

SEMINARI: ACTUALITZACIÓ DEL PROGRAMA D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA EN EL CONTEXT MULTILINGÜE ACTUAL.

Fragment de l'article *El sistema educatiu a Catalunya i l'educació lingüística* I. Vila i altres (juliol 2007) pàg. 13-

Les actituds lingüístiques.

Tant la temàtica de la motivació com la de les actituds, en l'educació bilingüe, han rebut gran reconeixement en la literatura sobre l'ensenyament de la llengua, ja que aquestes són decisives per comprendre l'èxit o el fracàs de l'ensenyament bilingüe.

El llenguatge s'incorpora des de la interacció a través del seu reconeixement com un procediment eficaç i econòmic per regular i controlar els intercanvis socials. Així, el més decisiu en l'aprenentatge d'una llengua remet al desig de mantenir intercanvis socials amb persones que la dominen (i l'ensenyen). En referència al tema cal destacar que el desig o la necessitat de regular i controlar els intercanvis socials és la font de *motivació* més potent per incorporar el llenguatge. Però, amb tot això, el que s'ha de tenir en compte és saber què vol conèixer l'aprenent, és a dir, què te sentit per a ell, per així, a l'hora, provocar que coneixements específics tinguin sentit per si sols i formin part de la curiositat de l'alumne/a.

Dins el context escolar és una tasca difícil que els escolars cerquin algun tipus d'interès per les activitats que s'encarreguen a l'aula, per aquest motiu, la pràctica educativa desenvolupa un ventall de recursos perquè les activitats d'ensenyament-aprenentatge proposades tinguin sentit per als aprenents. Un exemple clarificador d'aquest punt podrien ser els anomenats "racons" que es realitzen a parvulari, doncs el llenguatge es revesteix de sentit perquè el domini d'aquest es relaciona directament amb la resolució de les tasques que es proposen.

El tema motivacional està relacionat amb les *actituds lingüístiques*, doncs, i com és evident, és certament difícil aprendre qualsevol llengua que no es desitja aprendre. Per aquest motiu, resulta bàsic mantenir actituds positives vers la llengua objecte d'aprenentatge al llarg de l'ensenyament bilingüe. El més important, però, és aconseguir el manteniment d'aquestes actituds al llarg del temps mitjançant les mateixes activitats d'ensenyament-aprenentatge.

Les actituds lingüístiques envers la llengua catalana a Catalunya no s'han modificat en els últims anys (Fabà, 2005). Així, les actituds socials positives que van permetre, al començament de la dècada dels 90, el desenvolupament de la immersió lingüística a Catalunya són avui dia relativament semblants. Un bon exemple és el poc èxit de les campanyes que sovint s'enceten en contra d'aquest model. Normalment, aquestes campanyes tenen més èxit a la premsa que a la matriculació de les criatures al primer curs de parvulari.

SEMINARI: ACTUALITZACIÓ DEL PROGRAMA D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA EN EL CONTEXT MULTILINGÜE ACTUAL.

Aquesta afirmació es pot estendre també a una gran part de les famílies estrangeres. No obstant, no sempre es pot estendre a tot l'alumnat estranger. Huguet i Janés (2006) presenten les dades d'una investigació sobre actituds lingüístiques envers la llengua catalana i la llengua castellana d'alumnat estranger escolaritzat a l'ESO en les comarques d'Osona i de Lleida. La mostra va ser de 255 alumnes que assistien a 6 IES, 4 de les comarques de Lleida i 2 de la comarca d'Osona. La taula I presenta els resultats segons l'origen de l'alumnat estranger.

TAULA I

Actituds lingüístiques vers el català i el castellà de l'alumnat estranger de Catalunya. ESO. Osona i Lleida. Curs 2004-2005.

	Actituds cap el català		Actituds cap el castellà	
	Mitjana	Desviació	Mitjana	Desviació
Magrebins (àrab)	6,980	3,184	5,529	3,765
Magrebins (amazic)	6,685	3,337	5,068	4,436
Subsaharians	8,571	2,225	6,286	3,546
Asiàtics*	9,333	1,155	5,333	2,309
Europeus de l'Est	5,944	4,262	4,861	3,681
Llatinoamericans	3,837	6,053	7,878	2,360
Europeus de la Unió Europea	4,000	7,376	6,333	3,445
Total	6,036	4,444	5,827	3,840

*Les dades són poc significatives per què el seu nombre és molt petit en relació a la mostra global.

