BALANÇ DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA A L'EDUCACIÓ ESCOLAR DELS GOVERNS DE CATALUNYA (2004-2011)

Ignasi Vila[1]
Departament de Psicologia de la Universitat de Girona

1. INTRODUCCIÓ

El 14 de desembre de 2003 es va firmar el Pacte del Tinell, que va donar lloc al primer Govern a Catalunya catalanista i d'esquerres format pel Partit dels Socialistes de Catalunya - Ciutadans pel Canvi, Esquerra Republicana de Catalunya i Iniciativa per Catalunya-Verds - Esquerra Unida i Alternativa. Posteriorment, el 2006, les mateixes forces polítiques van reeditar el Govern d'entesa per continuar la tasca del primer tripartit.

Des de finals dels anys vuitanta del segle passat, el Govern de Convergència i Unió havia consolidat, especialment després de la sentència del Tribunal Constitucional del 23 de desembre de 1994, el model bilingüe de conjunció lingüística que feia del català la llengua principal del sistema educatiu obligatori. Aquest model es concretava en programes de manteniment de la llengua familiar per als infants catalanoparlants i programes d'immersió lingüística per als castellanoparlants. Aquest model, diferent del que van adoptar a Galícia i a la comunitat autònoma basca, va ser possible per diferents raons com, per exemple, la voluntat política dels governants i l'oposició, les actituds de la població vers el català i el castellà, la implicació del professorat o la distribució geogràfica de la població infantil des d'una perspectiva sociolingüística.

El model, fonamentat en els coneixements psicoeducatius, va tenir un notable èxit pel que fa a l'extensió del coneixement del català entre la infància i l'adolescència i el manteniment del coneixement de castellà, així com en els resultats acadèmics tant de l'alumnat catalanoparlant com castellanoparlant (Arnau, 2004; Bel, Serra i Vila, 1994; Serra, 1997).

1. A/e: *ignasi.vila@udg.edu*.

No obstant això, des de l'any 2000, Catalunya va experimentar canvis demogràfics importants que van tenir un impacte notable en l'educació obligatòria i en el coneixement dels infants i els adolescents de la llengua escolar. En els últims deu anys Catalunya s'ha incorporat a la llista de nacions multiculturals i multilingües. A Catalunya, guiades per la globalització econòmica, han arribat centenars de milers de persones estrangeres i han aparegut fenòmens com l'alumnat de nova incorporació que s'afegia a qualsevol curs de l'ensenyament obligatori sense coneixement de la llengua escolar, entre d'altres. És cert que ja des del 1990 algunes escoles i instituts rebien aquest alumnat, però a partir de l'any 2000 aquest fet es va estendre a tot Catalunya, la qual cosa va repercutir directament en la pràctica educativa del professorat que no disposava ni dels coneixements i les tècniques ni dels recursos per a fer front a aquesta nova realitat.

La resposta del Govern de Convergència i Unió va ser la creació, entre d'altres, dels tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics (TAE), concebuts com a aules tancades, que tenien com a objectiu que l'alumnat nouvingut aprengués la llengua de l'escola, el català. Aquestes aules estaven dirigides a l'alumnat de nova incorporació a l'ESO amb una llengua pròpia que no pertanyia a la família lingüística romànica. Als inicis de la dècada del 2000, el model es va flexibilitzar i l'alumnat compartia els TAE (vint-i-dues hores i mitja setmanals) amb l'aula ordinària, però la seva concepció no va canviar. En definitiva, es tractava que l'alumnat aprengués el català com un pas previ i necessari per a la seva integració escolar. També es van crear els tallers de llengua dirigits a l'alumnat llatinoamericà de recent incorporació a l'ESO. Aquest alumnat passava nou hores setmanals als tallers aprenent català.

El plantejament dels TAE tenia, com a mínim, dos problemes importants. En primer lloc, les instruccions del Departament d'Educació deien que el temps màxim d'estada a un TAE era d'un curs escolar. No obstant això, totes les investigacions mostraven que l'alumnat estranger de nova incorporació trigava al voltant de dos anys a atrapar els seus iguals nacionals en les habilitats lingüístiques conversacionals en la llengua de l'escola, i entre cinc i sis anys, i a vegades més, en les habilitats lingüístiques implicades en les activitats d'ensenyament i aprenentatge (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta, Butler i Witt, 2000; Huguet, Navarro i Janés, 2007; Maruny i Molina, 2000; Thomas i Collier, 1997; Siqués i Vila, 2007). Per tant, els fruits lingüístics que es podien esperar dels TAE eren pocs des de la perspectiva de la integració escolar. En segon lloc, mantenir l'alumnat estranger segregat de la resta de l'alumnat per a aprendre llengua no semblava el més adequat a partir dels coneixements existents sobre

com s'optimitzava l'aprenentatge d'una segona llengua entre els infants i els adolescents (Coyle, Hood i Marsh, 2010; McAndrew, 2001; Snow, 2005).

