona: Horsori - Universitat de Girona.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1986 [1983]) *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters, 2a edició. Traducció catalana: — (1989) *Principis bàsics del bilingüisme*. Barcelona: La Magrana.
- (ed.) (1993) *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (1993) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BASTARDAS I BOADA, A. (1999) «Les relacions entre política lingüística i comportament lingüístic: apunt des dels casos del francès al Canadà a foga de Quebec». *Revista de Llengua i Dret*, 31, 193-206.
- BEL, A., SERRA, J. M. i VILA, I. (1991) *El coneixement de català i castellà al 1990 dels escolars de vuitè d'EGB a Catalunya*. Document no publicat, ICE de la Universitat de Barcelona - SEDEC.
- (1992) *El coneixement de llengua catalana a 6è, 7è i 8è d'EGB*. Document no publicat, ICE de la Universitat de Barcelona - SEDEC.

- BOIX FUSTER, E. (1997) «Llengua i edat». A: Reixach (coord.), 141-160.
- BOSCH I RODOREDÀ, A. (1999) «Vitalitat i ús de la llengua catalana a l'Alguer». A: Pràdilla (ed.), 271-290.
- CARBONELL I PARIS, F. (1997) *Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*. Barcelona: Fundació Servi de Cultura Popular i Editorial Alta Fulla.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (1994) *Conocimiento y uso de las lenguas en España (Investigación sobre el conocimiento y uso de las lenguas cooficiales en las Comunidades Autónomas bilingües). Opiniones y actitudes*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- DARNÉS, A., GELI, M. E., MARTÍN, L. i RUF, R. (1997) «Andorra: una escola y cuatro lenguas». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 13, 49-55.
- DIRECCIÓ GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA (1998) *Actes de la Cinquena Trobada de Sociolingüistes Catalans. Barcelona, 24 i 25 d'abril de 1997*. Barcelona: Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya.
- DIVERSOS (1992) *Ponències, comunicacions i conclusions. Segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants. Vic, 4, 5 i 6 de setembre de 1991*. Vic: EUMO Editorial.
- DIVERSOS (1999) *II Setmana sobre la universitat i l'escola: llengua, territori i societat*. Alacant: Facultat d'Educació i Secretariat de Promoció del Valencià, Universitat d'Alacant.
- EL TEMPS (2000) Document: «La Franja existeix». *El Temps*, 15-21 febrer, 818: 20-30.
- FARRÀS I FARRÀS, J., TORRES I COMES, J. i VILA I MORENO, F. X. (2000) *El coneixement del català a Catalunya segons l'Enquesta Oficial de Població de 1996. Mapa sociolingüístic*. Barcelona: Direcció General de Política Lingüística, Generalitat de Catalunya.
- FRANCESC CAMP TORRES - INVESTIGACIÓ DE MÀRQUETING, (2000) *Projecte coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra. Situació actual i evolució 1995-1999. Síntesi de principals resultats*. Document no publicat.
- FERRER I GIRONÈS, F. (1986 [1985]) *La persecució política de la llengua catalana*. Barcelona: Ed. 62, 2a. edició.
- FULLANA I MESTRE, J. (1999) «Collegi públic Gabriel Miró de Calp (Marina Alta, País Valencià): 10 anys d'immersió lingüística». *Immersion lingüística. Revista d'ensenyament integrat de llengües i continguts* 1, 29-36.
- GELI, M. (2000) Comunicació «L'Escola Andorrana» a la taula rodona «Experiències d'ensenyament plurilingüe». xxii Seminari Llengües i

- Educació: «Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI». Barcelona (Palau Macaya), 26-27 maig 2000.
- HELLER, M. (1999) *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. London, New York: Longman.
- HUGUET CANALIS, À. (1995) *El coneixement lingüístic dels escolars de la Franja. Conclusions de la seva avaluació*. Santa Margarida de Montbui: Institut d'Estudis del Baix Cinca - IEA i Universitat de Lleida.
- HERNÁNDEZ DOBON (2000) *Sociologia de la llengua*. <http://www.uv.ws/~fjhernan/sociologia/educacio/textos/llengua.html>
- INSPECCIÓ D'ENSENYAMENT (s/d) «El tractament de les llengües al parvulari i a l'educació primària. Curs 1994-95». Document no publicat. Àmbit de normalització lingüística, Inspecció d'Ensenyament, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- INSTITUT D'ESTUDIS AUTONÒMICS (1994) *La lengua de enseñanza en la legislación de Cataluña*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònomic, Generalitat de Catalunya.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1998) *Diagnóstico del sistema educativo*. <http://www.ince.see.mec.es/pub/index.htm>
- LE BIHAN, J. P. (1999) «La bressola: un nou sistema d'immersió lingüística». *Immersion lingüística. Revista d'ensenyament integrat de llengües i continguts. Publicació de l'Institut Europeu de Programes d'Immersion i de l'Associació de Catalunya, Illes Balears i València* 1, 24-28.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, Ll. (1998) «La llengua catalana a l'ensenyament (Catalunya, València i Balears) / La lengua catalana en la enseñanza (Catalunya, València y Balears)». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 18, 79-101.
- LLADÓ, J. i LLOBERA, M. (1999) *Reflexions i propostes per al tractament de les llengües en els centres d'ensenyament*. Palma, Mallorca: Moll.
- MARÍ I MAYANS, I. (2000) «Interculturalitat i multilingüisme a les Balears: els residents europeus». A: Pradilla (ed.), 105-117.
- MARTÍNEZ FERRER, J. (1995) *Bilingüismo y enseñanza en Aragón. Un análisis del rendimiento lectoescriptor en las comarcas bilingües*. Zaragoza: Rolde de Estudios Aragoneses.
- MÉDIA PLURIEL MÉDITERRANÉE (1998) *Pratiques et représentations du Catalan*. Montpellier: Région Languedoc-Roussillon.
- MELIÀ, J. (1997) *La llengua dels joves. Comportaments i representacions lingüístiques dels adolescents mallorquins*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- MELIÀ I GARÍ, J. (1999) «La situació lingüística a les Illes Balears: estat crític». A: Pradilla (ed), 67-103.