Font: Huguet i Janés (2006).

La Taula I mostra que, globalment, les actituds lingüístiques de l'alumnat estranger de l'ESO cap el català i el castellà són positives, però apareix una dada de gran interès. Així, l'alumnat hispà mostra actituds negatives cap a la llengua catalana, a diferència de les que mostra cap a la llengua castellana que són obertament positives i l'alumnat dels països de l'Est té actituds ambivalents tant cap el català com el castellà. Aquest fet és lògic, així com també ho és el fet que a la comarca d'Osona i a les comarques de Lleida, els africans i les africanes tinguin actituds més positives cap el català que cap el castellà, ja que les noies i els nois adolescents, immigrants des d'Amèrica Llatina, arriben, des del seu punt de vista, a un país que utilitza socialment la seva llengua i, a la pràctica, no acaben d'entendre per què han d'estudiar en una llengua que no és la seva.

Aquest fet tradueix quelcom de ben conegut a tots els territoris de parla catalana que és la "comoditat lingüística" dels castellanoparlants. Així, donada la gran importància social del castellà, és més "còmode" mantenir-se com a monolingüe que fer l'esforç d'aprendre la llengua minoritària. Malauradament, aquesta "comoditat lingüística" s'expressa també en els IES des d'una part del professorat, doncs els hi resulta també més "còmode" utilitzar la llengua castellana que fer l'esforç de mantenir-se en la llengua catalana i fer saber a aquest alumnat la importància d'aprendre i dominar el català pel seu futur a Catalunya.

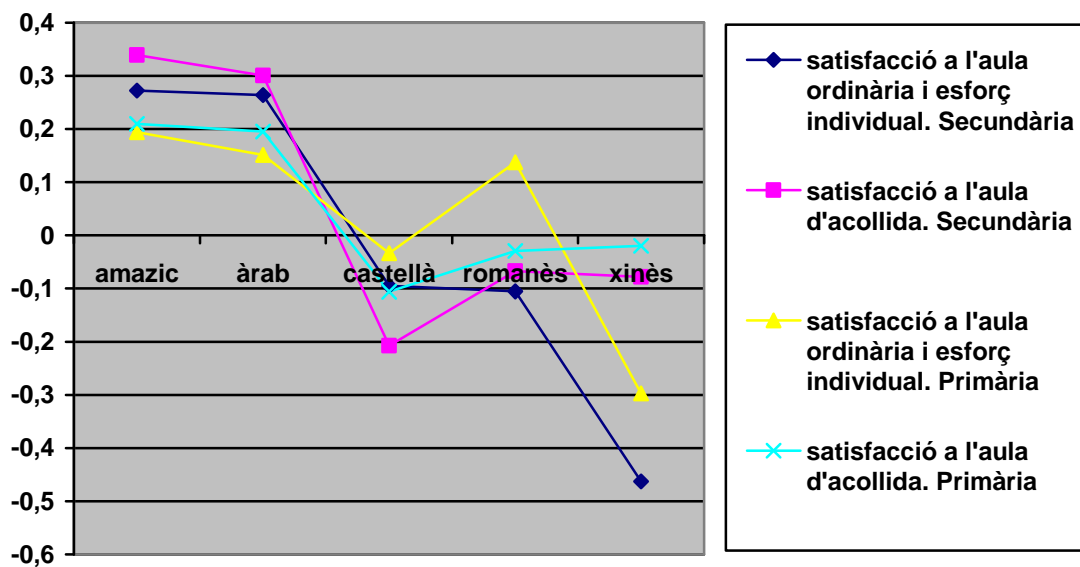
L'avaluació realitzada de l'alumnat que assistia a les aules d'acollida durant el Curs 2006-2007 reflecteix també aquest fet (Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra i Siqués, en premsa). El Gràfic III mostra el grau de

SEMINARI: ACTUALITZACIÓ DEL PROGRAMA D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA EN EL CONTEXT MULTILINGÜE ACTUAL.

satisfacció de l'alumnat d'educació primària i secundària segons els diferents grups lingüístics amb l'aula d'acollida i l'aula ordinària.

GRÀFIC III

“Satisfacció a l'aula ordinària i esforç individual” i “satisfacció a l'aula d'acollida” i grups lingüístics. Educació Primària i Secundària. Curs 2005-2006.