Per això, l'arribada del Govern tripartit va canviar aquesta política en el sentit d'entendre que el coneixement de la llengua de l'escola no era la porta de l'adaptació escolar, sinó el resultat de la integració escolar. En concret, va substituir el Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera 2003-2006 pel Pla per a Llengua i la Cohesió Social, conegut com el *Pla LIC*.

Aquest article pretén fer un balanç de la política seguida pels dos governs catalanistes i d'esquerres, coneguts com el *tripartit*, des del 2004 fins al 2010, pel que fa a l'educació escolar obligatòria i la llengua escolar, el català. Hem organitzat l'article en tres parts: la primera fa un breu diagnòstic de la situació al començament de la primera legislatura, la segona mostra els trets principals de les polítiques desenvolupades al llarg de les dues legislatures i, finalment, el tercer apartat en mostra els resultats obtinguts.

2. EL CONEIXEMENT LINGÜÍSTIC DE L'ALUMNAT DE CATALUNYA AL COMENÇAMENT DEL 2000

Les dades obtingudes des del 1990 pels diferents instituts d'avaluació de l'Administració estatal i autonòmica mostraven que l'alumnat de Catalunya tenia un coneixement equilibrat de català i castellà i que el coneixement de castellà se situava en la mitjana del conjunt de l'Estat (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2004, 2005*a*, 2005*b*, 2005*c*; INECSE, 2004; Pérez, 2006).

No obstant això, ja existien dades que mostraven que l'alumnat estranger tenia problemes per a progressar lingüísticament en el sistema educatiu. Areny i Vial (2005) van estudiar el coneixement de català durant el curs 1998-1999 a segon curs d'educació primària en una mostra de quaranta-quatre escoles. Els resultats mostraven que, pel que fa a l'alumnat de llengua inicial catalana o castellana, no hi havia modificacions significatives amb relació als resultats obtinguts el curs 1991-1992, però l'alumnat estranger obtenia resultats significativament més baixos.

La taula 1 mostra els resultats obtinguts i la seva comparació amb les mostres del curs 1991-1992 d'acord amb la llengua familiar de l'alumnat i la tipologia lingüística escolar. El curs escolar 1991-1992 hi havia tres tipologies escolars:

1) Programes d'immersió lingüística que escolaritzaven alumnat castellanoparlant.

2) Escola en català que escolaritzava preferentment alumnat catalanoparlant.

3) Ensenyament bilingüe que repartia el castellà i el català al 50 % com a llengües vehiculars i escolaritzava preferentment alumnat castellanoparlant.

Els resultats apareixen agrupats en quatre grups entre els quals hi ha diferències significatives. Al mateix temps, les diferències no són significatives dintre de cadascun dels grups.

TAULA 1. Coneixement de català escrit a Catalunya. Segon curs d'educació primària. Cursos 1998-1999 i 1991-1992

Mostra	*Llengua familiar / tipus d'ensenyament*	*N*[1]	*1*[2]	*2*[3]	*3*[4]	*4*[5]
1991-1992	Ensenyament bilingüe	424	50,68			
1998-1999	Altres llengües	100		59,32		
1998-1999	Castellanoparlants	232			67,18	
1998-1999	Bilingües	88			67,54	
1991-1992	Immersió lingüística	260			69,37	
1998-1999	Catalanoparlants	124				76,96
1991-1992	Escola en català	364				77,25

1. Nombre d'alumnes.
2. Ensenyament bilingüe (1991-1992).
3. Altres llengües i bilingües (1998-1999).
4. Bilingües i castellanoparlants (1998-1999) i alumnat d'immersió lingüística (1991-1992).
5. Catalanoparlants (1998-1999) i escola en català (1991-1992).

Font: Areny i Vial (2005).

