

Educació plurilingüe: educació en valencià

Vicent Pascual

Maig 2014

“El valencià no és un *problema* en els estudis de les xiquetes i xiquets valencians sinó més aviat la *condició necessària* per a l’excel·lència.”

A Problemes nous: un món globalitzat i multilingüe

Vivim en un moment històric en què ha adquirit una importància cabdal el coneixement de llengües estrangeres, especialment l’anglès. Però no un coneixement culturalista com el que adquiríem a mitjan segle XX, adreçat a la lectura de textos literaris, al coneixement de la gramàtica o a la traducció. A hores d’ara se’ns demana una competència funcional que ens habilite per a viatjar, estudiar o treballar a l’estranger, o per a navegar lliurement per Internet.

És cert que la societat actual proporciona molts mitjans per a aprendre llengües — acadèmies privades, cursos en línia, materials audiovisuals comercials, etc.—, però a poc a poc va emergint la consciència que aquest aprenentatge de llengües ha de ser realitzat durant l’ensenyament reglat, és a dir, durant l’estada en el sistema educatiu obligatori o postobligatori.

No és estrany, doncs, que els pares i les mares estiguen preocupats no solament per l’educació general que reben els fills, sinó també per la qualitat de l’educació lingüística que proporcionen les escoles i els instituts. Saben que un bon domini de les llengües serà important per al seu progrés personal i professional, i busquen la millor manera que adquirisquen aquesta desitjada competència plurilingüe i intercultural. Aquesta competència que des del Consell d’Europa es promou com el requisit indispensable per a ser ciutadà europeu.

Idèntica preocupació tenen els docents, que quan a penes havien començat a dominar els secrets i complexitats de l’educació bilingüe, han d’afrontar les exigències d’una educació plurilingüe i intercultural per a la qual ningú els ha preparats.

I és que l’educació plurilingüe i intercultural, tal com es planteja des del Consell d’Europa, és un model educatiu complex. Representa un canvi qualitatiu dràstic quant a les concepcions, enfocaments metodològics i organització de l’ensenyament-aprenentatge de les llengües i del seu ús com a llengües d’instrucció. Un canvi que no pot ser improvisat de la nit al matí. Caldrà, doncs, que tots els agents implicats —administració, facultats de formació del professorat, pares i mestres posem al dia les nostres idees sobre tots els aspectes relacionats amb aquest nou plantejament i encetem amb il·lusió una nova etapa pel que fa a l’educació lingüística del nostre país.

Ara bé, si volem canviar els nostres plantejaments, caldrà d'entrada que disposem d'una informació rigorosa i actualitzada sobre què és l'educació plurilingüe i intercultural, i, sobretot, *quin és el model específic d'educació plurilingüe i intercultural, amb el valencià com a nucli organitzador, que hauria de ser aplicat en el nostre sistema educatiu.*

Tots sabem que és vigent actualment el *Decret 127/2012, de 3 d'agost, del Consell, pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyança no universitària a la Comunitat Valenciana.* També sabem que va ser aprovat amb una forta oposició tot els agents educatius, des de l'escola i les famílies a la universitat, perquè no respon a les necessitats educatives del País Valencià ni garanteix l'assoliment dels objectius que el decret mateix postula. Tot i així, a hores d'ara, i mentre no es canvie, cada centre i cada família tenen l'obligació de triar un dels dos programes que proposa: el PPEV (Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià) i el PPEC (Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Castellà).

Doncs bé, l'objectiu que m'he proposat en aquest document és proporcionar la informació necessària per tal de facilitar l'elecció del millor programa dels dos que permet el decret de plurilingüisme. Alhora, plantejaré també algunes insuficiències d'aquest mateix decret per tal que pugua ser millorat tan bon punt la situació ho permeta.

Estructuraré la informació de manera que facilite la seua lectura i consulta d'acord amb les preferències de la lectora o el lector. D'entrada plantejaré unes quantes preguntes bàsiques relacionades amb el plurilingüisme i l'educació plurilingüe tenint en compte la realitat valenciana i els dubtes més corrents. Cal que llegiu aquestes preguntes atentament i que intenteu donar-les una resposta després d'una petita reflexió. Tot seguit contestaré cadascuna d'aquestes preguntes a partir del que ens diu la recerca i les bones pràctiques actuals sobre l'educació bilingüe i plurilingüe, de manera que cada lectora o lector pugua contrastar les seues idees prèvies amb la informació que jo proporcionaré i que intentaré que siga rigorosa i actualitzada. Finalment conclouré amb la petició expressa als lectors i lectores pel seu suport a l'ensenyament en valencià, concretament al Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià (**PPEV**).

B Preguntes

- 1 *Les llengües que domina una persona plurilingüe, tenen totes la mateixa importància?*
- 2 *L'educació plurilingüe i intercultural, consisteix simplement a incorporar tres llengües al currículum?*
- 3 *La incorporació primerenca del valencià, pot dificultar l'aprenentatge del castellà i el de l'anglès?*
- 4 *Si hi ha tres llengües en el currículum, és just que disposen del mateix temps en l'horari escolar?*
- 5 *Les llengües estrangeres, s'aprenen millor quan els xiquets i les xiquetes són menuts?*
- 6 *És indispensable que cada xiquet o xiqueta aprenga a llegir i escriure en la seua L1?*
- 7 *Els professors de valencià, castellà i anglès, han d'ensenyar cada un la seua llengua de manera independent?*
- 8 *La diversitat lingüística i cultural a les aules, és un problema?*
- 9 *La planificació i aplicació de l'educació plurilingüe, és responsabilitat exclusiva del professorat del centre?*
- 10 *El PPEV és més adequat per a l'alumnat valencianoparlant i el PPEC per al castellanoparlant?*

C Respostes

1 *Les llengües que domina una persona plurilingüe, tenen totes la mateixa importància?*

Des del punt de vista de la competència plurilingüe, quan pensem en una persona plurilingüe ens la imaginem com una persona que domina tres o més llengües de manera equilibrada i pensem que les competències en cada una d'aquestes llengües són independents les unes de les altres, de manera que quan usa una d'aquestes llengües, la resta queden desconnectades.

Cal afirmar que aquesta concepció no s'ajusta als resultats de la investigació psicolingüística. Hi ha proves més que suficients per a afirmar que les llengües estan localitzades en la mateixa zona del cervell i que estan profundament relacionades. Aquesta relació permet a la persona plurilingüe dur a cap una sèrie d'activitats lingüístiques tant en cada una de les llengües per separat com amb dues o més llengües alhora, molt allunyades de les possibilitats de la persona monolingüe.

En efecte, la persona plurilingüe:

- 1 Posseeix un repertori verbal constituït per diferents varietats (*dialectes, registres i estils*) de tres o més llengües, sobre les quals té una competència diversa, depenent de les experiències d'aprenentatge que hi haja tingut i de les funcions per a les quals les haja fetes servir.
- 2 És capaç de gestionar eficaçment aquest repertori utilitzant les varietats de manera funcional, separadament o simultàniament, en les seues activitats comunicatives segons la situació, l'interlocutor i el tema de la interacció.
- 3 És capaç d'utilitzar habilitats *en cada una de les llengües* (escoltar, parlar, llegir i escriure) *ide relació entre les llengües* (interpretar i traduir).
- 4 Posseeix habilitats *de construcció de coneixements amb les llengües* que li permeten adquirir i integrar sabers procedents de diferents disciplines acadèmiques mitjançant qualsevol de les llengües que coneix, i d'expressar-los i utilitzar-los en qualsevol altra d'aquestes llengües.
- 5 Sap utilitzar estratègies comunicatives específicament plurilingües com ara *tria intencional d'una de les llengües* en una determinada situació de comunicació, *l'alternança de codis* amb propòsits comunicatius, i la *comunicació exolingüe*.

La competència plurilingüe no és, doncs, la suma de competències separades, sinó una multicompetència dinàmica —en què les llengües se solapen i s'influeixen mútuament—, que evoluciona i s'enriqueix a partir de l'ús i l'aprenentatge.

Si adquirir aquesta competència plurilingüe és una de les comeses de l'educació plurilingüe i intercultural, no cal dir que caldrà tenir molt present la seua configuració a l'hora d'establir objectius, metodologia i organització de l'activitat educativa. I també, especialment, a l'hora

d'avaluar-ne els resultats. Tinguem en compte que allò que fa valuosa la persona plurilingüe no és el que sap fer en cada una de les llengües per separat, sinó el que sap fer amb *totes les llengües alhora*.

Ara bé, des del punt de vista personal, no totes les llengües són iguals. En la major part dels casos, cada un de nosaltres, quan naixem, arribem al món incomplets, amb totes les possibilitats d'adaptació obertes però sense concretar-ne cap, i és a través dels primers usos i experiències en aquesta llengua inicial, i de la cultura que vehicula, que ens acabem de constituir com a persones i com a individus. Aquesta socialització en la nostra cultura a través de la llengua tantes vegades anomenada materna, és la que ens ajuda a construir la nostra identitat. Aquesta sol ser la llengua que, a més de constituir el vehicle dels nostres primers aprenentatges sobre el món i sobre nosaltres mateixos, constitueix la matriu lingüística a partir de la qual ens apropiarem de les altres llengües que aprendrem al llarg de la vida. Els valencianoparlants hem de lluitar per conservar aquesta nostra primera llengua —el valencià— enriquint-hi la nostra competència, usant-la en totes les ocasions, transmetent-la als nostres fills i filles, i exigint-la com a vehicle d'aprenentatge escolar per a ells i elles en tot el tram educatiu.