- MENA, C., SERRA, J. M. i VILA, I. (1994) «Catalanització escolar, tipologia lingüística de l'aula i ús de la llengua catalana». Comunicació presentada al XIX Seminari sobre les Llengües i Educació, Sitges, ICE Universitat de Barcelona.
- MILIAN i MASSANA, A. (1992) *Drets lingüístics i dret fonamental a l'educació. Un estudi comparat: Itàlia, Bèlgica, Suïssa, el Canadà i Espanya*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònoms, Generalitat de Catalunya.
- MONÉS i PUJOL-BUSQUETS, J. (1984) *La llengua a l'escola (1714-1939)*. Barcelona: Barcanova.
- MORET COSO, H. (1998) «L'occità a la Vall d'Aran i el català a l'Aragó: similituds i divergències». A: Direcció General de Política Lingüística, 275-282.
- (1999) «Una breu història de la llengua catalana a l'Aragó». A: Pradilla (ed.), 251-270.
- MUÑOZ, C. i NUSSBAUM, L. (1997) «Les enjeux linguistiques dans l'Éducation en Espagne». *AILE - Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 10, 3-20.
- OLIVAN, A., HUMMEL, C. i FONDEVILA, M. D. (1999) «Trabajo de sociolingüística para el Máster de profesoras de E/LE UB». Inèdit.
- PACTE DE PROGRÉS: <http://www.mallorcaweb.com/News/cat/finestres/pactedeprogres.html>
- PASCUAL, V. i SALA, V. (1991) *Un model educatiu per a un sistema escolar en tres llengües*. València: Generalitat Valenciana.
- PASCUAL, V. (1993) *Una proposta de planificació educativa dins el model d'enriquiment d'educació bilingüe en el sistema escolar valencià*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Generalitat Valenciana.
- PÉREZ FOLQUÉS, A., MARÍ MARTÍNEZ, A. LÓPEZ RÍO, J. (1999) «El sistema educatiu valencià. La formació lingüísticotècnica en valencià del professorat». A: Diversos, 13-24.
- PETIT, J. (1993) «Évaluation des classes de l'institution La Bressola». Informe inèdit.
- PLANELLES AGRAMUNT, M. (1999) «La llengua catalana avui al Principat d'Andorra». A: Pradilla (ed.), 233-249.
- PRADILLA CARDONA, M. À. (2000) «El secessionisme lingüístic valencià». A: Pradilla (ed.), 153-202.
- (ed.). (1999) *La llengua catalana al tombant del mil·lenni*. Barcelona: Empúries.
- PRATS, E. (1998) «El sistema educatiu com a coadjuvant de la producció lingüística. El cas d'Andorra». A: Direcció General de Política Lingüística, 51-60.