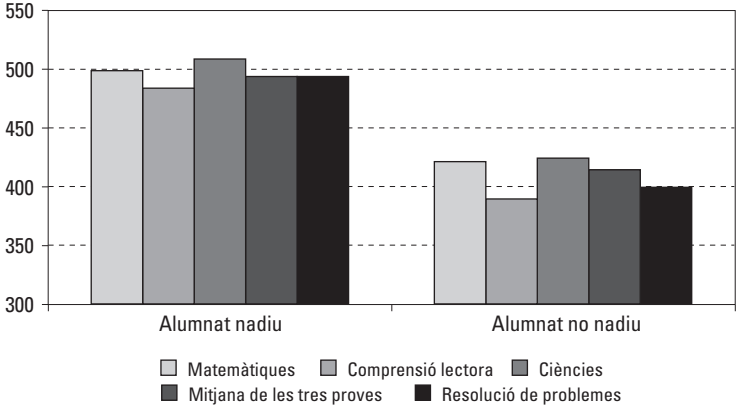
A segon curs de primària, l'alumnat de llengua familiar catalana era el que obtenia millors resultats en les dues avaluacions, els quals eren significativament superiors als de la resta de l'alumnat. Al mateix temps, l'alumnat castellanoparlant i l'alumnat bilingüe obtenien resultats semblants en les avaluacions realitzades al començament i al final de la dècada dels anys noranta del segle passat. Aquests resultats coincidien amb totes les recerques i s'explicaven en el marc de l'educació bilingüe (Cummins, 2000; Vila, 1995). No obstant això, l'alumnat estranger escolaritzat en català obtenia al final de la dècada resultats significativament pitjors respecte tant a l'alumnat de llengua familiar catalana com al de llengua familiar castellana i bilingüe. En qualsevol cas, aquests resultats eren significativament millors que els obtinguts per l'alumnat que durant el curs escolar 1991-1992 assistia a un programa escolar que repartia al 50 % el català i el castellà com a llengües d'ensenyament i aprenentatge.

Ferrer, Ferrer i Castel (2006) van analitzar les dades del PISA 2003 per conèixer les desigualtats educatives que existien en el sistema educatiu català. Les se-

ves anàlisis mostraven que pel que fa a l'alumnat catalanoparlant i castellanoparlant les desigualtats s'establien en relació amb el nivell educatiu de les famílies o el capital social dels centres educatius. En canvi, pel que fa a l'alumnat estranger, les diferències, ja observades en l'educació primària, s'incrementaven espectacularment i afectaven totes les àrees del coneixement.

La figura 1 presenta les diferències entre l'alumnat nacional i l'alumnat estranger en les diferents àrees avaluades en el PISA 2003.

FIGURA 1. Rendiment acadèmic i origen de l'alumnat. PISA 2003



Nota: L'alumnat no nadiu inclou també l'alumnat estranger nascut a Catalunya.
Font: Ferrer, Ferrer i Castel (2006).

Les diferències més grans entre l'alumnat nacional i l'estranger apareixien en relació amb la comprensió lectora i, d'acord amb els autors, eren les més elevades de tots els països en els quals s'havia fet l'avaluació i hi havia alumnat estranger.

És a dir, a pesar de la política iniciada amb els TAE, la impressió era que la política segons la qual l'alumnat estranger havia d'aprendre primer la llengua per a progressar en el sistema educatiu no semblava que tingués efectes ni en l'aprenentatge del català ni en el seu progrés acadèmic.

3. LES CONCEPCIONS EDUCATIVES I LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA DELS GOVERNS DE CATALUNYA (2004-2010)

A finals del curs 2003-2004, el Departament d'Educació va presentar el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (LIC). A diferència de les polítiques precedents,

es va dissenyar per a garantir la cohesió social i es va dirigir a tot l'alumnat de Catalunya amb mesures específiques per a atendre educativament l'alumnat d'origen estranger. Aquest Pla substituïa el Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera 2003-2006 que havia elaborat el govern anterior. La seva justificació es trobava en el preàmbul:

> Aquest Pla[2] atenia sobretot els aspectes relacionats amb l'aprenentatge de la llengua i no tenia en compte suficientment aspectes fonamentals de l'acollida com ara els aspectes emocionals, convivencials, relacionals i de cohesió social que incideixen directament en l'alumnat. Per aquesta raó, el Departament d'Educació ha elaborat un nou pla —que s'emmarcarà dins del nou Pla Interdepartamental d'Immigració— amb una visió més global per a promocionar i consolidar la llengua pròpia com a eix vertebrador d'un projecte educatiu plurilingüe i d'un model educatiu intercultural, amb una finalitat de cohesió social. Un Pla que compta amb la necessària participació i col·laboració de totes les institucions i entitats relacionades amb l'educació per tal d'aplegar voluntats i esforços perquè es pugui assolir la plena integració escolar i social de tot l'alumnat del nostre sistema educatiu. És, doncs, un Pla adreçat a tot l'alumnat del país, independentment de la seva condició, situació o origen, per a potenciar els fonaments d'una cultura democràtica basada en la justícia, el diàleg i la convivència (Departament d'Educació, 2004, p. 4-5).