I finalment, des del punt de vista social, cada poble, cada país, té la seua llengua pròpia, aquella amb la qual ha anat construint la seua cultura i la seua manera de veure el món, en la qual ha anat depositant la seua saviesa mil·lenària, mitjançant la qual ha desenvolupat la seua economia i les seues institucions, i a través de la qual s'imagina com a grup sociopolític diferenciat i projecta el seu propi futur. El valencià, llengua pròpia del País Valencià —com diu el nostre Estatut d'Autonomia— ha de constituir, per tots els valencians, independentment de la llengua primera de cada u, la llengua compartida i la llengua de cohesió i enteniment social.

2 L'educació plurilingüe i intercultural, consisteix simplement a incorporar tres llengües al currículum?

És cert que una de les condicions perquè un model educatiu l'anomenem **educació plurilingüe i intercultural** és que incorpore tres o més llengües en el currículum, i que, a més a més les utilitze en major o menor grau com a llengües d'instrucció. A partir d'ací, però, existeixen perspectives sobre l'educació plurilingüe que no sempre són coincidents.

Per a molts professionals que treballen en l'ensenyament de llengües estrangeres aquest tipus d'educació consisteix simplement a resoldre els problemes derivats de la incorporació d'una o dues llengües estrangeres al currículum lingüístic convencional. Per a altres, que treballen amb l'alumnat procedent de la immigració, l'educació plurilingüe fa referència als problemes que comporta la integració social i acadèmica en els centres d'aquesta població escolar.

Per a nosaltres, des d'una concepció potser més global, i des de la perspectiva integradora del valencià, afirmem que l'educació plurilingüe i intercultural ha de tenir en compte *tots els alumnes, totes les llengües i tots els sabers del currículum*.

I no solament ha de proposar-se objectius curriculars, sinó també altres de política lingüística i educativa. Concretament:

- 1 L'adquisició per part de tots els alumnes i les alumnes d'una competència plurilingüe en les llengües d'escolarització —valencià, castellà i una o dues llengües estrangeres—, la competència acadèmica adequada en les diferents àrees del currículum adquirida mitjançant l'ús vehicular de tres o més llengües, i la capacitat de conviure en una societat multilingüe i multicultural.
- 2 La potenciació de la nostra llengua i cultura tot convertint-la en el nucli organitzador del projecte educatiu plurilingüe, i la normalització de l'ús social, administratiu i acadèmic del valencià en el sistema educatiu.
- 3 La consecució d'una societat progressivament multilingüe, cohesionada al voltant de la nostra llengua i cultura com a patrimoni compartit.

Tots aquests objectius configuren el marc idoni per a una educació plurilingüe i intercultural enriquidora. Un model educatiu basat en la recerca més rigorosa i les bones pràctiques en educació plurilingüe arreu del món. Un model que concite l'adhesió del professorat, dels pares i les mares, i de la comunitat educativa, que han de veure en aquest model un instrument per al creixement personal, les oportunitats professionals i la participació ciutadana de les generacions més joves.

I a més a més, aquest model d'educació plurilingüe i intercultural ha de ser un instrument per a construir aquesta societat futura imaginada en què hauria de consistir el País Valencià. Una societat autènticament valenciana, culta, competitiva i solidària, amb els peus fermament assentats en el llegat patrimonial i la ment projectada al futur.

3 La incorporació primerenca del valencià pot dificultar l'aprenentatge del castellà i el de l'anglès?

Aquesta és una de les velles idees que van ser posades en circulació per les primeres investigacions sobre el bilingüisme; i que, tot i haver sigut desacreditades per la investigació posterior, continuen sent un referent per a persones desinformades.

Les primeres investigacions sobre el bilingüisme van ser realitzades al País de Gal·les al començament del segle XX (1920-1925) i no foren gens favorables per als xiquets i xiquetes bilingües. Els resultats de les investigacions demostraven que els alumnes gal·lesos (*alumnat de llengua minoritzada*) que assistien a escoles en anglés (*llengua dominant*) obtenien pitjors resultats acadèmics i pitjors resultats en les proves de intel·ligència que els alumnes anglesos monolingües que assistien a escoles en la pròpia llengua.

Encara que vist amb ulls d'ara, el que demostraven les investigacions era que els millors resultats dels alumnes anglesos es devia a la seua situació privilegiada a l'escola (*on rebien l'ensenyament en la seua pròpia llengua, a diferència dels gal·lesos que rebien*

l'ensenyament en una llengua que no entenien), per als investigadors, els pobres resultats dels alumnes gal·lesos es devien a dos motius fonamentals:

- 1 Les persones són de manera natural monolingües.
- 2 El bilingüisme provoca confusió mental, retard intel·lectual i conflictes emocionals.

Fins i tot disposaven d'un model psicolingüístic que explicava perfectament tant els resultats de les investigacions com les conclusions. Un model que Cummins (1986) anomenà de la Competència Subjacent Separada. Com podem veure a la figura 1, el parlant bilingüe no pot posseir una competència elevada en la L1 i la L2; perquè hi ha un espai limitat per a les llengües de manera que, si n'hi ha dues, en augmentar la competència en una en l'altra ha de disminuir.



Figura 1

Era clar, doncs, per a aquests investigadors, que la falta d'èxit a l'escola es devia a un dèficit lingüístic i intel·lectual dels alumnes provocat pel seu bilingüisme. Aquesta fou també la conclusió a què arribà la Conferència Internacional sobre el Bilingüisme, celebrada a Luxemburg el 1928. Tots els assistents condemnaren el bilingüisme i plantejaren la necessitat de començar els ensenyaments en la llengua materna (*la llengua minoritzada*) tot retardant al màxim la introducció de la segona llengua (*la llengua dominant*). Repetida aquesta afirmació en una altra reunió d'experts convocats per la Unesco l'any 1951, la necessitat d'escolaritzar inicialment els alumnes i les alumnes en la seua llengua materna quedà ja com un axioma i es convertí en un principi educatiu de l'educació bilingüe. Un axioma que fou contestat durant els anys seixanta i setanta a partir de l'aplicació i avaluació dels programes d'immersió.

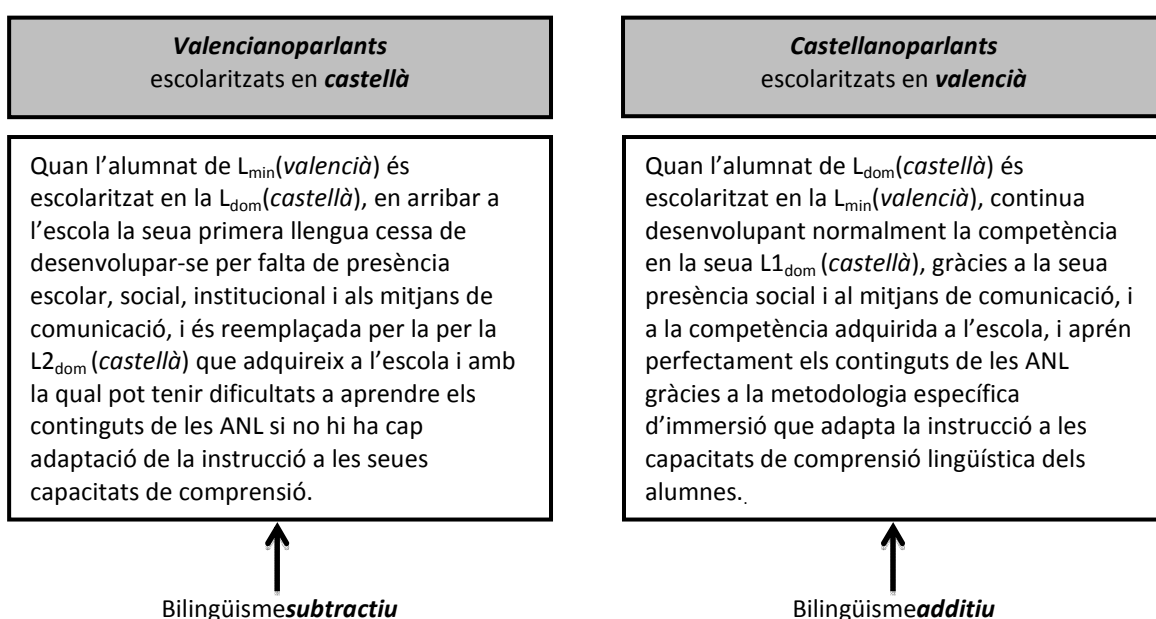
La primera experiència d'immersió tingué lloc a l'escola Saint Lambert, del Quebec, en un context en què, com ací al País Valencià, una part de la societat, reivindicava l'ús del francès en un context en què l'anglès era la llengua dominant. El 1965, un grup de pares i mares angloparlants de l'escola Saint Lambert, descontents amb l'escassa competència que assolien en francès els seus fills, busquen l'assorament de dos professors de la Universitat McGill, entre ells el doctor Wallace E. Lambert, i impulsen el primer programa d'immersió lingüística. Aquest programa consistia, igual com ara, en un programa d'educació bilingüe en