- PUEYO, M. (1996) *Tres escoles per als catalans*. Lleida: Pagès editors.
- PUIG I MORENO, G. (1999) «Vitalitat i ús de la llengua catalana a la Catalunya Nord». A: Pradilla (ed.), 203-231.
- REIXACH, M. (coord.) (1997) *El coneixement del català. Anàlisi de les dades del cens de 1991 de Catalunya, les Illes Balears i el País Valencià*. Barcelona: Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya.
- SBERT, M. i VIVES MADRIGAL, M. (1995) «El programa d'immersió a les Illes Balears». A: Artigal (coord.) 71-83.
- SERRA I BONET, J. M. (1997) *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.
- SERRA, J. M. i VILA, I. (1993) *La evaluación de los programas de inmersión. El caso de Catalunya*. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona. Treball inèdit.
- (1996) «Coneixement lingüístic i matemàtic d'escolars de nivell socio-cultural baix en programes d'immersió». *Articles de Didàctica de Llengua i Literatura* 8, 15-23.
- SERVEI D'ENSEYAMENT DEL CATALÀ (1983) *Quatre Anys de Català a l'Escola. Estudi sobre el coneixement del català i del castellà dels alumnes de quart curs d'EGB a Catalunya (1981-1982)*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- (1998) *20 anys*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya
- SIGUÁN SOLER, M. (1999) *Conocimiento y uso de las lenguas. Investigación sobre le conocimiento y uso de las lenguas cooficiales en las comunidades autónomas bilingües*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SOLÀ, M. D. (1994) «L'ensenyament del català a l'escola pública francesa. 10 anys de lluita per a obtenir l'aplicació de les circulars ministerials relatives a l'ensenyament de les "llengües regionals"». *Escola catalana* 310, 26-32.
- UNAMUNO, V. (1998) «Quién es qui a l'escola?: las representaciones sociales y la interacción bilingüe en el marco de la inmersión lingüística para poblaciones marginadas». A: Arnau i Artigal (eds.), 391-404.
- VILA I MORENO, F. X. (1996) *When Classes Are Over. Language Choice and Language Contact in Bilingual Education in Catalonia*. Proefschrift aangeboden tot het behalen van de graad van Doctor in de Taal- en Letterkunde. Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte, Vrije Universiteit Brussel. Tesi doctoral inèdita.
- (1998) «El model de conjunció en català: impacte sobre les normes d'ús». A: Arnau i Artigal, (eds.), 381-390.

- (en preparació) *Les pràctiques lingüístiques de l'alumnat de 6è de primària de Catalunya a finals dels 90*.
- VILA, I. (1992) «Els programes d'immersió a Catalunya». A: Diversos, 53-66.
- (1995) *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- (1998) «Educación y bilingüismo en el Estado español». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 18, 103-109.
- VILA I MENDIBURU, I. (COORD.) I SIGUÁN I SOLER, M. (1998) *Bilingüisme i educació*. Barcelona, Proa-Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

— abstract / resumen —

LANGUAGE POLICIES IN THE
EDUCATIONAL SYSTEMS OF CATALAN
SPEAKING TERRITORIES

F. XAVIER VILA I MORENO

If one judges Catalan speaking territories by the number of speakers or by their historic geographical area, they constitute a medium-sized body in European terms. Nevertheless, sociopolitical circumstances have divided and subdivided Catalan-language territories among various states and substate-level bodies, each of which has its own economical, social and political dynamic. Among many other factors, this break-up has meant the existence of language policies that are not simply different, but in clear contrast to each other. The diversity of circumstances and treatments should represent a first-class opportunity for theoretical and practical reflection, but this possibility is seriously compromised because it often turns out to be very expensive to obtain a comprehensive and systematic vision

LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LOS TERRITORIOS DE LENGUA CATALANA

F. XAVIER VILA I MORENO

A pesar de que en términos europeos formen una realidad de dimensiones medias tanto por lo que respecta al número de hablantes como por su espacio geográfico histórico, las circunstancias sociopolíticas han dividido y subdividido los territorios de lengua catalana entre varios estados y entidades subestatales, cada uno de ellos con sus propias dinámicas económicas, sociales y políticas. Esta disgregación se traduce, entre muchas otras cosas, en la existencia de políticas lingüísticas ya no diferentes, sino incluso claramente contrapuestas. La diversidad de circunstancias y de tratamientos debería representar una oportunidad de reflexión teórica y práctica de primer nivel, pero esta posibilidad se ve gravemente perjudicada porque muy a menudo resulta muy cos-

of what is happening in each territory, especially as regards glottopolitics and aspects further removed from didactic and pedagogic practice. This difficulty is especially harmful to the objectives of language normalization, since, in general terms, it is precisely in the field of education that the civil society and local and territorial governments have had the greatest room for maneuver to counteract language policies designed to eradicate Catalan. This article attempts to offer an up-to-date, systematic vision of some of the principal aspects of the different language policies at the primary and secondary school levels in the Catalan speaking territories at the beginning of the 21st century.

toso obtener una visión global y sistemática de qué ocurre en cada uno de los territorios, sobre todo en cuanto a los aspectos glotopolíticos y más alejados de las prácticas didácticas y pedagógicas. Esta dificultad resulta especialmente perjudicial para los objetivos de normalización lingüística, pues, en términos generales, es precisamente en el campo de la enseñanza donde la sociedad civil y los gobiernos locales y territoriales han dispuesto de más margen de maniobra para contrarrestar las políticas lingüísticas diseñadas para erradicar la lengua catalana. Este artículo pretende ofrecer una visión actualizada y sistemática de algunos de los aspectos principales de las diferentes políticas lingüísticas en la enseñanza primaria y secundaria en los territorios de lengua catalana a principios del siglo xxi.