Font: Vila i al. (en premsa).

El perfil dels grups lingüístics és el mateix a primària i a secundària. Així, l'alumnat amb una llengua semítica és el més satisfet tant a l'aula ordinària com a l'aula d'acollida i l'alumnat xinès esdevé el més insatisfet de l'aula ordinària. L'alumnat romanès té la mateixa percepció subjectiva de l'aula d'acollida a primària i a secundària i l'alumnat xinès té una percepció de l'aula d'acollida, tant a primària com a secundària, més bona de la que té de l'aula ordinària. Per contra, l'alumnat castellà de primària i secundària té una percepció negativa d'ambdues aules, si bé la percepció més negativa la té l'alumnat de secundària de l'aula d'acollida.

La diferència més important entre els dos alumns l'estableix el grup de parla romanesa. Així, mentre que l'alumnat de primària té una percepció positiva i està satisfet de l'aula ordinària, la percepció de l'alumnat de secundària és negativa.

Certament, el grau de satisfacció amb l'aula ordinària i l'aula d'acollida no mesura les actituds lingüístiques de l'alumnat, però existeix una certa relació. Així, és molt difícil sentir-se a gust en una aula que utilitza una llengua vers la qual presentes una actitud negativa.

SEMINARI: ACTUALITZACIÓ DEL PROGRAMA D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA EN EL CONTEXT MULTILINGÜE ACTUAL.

En qualsevol cas, l'existència d'actituds negatives, com hem vist a l'estudi d'Huguet i Janés (2006), cap a la llengua de l'escola d'una part de l'alumnat estranger, afegeix un nou entrebanc, també desconegut fins ara, que obliga a una pràctica educativa diferent que doni sentit tant a la institució escolar com a la llengua que utilitza per realitzar les seves activitats.

2.3. El sistema educatiu de Catalunya i l'alumnat d'origen estranger.

Durant el Curs 2005-2006 l'alumnat estranger d'incorporació tardana a Catalunya representava un 11'7% del conjunt de l'alumnat d'educació infantil, primària i secundària. En aquesta xifra no es comptava l'alumnat estranger nascut a Catalunya que, com hem vist, és un nombre molt important de criatures¹. Aquesta situació configura un panorama lingüístic enormement divers² que fa molt difícil adoptar les mateixes mesures per a tots els grups lingüístics.

Si ens atenem a la xifra oficial (11'7%) la seva composició s'ha modificat amb el temps. Així, durant el Curs 1999-2000, el 47'24% era població magrebina i, en canvi, durant el curs 2005-2006, el seu percentatge s'ha vist reduït a un 26'86%. En canvi, en els mateixos cursos, la població hispana ha crescut des d'un 26'86% a un 44'52%.

Pel que fa a la llengua familiar, això significa que un percentatge molt elevat de la infància i l'adolescència estrangera té com a llengua familiar l'espanyol o castellà. Certament, una part petita de l'alumnat hispà té com a llengües pròpies el quítxua o l'aimara, però és poc representatiu del conjunt de l'alumnat hispà³.

Les creences sobre l'escolarització d'aquest alumnat acostumen a ser les següents:

1. Cal un programa d'immersió lingüística a la llengua catalana d'acord amb el que s'ha fet a Catalunya des dels anys 90.
2. Cal desenvolupar programes d'atenció lingüística a l'alumnat nouvingut per que aprenguin la llengua de l'escola –el català- en un termini que no vagi més enllà d'un any.
3. L'alumnat estranger nascut a Catalunya no necessita una atenció específica pel que fa a la seva inserció als programes bilingües del sistema educatiu de Catalunya.

¹ A finals de l'any 2002, el Departament d'Educació va fer un comunicat en el que afirmava que de cada deu criatures noves incorporades al sistema educatiu de Catalunya durant el Curs 2002-2003 sis eren d'origen estranger. En aquest recompte es comptabilitzaven les criatures nouvingudes i les nascudes a Catalunya. Els anys posteriors aquesta xifra no s'ha donat i « estranger » és equivalent a « nouvingut ».

² Les llengües més importants de l'alumnat estranger són l'àrab, l'amazic, el romanès, el castellà i el xinès (Vila, Perera, Serra i Siqués, 2007a, 2007b).

³ L'alumnat quítxua o aimara nouvingut no ha estat escolaritzat en la seva llengua en els seus països d'origen la qual cosa comporta que el seu domini de castellà sigui, en molts casos, bastant pobre.