el qual xiquets i les xiquetes que parlaven anglés (*llengua dominant*) eren col·locats junts en una aula en què el francès (*llengua minoritzada*), la seua L2, era utilitzada com a llengua d'instrucció de les àrees no lingüístiques del currículum fins als 7 o 8 anys en què s'introduïa progressivament l'ensenyament de la pròpia L1 (*l'anglés*) i el seu ús com a llengua d'instrucció. Els resultats de l'avaluació d'aquest programa, realitzada per Lambert i Tucker (1972), demostraren que els xiquets i les xiquetes bilingües del programa d'immersió no solament no anaven endarrerits respecte als alumnes monolingües anglesos de la seua mateixa edat escolaritzats en anglés, sinó que aconseguien resultats escolars iguals o millors. I al mateix temps, demostraven que per a l'èxit acadèmic no era necessari que l'ensenyament fóra impartit en la L1 dels alumnes i les alumnes.

Arribats ací, ens trobem, pel que fa a les experiències bilingües, amb dos resultats totalment contradictoris: els de les primeres investigacions i els dels programes d'immersió. Aquesta contradicció necessitava ser resolta i l'explicació la proporcionà el mateix Wallace E. Lambert amb la hipòtesi del **bilingüisme additiu** i **bilingüisme subtractiu**.

Segons Lambert, les primeres investigacions sobre el bilingüisme es van realitzar amb xiquets i xiquetes de llengua minoritzada i d'ambients socioculturals baixos, els quals eren escolaritzats en una llengua dominant de gran prestigi i valor d'ús però que no entenien. Aquest context l'anomenà **subtractiu** perquè els xiquets i les xiquetes anaven perdent la llengua pròpia, que no usaven a escola, a mesura que anaven adquirint la llengua dominant. Les experiències d'immersió, per contra, van ser realitzades amb xiquets i xiquetes de llengua dominant que eren escolaritzats en llengua minoritzada. Aquests no perdien la llengua pròpia, de gran prestigi i amb una elevada presència social, mentre adquirien la competència en la llengua minoritzada.

A la figura 2 s'hi pot veure una explicació més detallada d'aquests dos contextos adaptats a la situació del valencià (*llengua minoritzada*) i el castellà (*llengua dominant*) al País Valencià:



Aquests resultats positius proporcionats pels programes d'immersió necessitaven ser explicats mitjançant un nou model psicolingüístic, proposat també per Cummins (1986): el model de Competència Subjacent Comuna (figura 3).



Figura 3

D'acord amb aquest model, la persona bilingüe pot tenir una gran competència en dues o més llengües, d'una banda perquè té una competència pràcticament il·limitada per a aprendre llengües, i d'altra perquè gran part d'aquesta competència —el que s'anomena competència acadèmica (competències lectoescriptores, estratègies cognitives, coneixements de les ANL, etc.)— és compartida i constitueix el que s'anomena competència subjacent comuna. Aquesta competència subjacent comuna pot ser construïda des de qualsevol de les llengües que domina i estar disponible per a les altres si hi ha una motivació adequada i una exposició suficient a aquesta altra llengua bé a l'escola a bé en el context social.

Com veiem, ser bilingüe, i més encara, ser bilingüe en una llengua minoritzada, no solament és possible, sinó que és possible i enriquidor si es realitza en les condicions adequades, és a dir, en el marc d'un bilingüisme additiu en el qual hi ha la voluntat expressa i activa de totes els participants de desenvolupar al màxim les dues llengües en presència. I aquest bilingüisme enriquidor pot ser possible des de ben menuts, com diu Franco Fabbro (2004) resumint l'opinió actual de les investigacions neurolingüístiques. En un llibre preciós dedicat a l'ensenyament primerenc de les llengües afirma que, en contra del que diuen concepcions didàctiques ja superades, "...és possible una adquisició completa de la segona llengua [fins i tot] quan encara no s'ha acabat el desenvolupament de la primera.

Queda clar, doncs, que des de la teoria i pràctica de l'educació bilingüe i plurilingüe, el valencià no constitueix cap entrebanc per a l'aprenentatge del castellà ni de cap altra llengua. De fet, la persona bilingüegaudeix, d'acord amb les investigacions, d'uns avantatges respecte de les persones monolingües; ja que el bilingüisme, possiblement per l'esforç que suposa aprendre en profunditat dues llengües, provoca un augment de la flexibilitat mental; l'habilitat per al pensament abstracte; la consciència de què són, com estan articulades i com funcionen les llengües; el pensament creatiu i el desenvolupament intel·lectual.

Aquests avantatges, però, només es produeixen de manera completa quan els xiquets i les xiquetes bilingües han assolit una competència en les llengües, *adequada a l'edat*, almenys en les dues primeres. Això és el que explica la **teoria del nivell llindar** referida a persones bilingües. La podem veure reflectida a la figura 4, adaptada de Colin Baker (2011), el qual l'ha construïda a partir de les propostes de Skutnabb-Kangas i Toukoma, i Cummins :

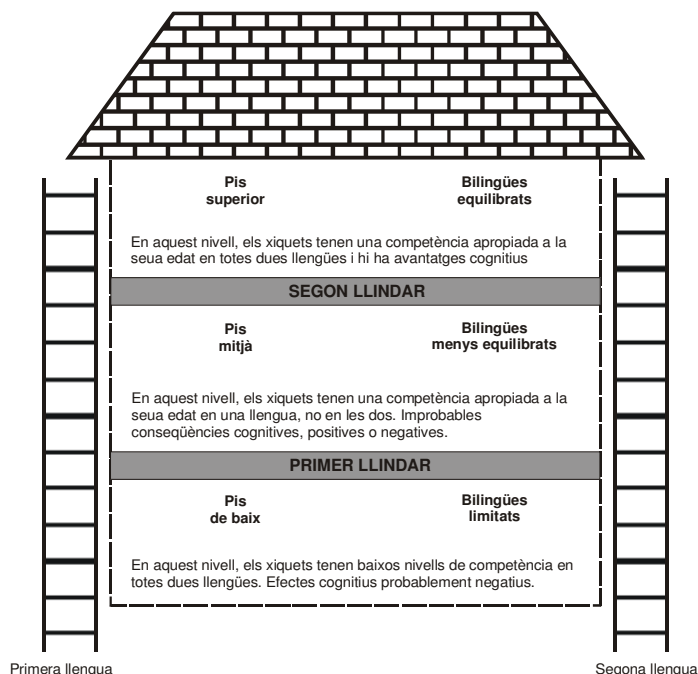


Figura 4

Aquesta és l'explicació que dóna Colin Baker sobre els nivells llindar:

La teoria del nivell llindar pot ser caracteritzada com una casa de tres pisos. A cada costat de la casa se situa una escala lingüística, que indica que un xiquet bilingüe habitualment es mou cap amunt i no es queda estacionari en un pis. En el **pis de baix** de la casa hi ha aquells la competència actual en dos llengües dels quals està insuficientment o inadecuadament desenvolupada, sobretot quan se'ls compara amb un grup de la seua edat. Quan hi ha un baix nivell de competència en les dues llengües, pot haver-hi efectes cognitius negatius o perjudicials. Per exemple, un xiquet que és incapaç d'afrontar la classe en cap de les dues llengües pot tenir moltes dificultats a l'hora de processar la informació. En el **nivell mitjà**, el segon pis de la casa, hi ha els que tenen una competència adequada a l'edat en una de les dos llengües, però no en les dues. Per exemple, els xiquets que poden treballar en la classe en la seua primera llengua, però no en la segona, resideixen en aquest segon nivell. En aquest nivell, un xiquet parcialment bilingüe serà poc diferent en cognició dels monolingües i és improbable que presente diferències cognitives significatives, positives o negatives, en comparació amb el xiquet monolingüe. En la part de dalt de la casa, el **tercer pis**, resideixen els xiquets que s'aproximen als bilingües equilibrats. En aquest nivell poden aparèixer els avantatges cognitius del bilingüisme. Quan un xiquet té la capacitat apropiada per a la seua edat en totes dues llengües, pot presentar avantatges cognitius sobre els monolingües.