En el preàmbul s'introduïen tres idees. Primerament, es feia del català la llengua principal del sistema educatiu que tenia objectius plurilingües. En segon lloc, s'afirmava que el model educatiu de Catalunya havia de ser intercultural i que tenia com a finalitat la cohesió social. I, per tant, com veurem, posteriorment se situava en l'àmbit dels pressupostos de l'escola inclusiva. I, en tercer lloc, es dirigia a tot l'alumnat de Catalunya independentment de les seves característiques.

Posteriorment, el document diagnosticava la situació del sistema educatiu de Catalunya segons quatre apartats: la situació del català, l'augment de l'alumnat d'origen estranger, l'existència d'alumnat en risc d'exclusió i marginació social i l'educació intercultural.

En relació amb la situació del català s'afirmava que, tot i ser la llengua que utilitzava el sistema educatiu, no s'assolien els objectius relatius al seu coneixement i ús. I, respecte a l'alumnat que tenia com a pròpia una llengua diferent del català, s'afirmava el següent:

2. Es refereix al pla elaborat pel Govern de Convergència i Unió.

> Cal atendre de manera molt especial tot aquell alumnat que no té el català com a primera llengua. A més, l'arribada al nostre sistema educatiu d'alumnat procedent de diferents països fa necessari dedicar una atenció especial a l'aprenentatge de la llengua catalana. Cal advertir, però, que per a aconseguir aquest objectiu s'ha de posar un especial èmfasi en una bona acollida i integració d'aquest alumnat al centre i establir-hi vincles afectius. El coneixement de la llengua facilita les relacions personals. Ara bé, són precisament aquestes relacions les que ajudaran aquest alumnat a una millor inserció en la nostra societat i, com a conseqüència, crearà el context afectiu necessari per a l'aprenentatge de la nostra llengua, la qual cosa li permetrà seguir els aprenentatges escolars (Departament d'Educació, 2004, p. 6).

El text va suposar un canvi copernicà respecte a concepcions anteriors. El coneixement del català no era la porta de la integració, sinó més bé el contrari. L'aprenentatge del català era el resultat de les relacions socials en què s'implicava l'alumnat i, per tant, s'havia d'incidir a crear contextos que afavorissin l'acollida i la integració per a crear situacions que promoguessin el coneixement de català.

Igualment, el text feia un repàs de les condicions que la recerca ressaltava com a importants per a incorporar una segona llengua.

> [...] cal destacar la importància de comptar amb la complicitat i l'acceptació de les famílies de l'alumnat, especialment d'aquell procedent de la immigració...
>
> [...] una segona qüestió [...] fa referència a la vinculació existent entre l'aprenentatge de la llengua i l'establiment de vincles afectius basats en el reconeixement i la valoració de la llengua d'origen de l'alumnat [...].
>
> Cal considerar també que, per a garantir de manera eficaç l'aprenentatge de la llengua, tot el professorat ho ha de ser també de llengua, amb independència de quina sigui la seva especialitat.
>
> Finalment, diversos estudis destaquen el fet que l'adquisició de competència lingüística no s'aconsegueix fins al final de l'ensenyament obligatori (Departament d'Educació, 2004, p. 6).

El text ressaltava la importància de la incorporació de les famílies a les comunitats escolars, la rellevància del tractament educatiu de la llengua familiar, la concepció instrumental del llenguatge segons la qual tot el professorat ensenya llengua o la consideració que els objectius lingüístics s'havien d'avaluar a l'acabament de l'ensenyament obligatori.

Per acabar, en el text es reconeixia la importància del català en la configuració de la identitat col·lectiva.

> La cultura i la llengua catalanes constitueixen un dels signes d'identitat col·lectiva més importants del nostre país. En els darrers vint anys, malgrat algunes amenaces latents, els avenços aconseguits per a la seva normalització han estat evidents i l'escola, mitjançant l'aplicació dels programes d'immersió lingüística, hi ha contribuït de manera decisiva. No obstant això, encara la nostra llengua no ha aconseguit una plena normalització. En l'actual context social es fa més evident encara l'enorme fragilitat de la llengua catalana. Es fa necessari, doncs, potenciar i consolidar la nostra llengua com a llengua vehicular i de comunicació del nostre sistema educatiu, i com a factor de cohesió social (Departament d'Educació, 2004, p. 3).