SEMINARI: ACTUALITZACIÓ DEL PROGRAMA D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA EN EL CONTEXT MULTILINGÜE ACTUAL.

4. L'alumnat hispà no presenta cap dificultat específica i ha de ser tractat igual que com històricament s'ha abordat l'escolarització de l'alumnat castellanoparlant.

No obstant, les prediccions que es deriven d'aquestes creences no es compleixen. No faré un llistat dels treballs existents (Aparicio y Veredas, 2003; Areny i Vial, 2005; Ferrer, Ferrer i Castel, 2006; Fullana, Besalú i Vilà, 2003; INECSE, 2006; Maruny i Molina, 2000; Montes, 2002; Navarro i Huguet, 2005; Serra i Vila, 2006; Siquan, 1998; Siqués i Vila, en premsa; Vila i Siqués, 2006; Vila, Siqués i Roig, 2006) la major part dels quals són ja coneguts, però si que intentaré resumir els trets més importants. En primer lloc, tots els treballs que aborden els resultats acadèmics, excepte el d'Aparicio i Veredas (2003), en relació a les criatures dels països de l'est en matemàtiques i ciències naturals, mostren que les criatures d'origen estranger, nascudes aquí o no, obtenen pitjors resultats que l'alumnat autòcton. En segon lloc, els resultats en la llengua de l'escola (o segona llengua a Catalunya) es situen a una distància considerable d'un nivell satisfactori i, en qualsevol cas, sempre distant del nivell de llengua de les criatures autòctones, siguin de llengua familiar catalana o castellana⁴. En tercer lloc, les criatures hispanes que segueixen la seva escolaritat en llengua castellana a l'Estat Espanyol coneixen significativament pitjor la llengua de l'escola que els seus companys i companyes autòctons de llengua castellana. En quart lloc, una part de les criatures d'incorporació tardana, amb una bona escolarització prèvia, s'incorporen ràpidament a les activitats de l'escola i, fins i tot, poden superar en resultats a l'alumnat autòcton.

Aquests resultats són semblants als que es tenen d'altres països europeus o del Canadà i Estats Units. Per això, si les creences no funcionen, val la pena intentar reflexionar per explicar i comprendre els resultats actuals amb l'objectiu d'establir les mesures que calguin per millorar-los. En aquest sentit, també val la pena tornar a pensar què hi ha darrera dels programes d'immersió lingüística ja que, en definitiva, moltes d'aquestes criatures el que fan és incorporar-se a un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola que superficialment, en alguns casos (per exemple, en les "concentracions artificials"⁵), s'assemblen a aquest tipus de programes.

Certament, l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger a Catalunya es fa *sempre* en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola, però, certament, també, aquest programa no té res a veure amb els programes d'immersió lingüística desenvolupats a Catalunya des de començaments dels anys 90. Fins i tot, aquesta afirmació és vàlida també per a l'alumnat hispà.

Hi ha varies raons. Primer, no es compleixen cap de les condicions dels programes d'immersió lingüística: no hi ha voluntarietat ni professorat bilingüe i, a més a més, en molts casos, l'alumnat estranger està barrejat amb l'alumnat autòcton. Segon, l'escola no pot ser una font de desenvolupament de la llengua pròpia de l'alumnat, inclosa la d'una bona part dels hispanes i, tercer, no està gens clar que les

⁴ És veritat que hi ha un petit nombre de criatures autòctones que tampoc assoleixen uns nivells acceptables de llengua catalana i castellana.

⁵ Una "concentració artificial" es dona en aquells centres que escolaritzen un percentatge d'alumnat immigrant molt més alt que els seu percentatge al territori.

SEMINARI: ACTUALITZACIÓ DEL PROGRAMA D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA EN EL CONTEXT MULTILINGÜE ACTUAL.

actituds lingüístiques del conjunt de famílies estrangeres siguin tant positives envers el català com ho eren per part de la població catalana a finals dels anys 80 del segle passat.

Quan l'alumnat s'escolaritza en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola que no compleix les condicions de la immersió lingüística, el programa s'anomena de *submersió lingüística*. Ara bé, la submersió lingüística és una de les fonts de risc escolar més important per a les criatures com ho demostren un gran nombre de recerques (una revisió es pot trobar a Cummins, 2000).