A tots aquests avantatges que presenten els alumnes i les alumnes bilingües que han assolit el llindar més alt cal afegir la influència que té l'experiència bilingüe en l'aprenentatge d'altres llengües. En efecte, els **avanços cognitius**, els **coneixements lingüístics** i les **estratègies d'aprenentatge lingüístic** adquirits a través de l'aprenentatge de les dues llengües que configuren la seua competència bilingüe els fa millors aprenents de noves

llengües. A aquesta potenciació de l'aprenentatge lingüístic és el que Jasone Cenoz i Fred Genesee (1998) anomenen la **hipòtesi de l'adquisició multilingüe**:

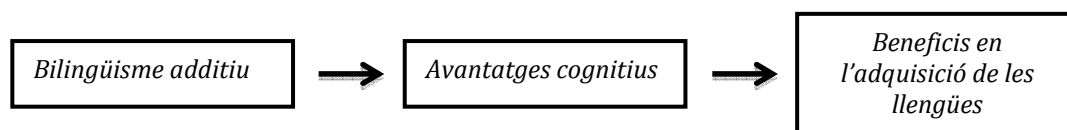


Figura 5: Hipòtesi de l'adquisició multilingüe (adaptat)

Corroborant aquesta hipòtesi, les investigacions realitzades al País Basc per Jasone Cenoz (2009), entre altres, demostren sense cap mena de dubte que les persones bilingües són millors aprenents de llengües estrangeres —en aquest cas de l'anglès— que les persones monolingües.

I corroborant també tot el que s'ha dit en aquest apartat, l'experiència dels darrers anys en educació bilingüe i plurilingüe al País Valencià ens ha demostrat que han sigut precisament els programes d'educació bilingüe amb més presència del valencià des del començament de l'escolaritat —el Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV) i el Programa d'Immersió Lingüística (PIL) els que han proporcionat un rendiment lingüístic i acadèmic més elevat.

Queda, doncs, més clar encara que el valencià no és cap entrebanc en l'adquisició de la resta de llengües del currículum. I que si la seua incorporació es realitza en les condicions adequades, suposa un enriquiment de la competència en aquestes llengües. Com hem dit en més d'una ocasió: "El valencià no és un *problema* en els estudis de les xiquetes i xiquets valencians sinó més aviat la *condició necessària* per a l'excel·lència."

4 Si hi ha tres llengües en el currículum, és just que disposen del mateix temps en l'horari escolar?

A moltes persones els pareix de sentit comú respondre que sí a aquesta pregunta. Pensen que si en una escola s'usen tres llengües com a llengües d'instrucció, és clar que caldrà distribuir el temps disponible equitativament entre les tres. Lamentablement, ni la teoria, ni la investigació, ni les bones pràctiques en educació bilingüe i plurilingüe avalen aquesta afirmació.

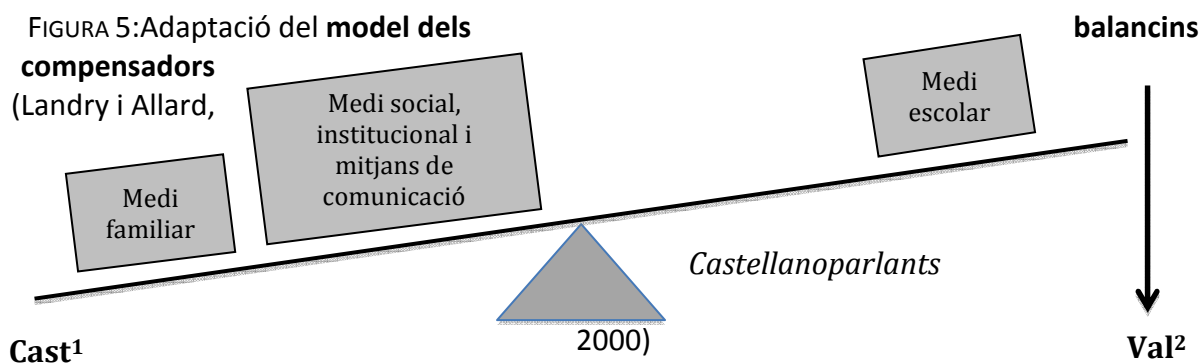
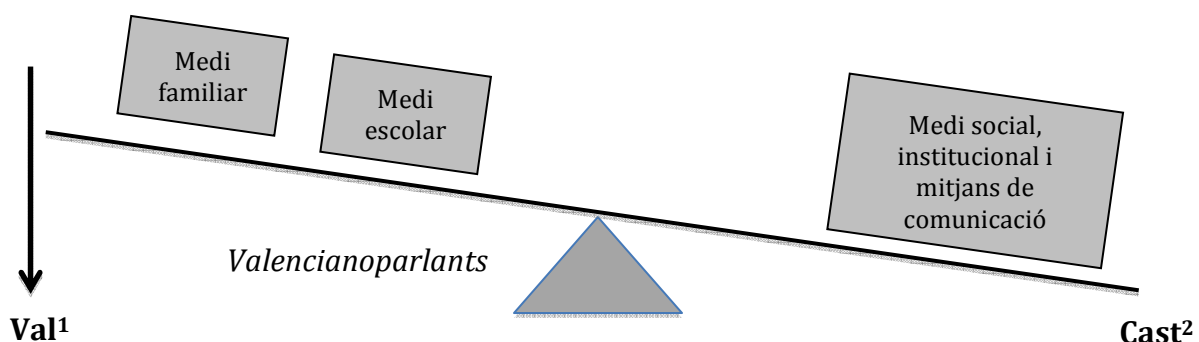
En primer lloc hem de tenir en compte la diferència d'estatus i de presència social de cada una de les llengües oficials en la nostra societat. El castellà hi és la llengua dominant, la preferida pels estaments privilegiats de la nostra societat, per l'església, pel món de l'economia, pels mitjans de comunicació i per la classe política que ens governa. Aquesta situació li confereix prestigi, valor d'ús i una presència majoritària en el paisatge lingüístic oral i escrit. En conseqüència, disposa de més oportunitats per a ser usat i, a més a més, suscita més motivació perquè tothom l'aprenega. El valencià, a pesar de la fidelitat d'àmplies capes de la població i del món de la cultura, i a pesar de la recuperació experimentada els

darrers anys, continua sent a hores d'ara, en el país que li és propi, una llengua subordinada i, en cert sectors de l'activitat social, pràcticament invisible.

En segon lloc, el que ens diu la investigació més recent és que els xiquets i les xiquetes no adquireixen la llengua només a l'escola. La família i la societat són, si cap, àmbits d'aprenentatge encara més poderosos, ja que poden proporcionar competències —com ara la competència oral— que l'escola té dificultats a ensenyar. Per tant, en una situació asimètrica de les llengües com la que hi ha a casa nostra, l'escola ha de compensar la situació de privilegi que té el castellà a nivell social, institucional i en els mitjans de comunicació amb una discriminació positiva en l'entorn escolar. Aquesta discriminació positiva tindrà dues vessants:

- 1 La incorporació del valencià des del principi de l'escolaritat i l'ús majoritari com a llengua d'instrucció en les àrees no lingüístiques, per garantir-ne la competència.
- 2 La promoció del seu ús predominant en l'activitat administrativa, social i cultural del centre com a mitjà per prestigiar-lo i d'afermar-ne l'ús.

Una descripció molt visual de la influència del medi social en l'adquisició de la competència bilingüe i la necessitat de tenir-la en compte a l'hora de dissenyar els programes d'educació en dues llengües, ens la proporcionen dos investigadors canadencs que desenvoluparen el model dels **balancins compensadors** (Landry i Allard, 2000), que podem veure a la figura 5:



El model de Landry i Allard prediu que per al grup d'alumnes valencianoparlants s'afavorirà un bilingüisme equilibrat mitjançant una escolarització forta en valencià i un ambient fort en valencià en el medi familiar. Per al grup d'alumnes castellanoparlants, per contra, s'afavorirà

un bilingüisme equilibrat si l'alumnat està fortament escolaritzat en valencià, ja que la competència en la L1 estarà àmpliament afavorida en el medi familiar, el medi social i institucional i els mitjans de comunicació.

Per resumir-ho: *si es vol que tots els xiquets i les xiquetes, tant els valencianoparlants com els castellanoparlants, tinguen una competència equilibrada en les dues llengües cooficials, el valencià i el castellà, han d'estar fortament escolaritzats en valencià, especialment en l'ensenyament infantil i primari.*

Hi ha una pregunta que es fan, de vegades, pares i docents poc familiaritzats amb l'educació bilingüe i plurilingüe: Com és possible que els alumnes desenvolupen una competència semblant en valencià i en castellà si la major part del currículum s'imparteix en valencià?

És cert que la pràctica de l'educació bilingüe i plurilingüe ens corrobora que sí, que és possible; però l'explicació des del punt de vista psicolingüístic ens la proporciona Jim Cummins, un dels grans experts mundials en educació bilingüe mitjançant el model de representació de la competència bilingüe anomenat **model del doble iceberg** (figura 6). Segons aquest model, la competència comunicativa en una llengua comença amb l'adquisició de l'**estratègia bàsica de comunicació interpersonal** que és l'habilitat per a comunicar-se en contextos informals, sobre temes familiars i en situacions de comunicació cara a cara tot utilitzant un lèxic i una gramàtica bàsica. En arribar a l'escola, a partir d'aquesta competència bàsica, l'infant aprèn els coneixements i les habilitats relacionats amb la lectura i escriptura i amb l'aprenentatge, construcció i comunicació dels coneixements de les àrees no lingüístiques. Aquesta competència lingüística i conceptual, més profunda i exigent que l'anterior, s'anomena **competència lingüística cognitiva i acadèmica**, i és un factor decisiu en l'èxit acadèmic dels alumnes i les alumnes.