El text, al costat del reconeixement de la importància del català en la configuració d'una identitat col·lectiva catalana, no en defensava l'aprenentatge per a incorporar l'alumnat a aquesta identitat, sinó com un factor de cohesió social. Per això, posteriorment, afegia que el català s'havia de convertir en «l'instrument de cohesió social en un marc plurilingüe».

A l'apartat referit a l'alumnat estranger es mostrava la seva evolució, diversitat i increment al llarg dels anys i s'afirmava que el creixement continuaria. Respecte a l'alumnat en risc d'exclusió i/o marginació social es reivindicava la finalitat igualitària de l'educació i la seva extensió i universalització fins als setze anys. També es criticaven els discursos igualitaris que no tenien en compte les situacions de partida de l'alumnat i les seves famílies i s'assumien els principis de l'escola inclusiva.

> En una societat tan complexa com la nostra, podem constatar que la provisió de llocs escolars gratuïts per a tothom no garanteix suficientment la igualtat d'oportunitats. L'origen divers i la situació social i cultural de les famílies genera expectatives educatives diferents, fins al punt de no considerar, en determinats casos, la importància de tot allò relacionat amb l'educació. No tenir present aquesta qüestió porta a fer un discurs formalment igualitari, però profundament segregador. Així, cal crear en les àrees i sectors socials més deprimits les condicions que facin efectiva la igualtat d'oportunitats per a accedir a una educació de qualitat (Departament d'Educació, 2004, p. 11-12).

Al mateix temps, es criticaven les concentracions artificials d'alumnat immigrant, la manca de teixit educatiu en alguns territoris i l'escletxa digital induïda per la societat de la informació.

Per acabar, el document abordava l'educació intercultural i afirmava que la cohesió social «ha de partir del reconeixement de la pluralitat existent en tota societat complexa i de la voluntat per a establir vincles de solidaritat i per a fomentar la convivència entre els seus ciutadans i ciutadanes en els valors democràtics» (Departament d'Educació, 2004, p. 12).

La cohesió social no s'entenia com el resultat de la construcció d'una identitat nacional homogènia, sinó que requeria el reconeixement de la diversitat existent i el foment d'un projecte col·lectiu de futur basat en valors democràtics. El document no feia de la diversitat un valor en si mateix, sinó que la considerava com la font a partir de la qual es podien establir lligams de solidaritat entre les persones i una convivència en comú. Això implicava l'acceptació col·lectiva de trets comuns, compartits i negociats i, també, alguns de diferents que no posaven en qüestió la possibilitat de «viure junts». Per això, «l'educació intercultural no s'ha de plantejar com una qüestió que només afecta aquells centres amb alumnat de diferent procedència cultural, sinó que és un element fonamental del currículum de tot l'alumnat, ja que posa de manifest la necessitat de treballar per construir un model de societat obert i més democràtic, respectuós amb els drets de les minories» (Departament d'Educació, 2004, p. 12).

El document acabava amb la següent asseveració:

> Tot això implica un canvi de perspectiva a l'hora d'abordar els continguts culturals de la nostra societat i, en conseqüència, afecta tot el currículum, tot el professorat i totes les institucions educatives (Departament d'Educació, 2004, p. 12).

En definitiva, l'objectiu general del Pla LIC era potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un marc plurilingüe. Posteriorment, s'hi van afegir la llengua castellana i les llengües estrangeres.

La concreció del Pla va consistir en tres línies estratègiques: les aules d'acollida, el centre acollidor i els plans educatius d'entorn. Amb aquestes no s'acabava el Pla LIC. A més, es van desenvolupar programes específics com l'actualització de la immersió lingüística, el desenvolupament de plans de formació dirigits als equips directius i a tot el professorat de Catalunya, l'elaboració d'un pla per a l'alumnat d'ètnia gitana, l'establiment de classes de llengües i cultures d'origen de l'alumnat estranger en horari extraescolar o la creació del Consell Assessor de la Llengua del Departament d'Educació.

3.1. Les aules d'acollida

L'aula d'acollida és un recurs, una estratègia organitzativa i metodològica per a atendre l'alumnat nouvingut quan arriba al sistema educatiu de Catalunya. Té una doble finalitat: en primer lloc, que l'alumne/a se senti ben atès i valorat en els aspectes emocionals i, en segon lloc, que disposi de les eines bàsiques per a iniciar, al més aviat possible i en les millors condicions, el seu procés d'ensenyament-aprenentatge en el sistema educatiu a Catalunya (Departament d'Educació, 2009, p. 7).