Figura6: Representació de la competència com a doble iceberg (Cummins, 1986)

El més interessant, però, per a la nostra argumentació, és que aquesta competència lingüística cognitiva i acadèmica —anomenada també **competència subjacent comuna**—, una vegada apresada en la L1 no ha de ser apresada de nou, sinó que *es troba disponible de manera latent* per a ser usada en la L2 tan bon punt s'haja adquirit una competència bàsica

en aquesta llengua. Això significa, concretament, que mentre s'està desenvolupant la competència en una de les llengües s'està desenvolupant també la competència en l'altra, ja que gran part de la competència lingüística és compartida. Aquesta disponibilitat, però —tot i que se sent dir moltes vegades— no es automàtica. Perquè aquesta disponibilitat siga efectiva i es pugua accedir als continguts de la competència subjacent comuna des d'una L2 o una L3, caldrà que siguen represos i reutilitzats en cada una de les noves llengües per tal de consolidar-ne l'adquisició.

Queda demostrat, doncs, que la incorporació inicial del valencià i el seu ús predominant com a llengua d'instrucció en un programa d'educació bilingüe o plurilingüe no entrebanca de cap manera la competència que s'adquireix en castellà, i queda demostrat també que aquesta és l'única manera que hi ha perquè la competència en valencià siga idèntica a la que s'assoleix en castellà.

Pel que fa a la llengua estrangera, especialment l'anglès, cal tenir en compte que, ateses les seues circumstàncies, la seua adquisició exigeix una incorporació estratègica, una metodologia adequada a cada edat, temps suficient del currículum i una certa pràctica comunicativa extraescolar. Deixarem per al pròxim apartat la resposta a aquestes exigències.

5 Les llengües estrangeres, s'aprenen millor quan els xiquets i les xiquetes són menuts?

S'ha dit moltes vegades els xiquets menuts són millors aprenents de llengua que els més grans i que, per tant, la incorporació de la LE en el currículum hauria de fer-se com més prompte millor. Aquesta afirmació, però, ha sigut matisada per la recerca més recent. És cert que els xiquets adquireixen una llengua amb eficàcia i sense esforç aparent en entorns naturals, quan tenen tot el temps del món per a aprendre-la, tenen una gran quantitat de parlants competents amb qui negociar formes i significats, i aprenen llengua mentre fan altres coses (jugar, interactuar, etc.) sense una atenció conscient a les formes i els significats. És així com aprenen la seua llengua primera.

També podrien aprendre de la mateixa manera la llengua estrangera, en entorns naturals, disposant de temps suficient i amb interlocutors col·laboratius. L'escola, però, té moltes dificultats a proporcionar un context tan afavoridor de l'aprenentatge lingüístic com aquest. A tot estirar, fins ara, l'escola ha dedicat dues o tres hores per setmana a l'ensenyament de la llengua estrangera (quasi sempre l'anglès), repartides en sessions de tres quarts o mitja hora, i utilitzant una metodologia que no sempre té com a model l'adquisició natural.

En aquest context d'aprenentatge formal a l'escola, amb un horari de dedicació molt restringit, els resultats de la incorporació primerenca de la llengua estrangera són, per dir-ho d'alguna manera decebedors. De fet, les investigacions realitzades al País Basc per Jasone Cenoz (2009) i per Carme Muñoz (2004) a Catalunya conclouen que, en les mateixes circumstàncies —horari limitat i ensenyament formal— els xiquets més grans progressen més ràpidament que els xiquets menuts. Concretament Jasone Cenoz, una de les autoritats mundials en l'aprenentatge primerenc de llengües estrangeres, afirma que "els xiquets més grans progressen de manera més ràpida que els més menuts en les primeres etapes

d'aprenentatge de la tercera llengua en contextos escolars encara que els xiquets més menuts presenten actituds més favorables envers l'aprenentatge de les tres llengües.”

La incorporació primerenca —fórmula d'incorporació promoguda pel Consell d'Europa i decidida ja pel nostre govern autonòmic— no garanteix, doncs, per si mateixa uns alts nivells de competència. Exigeix a més a més, una intensitat i continuïtat mínimes perquè l'aprenentatge pugui acumular-se i ser efectiu. L'única manera de crear un context d'adquisició de la tercera llengua així, semblant al de l'aprenentatge natural, consistiria en la seua incorporació des de l'educació infantil com a llengua d'instrucció, amb temps suficient i amb la utilització d'una metodologia AICLE (*Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera*), un enfocament molt semblant a la immersió lingüística.

Si ho fem així, però, se'ns presenta un altre problema. En efecte, del que hem dit al llarg del document, sembla desprendre's que per a la bona marxa d'un programa d'educació plurilingüe, el valencià i l'anglès haurien de ser incorporats des del començament del segon cicle de l'educació infantil. Si, com mana el decret de plurilingüisme, el castellà ha de ser incorporat a tots els cursos i nivells de l'escolaritat, els xiquets i les xiquetes de 3 a 6 anys cursarien un currículum amb tres llengües —valencià, castellà i anglès— i estarien, per tant, obligats a aprendre una llengua segona i una tercera a una edat en què encara no han acabat d'adquirir els mecanismes fonamentals de la seua llengua primera.

Les investigacions realitzades en programes de doble immersió admeten que, pel que fa a xiquets i xiquetes de llengua minoritzada, hi ha riscos d'interferència en el desenvolupament de la lectura i escriptura si s'ensenyen tres llengües simultàniament i que la presència primerenca de la llengua dominant (*el castellà*) en aquestes circumstàncies no millora la competència que adquiriran els xiquets i les xiquetes en aquesta llengua, però entrebancarà l'adquisició de la llengua minoritzada (*el valencià*) i, possiblement, la de la llengua estrangera.

Si hi ha, per tant, una introducció intensiva a l'educació infantil de l'ús vehicular de tres llengües —valencià, castellà i llengua estrangera— és millor ajornar la llengua dominant, el castellà, fins al cicle primer de l'educació primària, per tal d'evitar aquestes interferències i alleugerir d'una càrrega innecessària el currículum de l'alumnat més jove.

6 És indispensable que cada xiquet o xiqueta aprenga a llegir i escriure en la seua L1?

Ja fa temps que les investigacions sobre la lectura i escriptura realitzades des de la perspectiva constructivista han demostrat que els xiquets i les xiquetes no s'esperen a la seua entrada a l'escola per fer les seues primeres adquisicions pel que fa a la llengua escrita. A partir de l'observació de la diversitat de textos que troben a casa (llistes de la compra, notes a la nevera, cartes, diaris, revistes, etc.) i al carrer (rètols, fullets d'instruccions, anuncis publicitaris, cartells, etc.) van construir les seues primeres concepcions sobre el món de l'escrit, ajudats generalment per la mare, el pare, els avis, o els germans. Aquestes concepcions intuïtives, les refinaran, reestructuraran o modificaran tan bon punt a l'escola s'inicie el procés d'ensenyament-aprenentatge sistemàtic de la lectura i escriptura.

En un model d'educació plurilingüe com el nostre, una primera decisió que l'escola ha de prendre és la seqüència d'introducció del tractament sistemàtic de la lectura i escriptura en les tres llengües inicials del currículum: valencià, castellà i anglés (la llengua estrangera habitual). Cal dir, d'entrada, que aquest tema ha sigut extensament investigat en el camp de l'educació bilingüe i plurilingüe, especialment pel que fa a la llengua dominant i la llengua subordinada en situacions de conflicte lingüístic com el nostre, i tenint en compte si són la L1 o la L2 dels alumnes i les alumnes. La tercera llengua; és a dir, la llengua estrangera, ha quedat una mica fora d'aquestes recerques, ja que en aquests primers estadis d'escolaritat, l'èmfasi quant a l'ensenyament-aprenentatge es situa generalment en les competències orals, i les activitats de lectura i escriptura, molt simples, van lligades a la progressió en l'adquisició d'aquestes competències.

Doncs bé, aquestes investigacions matisen aquella primera idea que ens ve al cap quan pensem en aquest tema: *cada xiquet o xiqueta ha d'aprendre a llegir i escriure en la seua pròpia llengua*. Així s'ha de fer, en efecte, quan els xiquets i les xiquetes han d'aprendre a llegir en una sola llengua, però quan han d'aprendre a llegir en dues, i una és la dominant i l'altra la minoritzada la situació canvia. D'acord amb totes les recerques (de les quals podreu trobar una descripció més àmplia en Baker, 2011: 324; i García, Bartlett i Kleifgen, 2007: 210-211), quan els alumnes han d'aprendre a llegir dues llengües, haurien de *començar la instrucció sistemàtica de primer en la llengua minoritzada i a continuació en la dominant*, tant si són valencianoparlants (en les *escoles d'ensenyament en valencià*) com si són castellanoparlants (en les *escoles d'immersió*). Com hem vist més amunt —i no cal repetir els arguments que ja hem exposat—, els mecanismes de transferència han demostrat en tots els contextos en què s'han investigat que les competències lectores, treballades més intensament en la llengua minoritzada, es transfereixen directament a la llengua dominant i s'hi reutilitzen i s'hi refermen gràcies a les nombroses oportunitats d'ús i que aquesta ofereix i a la gran motivació per a ser usada que suscita.

Són lògics, aquests resultats. Per posar un exemple senzill, quan ensenyem a un xiquet o xiqueta els primers passos de la lectura en valencià, li ensenyem, a més d'algunes correspondències entre lletres i sons, el procediment per establir aquestes correspondències en totes les mostres d'escriptura que els arriben a les mans. Com que el paisatge lingüístic, ací entre nosaltres, és majoritàriament castellà, els nostres aprenents aplicaran els coneixements i els procediments apresos en valencià, al castellà. En poc temps, nosaltres li haurém ensenyat a llegir en valencià, però sabrà llegir en valencià i en castellà. Si ho fem al revés, si comencem ensenyant-li les primeres correspondències i procediments en castellà, com que en eixir de l'escola no tindrà pràcticament mostres escrites més que del castellà, en valencià no començarà a aprendre fins que la lectura i escriptura en valencià siga introduïda a l'escola, i fins i tot encara que la introducció siga intensa, el més segur és que, sense l'ajut de la presència i ús social escrit del valencià, no adquireisca en aquesta llengua més que una competència molt inferior a la que hauria d'adquirir.

Hem d'admetre, doncs, que la lectura i escriptura en una situació additiva com la que volem per al sistema educatiu valencià, hauria de començar sempre en valencià com a garantia d'adquisició d'una competència equilibrada i òptima en les dues llengües. En el pitjor dels casos, si en un programa hi haguera un equilibri en l'ús vehicular del valencià i el castellà (50/50, com hauria de ser com a mínim el PPEC), es podria iniciar la lectura i escriptura de

manera pràcticament simultània, començant per la llengua habitual de la majoria dels xiquets i xiquetes de la classe.

7 Els professors de valencià, castellà i anglès, han d'ensenyar cada un la seua llengua de manera independent?

Una de les primeres exigències que haurà d'assumir l'educació plurilingüe i intercultural en un sistema educatiu com el nostre, amb quatre llengües en el currículum, és la necessitat d'aplicar un tractament didàctic —especialment en l'ensenyament de les llengües— moltíssim més complex i innovador que el que utilitzen els llibres de text que fan servir a hores d'ara les nostres escoles. Per tres motius:

- 1 Els xiquets i les xiquetes han d'aprendre una llengua més que en altres sistemes educatius. Açò representa, per descomptat un enriquiment comunicatiu, cognitiu i cultural, però exigeix també mètodes eficaços que tinguen en compte que en aprendre una llengua s'aprenen diverses competències que van més enllà de la pròpia llengua i que estan disponibles per a l'apropiació d'una segona o d'una tercera.
- 2 Les llengües del currículum poden ser moltes, i ser impartides per professores i professors diferents, però el cervell dels xiquets i les xiquetes és únic, i les competències comunicatives en les diverses llengües del seu repertori, com hem dit més amunt, no estan aïllades les unes de les altres sinó solapades i relacionades de maneres diverses i evolucionen interactuant simultàniament.
- 3 Els continguts propis de les àrees no lingüístiques i el llenguatge amb què són apresos no constitueixen elements independents sinó les cares oposades d'una mateixa moneda, ja que no hi ha continguts independents de la construcció que en fan els aprenents, i els aprenents els elaboren mitjançant la llengua d'instrucció, en el nostre cas les diverses llengües vehiculars del currículum.

L'educació plurilingüe, doncs, no pot construir la competència plurilingüe dels alumnes i les alumnes a partir de l'ensenyament independent de les llengües del currículum ni esperar que els aprenents establisquen interrelacions entre aquestes per ells mateixos. Tampoc hauria d'establir una separació antinatural entre els continguts de les disciplines acadèmiques i les llengües del currículum. Hauria d'utilitzar, per contra, el que s'anomenen enfocaments didàctics plurilingües. Els més importants són el tractament integrat de llengües (**TIL**) i el tractament integrat de llengües i continguts (**TILC**).

El **tractament integrat de llengües (TIL)** planteja un tractament conjunt de les llengües del currículum que aprofitad'una banda la interrelació i transferència entre les diverses llengües, i d'altra, el reconeixement de competències comunes entre aquestes que cal tractar estratègicament per tal de no repetir-les de bell nou en cada llengua. El **tractament integrat de llengües i continguts (TILC)** proposa l'aprenentatge conjunt dels continguts de les àrees no lingüístiques i dels recursos lingüístics per a construir-los, com un mitjà per a augmentar

l'efectivitat de l'ensenyament tant de les llengües, que disposaran de més hores, com dels continguts, que seran construïts amb una metodologia més efectiva.

Altres enfocaments plurilingües, experimentats i avaluats sota el patrocini del Consell d'Europa, com ara el *Portafoli de llengües*, l'*Obertura a les llengüesola Intercomprensió*, poden ser posats en marxa en els centres per tal d'obrir perspectives, enriquir l'oferta pedagògica i millorar les competències per a un millor servei a la comunitat educativa.

Ni cal dir que aquests enfocaments integrats sol·liciten la coordinació horitzontal i vertical, el treball col·laboratiu i la implicació en els objectius del centre per part de l'equip de professores i professors en un grau moltíssim més elevat del que es habitualen qualsevol model educatiu altre que l'educació plurilingüe.

8 La diversitat lingüística i cultural a les aules, és un problema?

Com hem pogut comprovar, una de les característiques que configuren els establiments educatius actuals és la diversitat: diversitat de llengües, de cultures, de possibilitats i expectatives, i de necessitats educatives, de l'alumnat. Una diversitat que, a hores d'ara, no pot ser vista ja pels agents educatius com a problema, sinó com una riquesa dels centres i un recurs educatiu fonamental en l'educació plurilingüe i intercultural.

A més a més, el propòsit de l'educació plurilingüe i intercultural en un **centre inclusiu** no és homogeneïtzar l'alumnat envers un suposat estàndard comú de sabers i competències, sinó que tots els alumnes i les alumnes arriben al nivell màxim de competència d'acord amb el punt de partida i les possibilitats personals. Com he dit en un altre lloc:

Ha d'aconseguir que tots els alumnes i les alumnes desenvolupen la seua potencialitat màxima pel que fa al rendiment lingüístic i acadèmic, i que aconseguisquen la plena integració escolar i social, independentment de la seua procedència geogràfica, del nivell sociocultural de les famílies, de les competències comunicatives i experiències culturals amb què arriben al centre, i de les seues aptituds i estil d'aprenentatge.

Per a aconseguir-ho, no ha de pretendre que siga aquest alumnat divers el que haja d'adaptar-se a l'escola, sinó que siga l'escola la que a'adeqüe a les necessitats d'aquest alumnat divers i trobe la modalitat d'intervenció educativa i els recursos organitzatius idonis per oferir una educació de qualitat en les nostres aules.

Fonamental en aquest aspecte és l'acollida, educació i integració de l'alumnat immigrant, la llengua i cultura dels quals, generalment, no sol tenir presència curricular. D'entrada, aquest alumnat hauria de ser escolaritzat en valencià, perquè si s'escolaritza de primer en castellà tindrà posteriorment poca motivació per a aprendre la llengua pròpia del país. El més important, tanmateix, és la integració efectiva en el centre i l'establiment de lligams relacionals i afectius amb els companys i companyes, i amb el professorat, perquè és dins el marc d'aquestes relacions afectives on l'aprenentatge i ús del valencià tindrà lloc amb tota normalitat.

Ara bé, si aquesta escolarització es realitza amb absència total de referents lingüístics i culturals propis de l'alumnat immigrant en el centre d'acollida, pot entrebancar greument la seua integració social i acadèmica. Caldrà, doncs, pel que fa a aquests alumnes, partir sempre que siga possible dels seus referents lingüístics i culturals propis, intentar fer-los presents en l'activitat escolar, i procurar assumir-los tant com es puga en el desenvolupament del currículum per a tots.

Malgrat tots aquests aspectes positius, la presència a l'aula d'alumnat nouvingut procedent de la immigració i la heterogeneïtat de llengües, d'experiències culturals i de maneres de veure el món pot ser vist pel professorat com un impediment per al desenvolupament normal de les classes i la causa d'un descens del nivell educatiu en els centres.

També ací necessitarem un canvi de mentalitat i l'apropiació d'instruments didàctics, que ja s'experimenten en altres contextos i que han provat la seua utilitat en aules multilingües. La diversitat és un tret de la vida moderna: la homogeneïtat és un somni del passat. Si hi ha un repte que l'educació plurilingüe i intercultural ha d'afrontar és, precisament, el repte de la diversitat a l'aula i com elaborar els sabers necessaris tot negociant perspectives culturals i utilitzant les diverses varietats lingüístiques en presència. Certament, el millor context per a una òptima educació plurilingüe i intercultural és un entorn educatiu multilingüe i multicultural

El treball en equip del professorat, l'agrupament flexible dels alumnes i la gestió de la diversitat lingüística a l'aula seran els instruments privilegiats en aquesta tasca.