Les aules d'acollida de Catalunya es van crear com a aules obertes que s'inserien en un model organitzatiu escolar que atenia les necessitats educatives de l'alumnat estranger i de les seves famílies. I, per tant, eren un recurs addicional al conjunt de recursos que utilitzava un centre escolar per a atendre diferents necessitats educatives.

> L'aula d'acollida va destinada a l'alumnat arribat a Catalunya en els dos anys darrers (24 mesos) procedent d'un procés migratori i que necessiti una adaptació curricular específica i no tingui coneixement de la llengua de l'escola. Convé no confondre aquest alumnat amb alumnat procedent d'altres indrets de l'Estat que segueix un currículum similar i només té el desconeixement de la llengua catalana. En aquest cas, cal seguir les orientacions pròpies de l'atenció individualitzada.
>
> Tampoc no és adequat fer servir aquest recurs per a l'alumnat d'educació infantil ni de primer cicle d'educació primària (Departament d'Educació, 2009, p. 11).

Els centres podien sol·licitar un aula d'acollida per cada dotze alumnes de nova incorporació. Cada aula d'acollida, a diferència de les ATAL d'Andalusia, que eren en gran part itinerants, s'inseria en el centre escolar de l'alumnat i, per tant, suposava una nova persona al claustre de professores i professors, i, a més, el centre rebia una dotació monetària addicional i diferents recursos informàtics.[3]

Les aules d'acollida no eren necessàriament un espai físic, sinó que tal com van ser concebudes eren un recurs i una estratègia organitzativa i metodològica que podia tenir moltes concrecions que, en darrer terme, decidia el claustre del centre escolar. Per exemple, el centre podia reorganitzar els seus re-

3. Un mateix centre escolar podia acollir diverses aules d'acollida d'acord amb el nombre d'alumnat estranger de nova incorporació.

cursos humans i aconseguir que en les aules ordinàries treballessin conjuntament dues persones o, independentment de les recomanacions de l'Administració, podia utilitzar el recurs com una aula tancada i, per tant, convertir-la en un espai físic en què s'escolaritzava durant tot el curs escolar l'alumnat estranger de nova incorporació.

No obstant això, l'Administració feia recomanacions, com les següents, sobre com es podia utilitzar l'aula d'acollida.

> L'existència d'una aula d'acollida no ha d'anar en contra del principi que és el centre educatiu el responsable de l'acolliment, de la planificació de l'itinerari educatiu i del seguiment del procés d'aprenentatge de l'alumnat nouvingut. Per tant, s'han d'activar tots els recursos personals, didàctics, metodològics i organitzatius del centre per tal de garantir l'èxit escolar i la igualtat d'oportunitats. L'aula ordinària és l'espai de referència d'aquest alumnat, mentre que l'aula d'acollida vol garantir l'acollida emocional i accelerar l'aprenentatge de la llengua vehicular de l'ensenyament.
>
> [...] En definitiva, el procés d'integració de l'alumnat nouvingut al centre recau tant en el grup classe de referència com en l'aula d'acollida. L'alumne/a ha d'assistir amb el seu grup classe a les àrees que requereixen menys competència lingüística, com ara educació física, visual i plàstica o aquelles àrees on s'utilitzin de manera sistemàtica les TIC. D'aquesta manera es garanteixen espais comuns de socialització des del primer moment d'incorporació de l'alumnat nouvingut als centres (Departament d'Educació, 2009, p. 7).

A més, recomanava que l'alumnat no passés a l'aula d'acollida més de dotze hores setmanals si el centre havia decidit utilitzar el recurs com un espai físic.

Finalment, l'Administració educativa exigia un conjunt de condicions als centres educatius per a garantir un bon ús de les aules d'acollida. En concret:

— Preveure els recursos humans i materials necessaris per a oferir una bona acollida a l'alumnat de nova incorporació.

— Proporcionar els recursos metodològics i organitzatius respecte als objectius d'integració i aprenentatge de la llengua.

— Designar un tutor/a per aula d'acollida del conjunt de professionals amb destinació definitiva del centre, sempre que sigui possible, per garantir la continuïtat pedagògica.

— Revisar els documents de gestió amb l'objectiu d'adequar-los als eixos del Pla LIC, en especial el pla d'acollida i integració del centre i el projecte lingüístic.

En definitiva, per donar sentit a l'aula d'acollida, el Departament considerava que «el centre educatiu ha d'establir un procés de millora en l'atenció de tot l'alumnat i ha d'incloure el nou recurs en l'organització general del centre» (Departament d'Educació, 2009, p. 5).