9 La planificació i aplicació de l'educació plurilingüe és responsabilitat exclusiva del professorat del centre?

Tots sabem que els pares i les mares ho tenen difícil a l'hora que participar en la tasca dels establiments escolars si no és com a simples col·laboradors externs, sense cap influència en el què ni el com de l'activitat educativa. En realitat tothom pensa que els pares i els mestres han de treballar conjuntament, però ningú posa els mitjans perquè aquesta posada en comú siga continuada i fluida.

Tanmateix, l'educació plurilingüe exigeix una presència i una col·laboració més estreta dels pares i les mares en la planificació, aplicació i avaluació dels projectes de centre, sense que això signifiqui que hagen d'immiscir-se en les competències pròpies i exclusives del professorat. Analitzarem tot seguit el seu paper en els diferents nivells de planificació i actuació d'un centre educatiu.

Quan es decideix la filosofia, és a dir, els **principis generals** que constitueixen el marc de l'activitat educativa del centre, és convenient que els pares participen en les debats i les decisions que emmarcaran el tipus d'educació que rebran els seus fills i filles. Han de poder debatre amb les professores i els professors el tipus d'educació a què ha d'aspirar el centre aportant les expectatives que tenen respecte als fills i les seues idees sobre el tipus de convivència que el centre hauria de promoure, entre altres qüestions. En aquests punts, crec que tan autoritzada és la veu dels mestres com la dels pares i les mares. I quant a certs

aspectes de la relació escola-família, com ara, política lingüística familiar, deures, hores de televisió i Internet, etc., fóra convenient que s'establira un debat enriquidor entre els pares i les mares, i el professorat.

Pel que fa al com, és a dir, la **planificació i organització de l'ensenyament, i la metodologia**, correspon totalment i exclusivament al professorat, ja que aquests aspectes representen el gruix de la seua tasca professional. Tot i així, el coneixement profund i l'assumpció del projecte d'educació plurilingüe per part dels pares i les mares, hauria de ser un dels requisits bàsics per a la seua implantació en un centre.

Inscriure els fills en un model d'aquestes característiques no és participar en una curta experiència sense conseqüències rellevants sinó prendre decisions irrevocables sobre l'educació que rebran i que marcarà tota la seua vida futura. Els pares i les mares han de tenir la informació necessària per a no enviar els fills a programes dissenyats precipitadament, poc fonamentats, amb recursos insuficients o sense garanties de continuïtat.

Tant els centres com l'administració educativa, haurien d'estar en disposició, per tant, de contestar les preguntes següents, que reflecteixen poc dalt o baix les preocupacions dels pares i les mares, i establir els moments adequats per a fer-ho:

- ➔ Què és un programa d'educació plurilingüe?
- ➔ Quin és el programa plurilingüe que hauria d'aplicar el centre?
- ➔ Quins n'haurien els objectius d'educació plurilingüe del centre i quins resultats s'esperen obtenir?
- ➔ Quina estructura tindrà el programa (seqüència d'incorporació de l'ensenyament de les llengües/seqüència lectoescriptura/proporció ús vehicular, etc.) per garantir que s'aconsegueixen els objectius?
- ➔ Quins en seran els aspectes didàctics més rellevants?
- ➔ Una vegada elaborat, qui el revisarà i l'aprovarà?
- ➔ De quins recursos disposarà el centre per a la seua aplicació (professorat qualificat, materials de qualitat, formació, subvencions, suport d'experts...)?
- ➔ Quin és l'itinerari previst en el desenvolupament del projecte, quins problemes poden sorgir i com es té previst resoldre'ls?
- ➔ Què passarà amb els xiquets i les xiquetes que tenen dificultats d'aprenentatge?
- ➔ Quin sistema d'avaluació garantirà que s'han assolit els objectius o donarà indicacions per a introduir-hi canvis si els resultats no són els esperats?
- ➔ Com podran participar els pares i les mares en l'aplicació del programa?
- ➔ Com continuarà el projecte d'educació plurilingüe en l'educació secundària i més enllà?
- ➔ Quins compromisos adquireix l'equip de professores i professors respecte al projecte (continuïtat, formació, coordinació, comunicació amb les famílies...)?

- ➔ Quins compromisos adquireix l'Administració (currículum plurilingüe, adjudicació de professorat competent, disponibilitat de materials curriculars adients, formació individual i de centre, assessorament durant l'aplicació, seguiment i avaluació...?)

La resposta a aquestes preguntes podria ser un bon punt de partida per a l'elaboració, per part de l'equip de professores i professors, del Projecte Lingüístic de Centre.

Una informació fidedigna sobre tots aquests punts, permetrà als pares i les mares elaborar la pròpia **planificació lingüística familiar**, és a dir, el conjunt d'actuacions adreçades a complir les expectatives que tenen respecte als fills pel que fa a les llengües: decisió sobre la llengua en què parlaran als fills, compra de llibres en diferents llengües, subscripció a revistes, assistència dels fills a escoles d'idiomes, accés a cadenes de televisió amb programes en llengües originals, estades en colònies d'estiu en anglés, viatges a l'estranger, intercanvis amb estudiants estrangers o altres. I també els permetrà estar preparats com a experts externs en alguna matèria —informàtic, fuster, forner, mecànica, biòloga, etc.— o coneixedors de la cultura en alguna de les llengües per a participar en projectes en què el professorat entenga que la seua col·laboració és necessària.

I, finalment, la seua presència i participació és indispensable en el seguiment i avaluació del projecte plurilingüe, durant els quals han de manifestar tant el seu punt de vista respecte a certs aspectes del rendiment i la motivació dels seus fills, com del grau de satisfacció que, com a pares i mares, senten per la marxa global del programa.

10 El PPEV és més adequat per a l'alumnat valencianoparlant i el PPEC per al castellanoparlant?

De cap de les maneres. A tots dos programes poden anar tant alumnes valencianoparlants com castellanoparlants. La diferència entre tots dos té a veure amb la llengua majoritària dels alumnes i les alumnes que hi assisteixen, sinó amb la intensitat què incorporen l'ús del valencià com a llengua d'instrucció, que és majoritari en el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià (PPEV) i minoritari en el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Castellà (PPEC).

Llavors, quin programa han de triar els pares i les mares, tant si són valencianoparlants com castellanoparlants, si volen una educació plurilingüe rigorosa i de qualitat *amb un domini efectiu del valencià i el castellà*? Doncs, com hem vist al llarg de la nostra exposició, tots els arguments apunten a un programa plurilingüe amb el valencià com a nucli organitzador, és a dir, aquell que el decret de plurilingüisme anomena Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià.

El PPEV és, en realitat, un programa complex que inclou **Escoles d'Ensenyament en Valencià** (*per a alumnat majoritàriament valencianoparlant*), **Escoles d'Immersion Lingüística** (*per a alumnat majoritàriament castellanoparlant*) i **Escoles Multilingües** (*per a centres amb una elevada diversitat lingüística i cultural*).

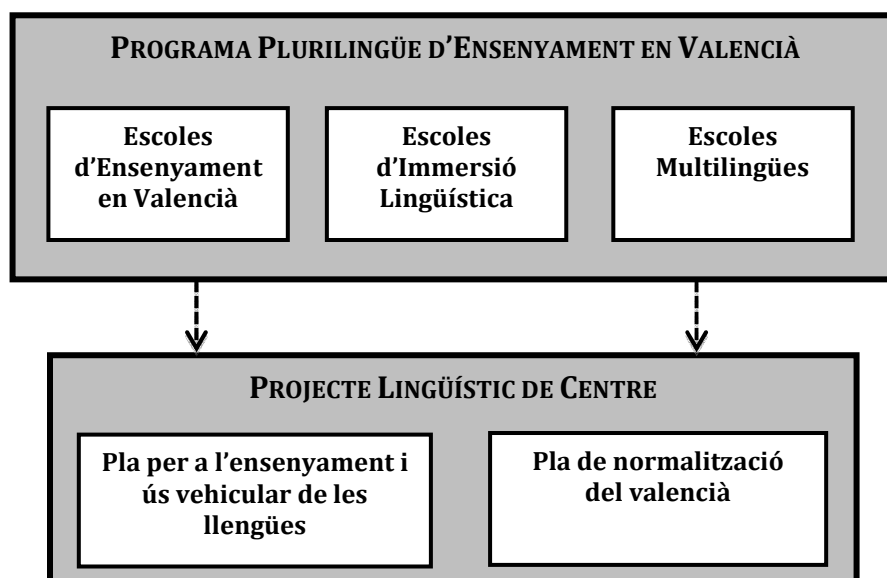


Figura 7

Bé és veritat que el decret posa molts entrebancs a aquest programa quant a la organització inicial de les llengües (*la immersió, per exemple*), i el carrega innecessàriament d'ús vehicular del castellà en els primer trams. Tampoc anomena o aconsella els nous plantejaments metodològics i organitzatius que caldrà anar posant en marxa per poder assolir els objectius que el sistema educatiu té encomanats. No oblidem que una bona educació plurilingüe ha de partir d'una concepció plurilingüe dels aprenents i de la competència que posseeixen, ha de proposar-se el plurilingüisme com a objectiu, i ha de fer servir enfocaments plurilingües en la seua planificació, aplicació i avaluació. Tot i així és la millor opció de que disposem en aquest moment. A més a més, és tan concís el decret pel que fa als aspectes més concrets de les seua posada en pràctica, que ens permet avançar en la direcció que volem mitjançant l'elaboració d'un Projecte Lingüístic de Centre rigorosament adaptat a l'alumnat dels nostres centres.