3.2. El centre acollidor

Una lectura atenta del Pla LIC evidencia la gran importància que atribuïa als centres escolars. De fet, la definició de *centre acollidor* va ser un eufemisme per a caracteritzar que les escoles i els instituts de Catalunya havien de ser *centres inclusius*. El Departament d'Educació en definia així les característiques:

> L'acollida, la integració escolar i, en definitiva, l'èxit educatiu de tot l'alumnat, amb independència de l'origen, ha de ser una de les primeres preocupacions i un dels primers objectius del centre educatiu i de tots els professionals que hi treballen. Cal entendre així el Pla d'Acollida i d'Integració com un conjunt sistemàtic d'actuacions del centre que permetrà la incorporació de tot l'alumnat a la vida i a la dinàmica ordinària, aconseguint un centre on tothom se'l fa seu i s'hi troba bé, transformant-lo en un centre acollidor (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2006, p. 7).

I, d'acord amb la filosofia del pla, es definien tres eixos del centre acollidor: *la llengua catalana* com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe, la inclusió social i escolar i l'educació intercultural.

Més endavant, el 2007, els responsables del Pla LIC van concretar encara més els objectius:

> [Un centre acollidor] no vol dir *només* posar en solfa estratègies per a atendre millor aquest nou alumnat. Tot i la considerable pressió que darrerament ha suposat per a alguns centres educatius l'increment d'alumnat estranger, de cap manera no podem veure l'acollida i les característiques d'un centre acollidor des d'aquest reduccionisme. S'ha dit, i és ben cert, que un dels *favors* que devem a aquest nou alumnat és haver-nos fet veure antics problemes no resolts amb una nova mirada. Efectivament, el tema de l'acollida n'és un exemple. Vam començar a fer plans d'acollida *per als estrangers* i els hem anat ampliant a altres col·lectius fins a abastar tota la comunitat educativa (Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social, 2007, p. 5).

És a dir, el centre acollidor no es resumia en el desenvolupament d'estratègies relacionades amb el tractament de la diversitat. A més, calia una nova perspectiva:

> Així, doncs, el plantejament de renovació d'un centre educatiu per a fer-lo realment acollidor no pot ser *sectorial*, ha de ser holístic, global, integrador de tots els recursos de la comunitat educativa (Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social, 2007, p. 5).

El centre acollidor se situava en una perspectiva comunitària, de manera que el seu treball educatiu no podia reduir-se al treball amb el seu alumnat, sinó que havia de procurar per l'organització educativa del territori i integrar tots els recursos educatius. No obstant això, aquest fet no significava la renúncia a una forma distinta d'abordar el treball a l'aula.

> El pinyol, el *nucli dur* de la relació educativa, és la relació professor/a-alumne/a, i l'espai més important, l'aula ordinària, que és on es duu a terme aquesta interacció durant més hores. Per aquesta raó, tots els serveis, tots els recursos humans i materials, l'organització general, etc., tenen sentit en la mesura que ajuden a realitzar i millorar aquella relació; és a dir, la feina que es fa a les aules. [...] Però sabem que per a aquell alumnat en el qual es concentren, lamentablement, més indicadors de risc, el repte més gran és enfrontar-se a *la impossibilitat de dotar de sentit el conjunt dels aprenentatges i, fins i tot, el context on aquests aprenentatges es realitzen*, generant-se així desmotivació i resistències escolars [...]. Per tant, sense l'indispensable clima que caracteritza un **centre acollidor**, sense una atmosfera de qualitat i de respecte interpersonal, les resistències als aprenentatges, la impossibilitat de teixir complicitats compartides, la manca de confiança i d'expectatives positives recíproques, etc., faran poc productius els esforços individuals d'alguns professors. Necessitem *centres acollidors* no sols per raons ètiques i d'educació ciutadana, sinó també i precisament perquè *són indispensables perquè l'aprenentatge es produeixi* (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2006, p. 5-6).

I, al mateix temps, les orientacions del Departament d'Educació assenyalaven que perquè les pràctiques educatives a les aules «flueixin de manera espontània és necessària també una posada al punt de les actituds i de les conviccions» (Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, 2006, p. 7) del professorat.

En fi, orientació comunitària, èxit de totes i tots, pràctiques educatives adaptades a tot l'alumnat, atribució de sentit —i no únicament de signifi-

cat— i actituds i conviccions del professorat eren les característiques del centre acollidor.