Ben planificat i ben aplicat, el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià podria constituir una continuació natural dels programes òptims que el decret anul·la:

- ➔ Les Escoles d'Ensenyament en Valencià són la continuació de les escoles que aplicaven el PEV.
- ➔ Les Escoles d'Immersion Lingüística són la continuació de les escoles que aplicaven el PIL.
- ➔ Les Escoles Multilingües són la continuació de les escoles que aplicaven PEV i PIL per a alumnat molt divers amb una presència elevada d'alumnat procedent de la immigració.

Tant el PEV com el PIL —en vies d'extinció a mesura que avança l'aplicació del PPEV— han demostrat al llarg de més de 25 anys el seu bon rendiment. Especialment, les avaluacions dels programes que s'han realitzat en el nostre sistema educatiu, com ara la de Domènech i

Pascual (1995) de 1000 alumnes de 3r d'EGB, i les dues de l'IVECE: l'una, l'any 2000, de 1228 alumnes de 4t d'ESO i l'altra, l'any 2004, de l'alumnat d'educació infantil de 14 centres PEBE. En totes ha quedat patent la superioritat del Programa d'Ensenyament en Valencià i del Programa d'Immersion Lingüística —la continuació dels quals és el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià— sobre el Programa d'Incorporació Progressiva, la continuació del qual és el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Castellà.

Podem, doncs, garantir que el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià, pot proporcionar:

- ➔ Un rendiment igual o més elevat en castellà i anglés que el PPEC.
- ➔ Un rendiment en valencià moltíssim més elevat que en el PPEC.
- ➔ Un rendiment igual o superior en les àrees no lingüístiques.
- ➔ Major obertura a les llengües i actituds més positives envers altres llengües i els seus parlants.

Amb el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Castellà, a pesar de l'afirmació del decret que també ha d'aconseguir el domini igual del valencià i el castellà, és materialment impossible aconseguir-lo, de la mateixa manera que no l'ha aconseguit fins ara el Programa d'Incorporació Progressiva.

D Solucions noves: una escola plurilingüe en valencià

En una situació normal semblaria ridícul preguntar-se per què volem l'escola en valencià. Cada societat, en general, vol ser educada en la seua pròpia llengua. Però la situació de les llengües minoritzades, i el seu ús i ensenyament, és sempre atzarós. Especialment en el moment històric que ens ha tocat viure. Després de les maniobres que hem suportat en els darrers temps per part de l'administració autonòmica en contra de l'ús del valencià als mitjans de comunicació i de l'extensió del seu ús vehicular en el sistema educatiu, sembla, en certa manera, que hàgem de retornar a l'esperit de fa trenta anys, quan anàvem d'escola en escola informant els pares i les mares sobre els avantatges l'ensenyament en valencià i animant-los a escolaritzar els seus fills en la nostra llengua. La situació actual sembla la mateixa: mestres que empenyen, pares i mares que s'il·lusionen, i una administració contra la qual hem de lluitar una vegada i una altra. Tot i així, la situació ja no és ben bé la mateixa, moltes coses han canviat. Hem avançat molt i tenim els ferraments més esmolats: sabem moltíssim més sobre el valencià, sobre educació plurilingüe i sobre com ensenyar llengües. I hem demostrat que l'escola valenciana ha sigut sempre l'escola més rigorosa i de més rendiment del sistema educatiu valencià.

Fent un resum de tot el que hem dit fins ara, és cert hi ha molts motius per a aprendre en un programa plurilingüe amb el valencià com a nucli organitzador:

- ➔ Perquè ens permet aprendre les llengües dominants, les llengües del poder, a un nivell més elevat, en les mateixes condicions, que altres programes, sense renunciar a aprendre i viure en la llengua pròpia del país.
- ➔ Perquè ens permet ser bilingües des del començament, amb tots els avantatges lingüístics i cognitius que aquest fet comporta.
- ➔ Perquè ens converteix en millors aprenents de llengües estrangeres.
- ➔ Perquè ens ensenya a conviure en una societat multilingüe i multicultural com la que ens envolta.
- ➔ Perquè facilita la cohesió de la societat valenciana al voltant d'una llengua i cultura compartides.
- ➔ Perquè, malgrat tot, saber valencià comporta moltíssims avantatges culturals, econòmics i professionals.

Aquests són uns bons arguments, cal reconèixer-ho. Però potser hi ha una raó encara més important: *volem aprendre la nostra llengua i en la nostra llengua precisament per això, perquè és la nostra.*

Potser no té 328 milions de parlants com l'anglès, ni 1000 com el xinès, ni 340 com el castellà, però som una llengua de 10 milions de parlants —tants com el suec, el búlgar o el grec— amb una cultura dinàmica, rica i complexa. És la llengua en què, al llarg dels segles, el valencians hem anat construint els nostres trets culturals, la nostra visió del món, la nostra manera d'entendre la vida i la mort, i les relacions entre les persones. És la llengua amb què hem donat nom als rius, les valls i les muntanyes, als vents de la mar i a l'arena de les platges, als animals que naden en la mar, s'arrosseguen per terra o volen per l'aire. Una

llengua que ens proporciona les paraules justes per dir a una altra persona que l'estimem, que ens perdone una ofensa o que no tinga por de morir.

Ara volem que ens permeta manejar una tauleta gràfica, que ens servisca per a navegar per Internet o que ens ajude a desentranyar els secrets de l'astronomia, les matemàtiques, la informàtica o la física teòrica.

I sobretot, que siga el símbol i l'instrument d'un futur millor per al País Valencià.

És aixòdemandar massa?

D Bibliografia

- BAKER, C. (2011, 5ª edició). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BEACCO, J. C. (2007). *De la diversite linguistique a l'education plurilingue: Guide pour l'elaboration des politiques linguistiques educatives en Europe*. Estrasburg, Consell d'Europa.
- CENOZ, J. *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Clevedon, Multilingual Matters.
- CENOZ, J. i GENESEE, F. (1998): "Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual Education". Dins Jasone CENOZ and Fred GENESEE: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, J. i JESSNER, U. (2009): "The study of multilingualism in educational contexts". Dins ARONIN, L. i HUFISEN, B.: *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- CUMMINS, J. (1986) "Bilingualism, cognitive functioning and education" dins de J. Cummins i M. Swain, *Bilingualism in Education*. Londres-Nova York, Longman [publicat per primera vegada el 1979].
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD i Editorial Morata [original en anglés del 2000].
- de JONG, E. J. (2011). *Foundation for Multilingualism in Education*. Philadelphia, Carlson.
- DOMÉNEC, J.L. i PASCUAL, J. (1995): "El valencià com a llengua vehicular a l'ensenyament. Avaluació i seguiment". Actes del Primer Congrés de l'Escola Valenciana. València: Federació Escola Valenciana.
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Chichester, Wiley-Blackwell.
- GARCÍA, O.; BARTLETT, L. i KLEIFGEN, JA (2007): "From biliteracy to pluriliteracies". Dins Auer, P. i Wei, L. : *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- HALL, J. K., CHENG, A. i CARLSON, M. T. (2006). "Reconceptualizing Multicompetence as a Theory of Language Knowledge", *Applied Linguistics*, 27(2), p. 220-240.
- JESSNER, U. (2008). "Teaching third languages: Findings, trends and challenges", *Language Teaching*, 41(1), p. 15-56.
- LAMBERT, W.E. i TUCKER, G.R. (1972): *Bilingual Education of Children. The St Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- LANDRY & ALLARD (2000). "Langue de scolarisation et développement bilingue : le cas des acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada". *DiversCitéLangues*. Disponible en <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>.
- MUÑOZ, Carme (2004): "L'avançament de la introducció de la llengua estrangera: una fugida cap enrere?", *Llengua, Societat i Comunicació*, 1, 29-34, <http://www.ub.edu/cusc>.
- PASCUAL, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València, Generalitat Valenciana.
- PASCUAL, V. (2011, tot i que no hi figura). *L'escola valenciana. Un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià*. Disponible en línia a <http://www.fev.org/lesclaus>
- SKUTNABB-KANGAS, T. i alt. (ed.) (2009). *Social Justice Through Multilingual Education*. Cleveland, Multilingual Matters.