3.3. Els plans educatius d'entorn

Els plans educatius d'entorn van ser la tercera peça del Pla LIC. El 2010, els responsables del Pla LIC van publicar una revisió del document inicial[4] en el qual s'assenyalaven les seves línies mestres:

> Però els centres educatius, malgrat la implicació i l'esforç de molts i molts professionals, no poden esdevenir, tots sols, agents de transformació social. Més que mai, sorgeix la necessitat d'una acció coordinada entre els diferents agents socials que actuen en una zona geogràfica determinada en benefici de tots els nois i noies. L'escola és molt potent però no és omnipotent. Cal una acció educativa conjunta i complementària entre la tasca familiar, els centres educatius i tots els altres agents i entitats educatives de l'entorn, a partir d'uns objectius compartits i una actitud basada en el compromís, la participació, el treball i l'aprenentatge en xarxa (Departament d'Educació, 2010, p. 3-4).

La consideració que l'educació va més enllà de l'educació escolar comporta l'establiment de complicitats entre tots els agents educatius per a aconseguir les finalitats i els objectius de l'educació escolar. Des d'aquesta perspectiva, el document contempla que l'acció educativa ha de ser una tasca conjunta a partir d'objectius compartits.

Els plans educatius d'entorn van ser la concreció estratègica, organitzativa i metodològica que permetia no únicament la reunió de tots els agents educatius, sinó quelcom més important: un espai compartit de reflexió educativa conjunta i de presa de decisions sobre com augmentar la densitat educativa del territori i establir els recolzaments necessaris per a tots els agents educatius.

> Des d'aquest plantejament, l'acció educativa dels nostres centres educatius i la dels altres agents i entitats educatives de l'entorn ja no depenen només dels projectes interns sinó també dels projectes comuns, de projectes fonamentats en el compromís i la interacció comunitària (Departament d'Educació, 2010, p. 4).

4. El primer document data del 2005.

Els plans educatius d'entorn van quedar definits així:

> Els Plans educatius d'entorn són una iniciativa oberta i innovadora de cooperació educativa entre el Departament d'Educació i les entitats municipalistes, amb el suport i la col·laboració d'altres departaments de la Generalitat, que tenen com a objectiu aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat i contribuir a la cohesió social mitjançant l'equitat, l'educació intercultural, el foment de la convivència i l'ús de la llengua catalana.
>
> L'element estratègic clau és aconseguir continuïtat i coherència entre les accions dels diferents agents educatius que operen en un territori, tant si pertanyen a l'educació formal com a la no formal o informal. La interacció comunitària de tots els agents educatius, socials, econòmics, culturals, artístics, esportius i de lleure per aconseguir un mateix sentit entre la dinàmica escolar i l'extraescolar, entre un temps escolar organitzat i tutoritzat i un temps personal, sovint, massa abandonat (Departament d'Educació, 2010, p. 5-6).

Els plans educatius d'entorn es dirigien a tota la infància i adolescència de tres a divuit anys dels centres públics i privats concertats d'un territori (municipi o part d'un municipi) amb una atenció especial a l'alumnat de nova incorporació i a la infància i adolescència més feble. Però les seves actuacions es dirigien a tota la comunitat educativa. Els seus àmbits d'actuació eren cinc:

1) Les famílies. Intervencions per a la millora de les pràctiques educatives familiars; incorporació de les famílies a les pràctiques educatives escolars i a l'educació no formal (TIC, aprenentatges lingüístics, etc.).

2) Les escoles i els instituts. Establir xarxes intercentres en el territori, optimitzar el pas de l'educació primària a la secundària, establiment de projectes educatius i curriculars compartits, etc.

3) L'educació no formal. Afavorir l'associacionisme i la participació de la infància i l'adolescència, augmentar el temps educatiu de la infància i l'adolescència més enllà de l'escola, optimització col·lectiva d'espais físics i recursos humans i materials.

4) Mitjans de comunicació i tecnologies de la informació. Eliminar les escletxes digitals, ensenyar a llegir la imatge, etc.

5) Urbanisme i teixit social. Relacionar l'educació amb les transformacions urbanístiques, utilitzar (o augmentar) el teixit comercial i els espais públics des d'una perspectiva educativa.

Al mateix temps, els plans educatius d'entorn tenien també com a objectiu «millorar la presència i l'ús social de la llengua catalana com a llengua co-

muna i de cohesió, en un marc de respecte i valoració de la diversitat lingüística». Es tractava d'incrementar les continuïtats lingüístiques entre l'entorn social i l'entorn escolar, ja que una gran part de l'alumnat estranger vivia en entorns lingüístics castellanoparlants.

En definitiva, els plans educatius d'entorn pretenien una major continuïtat entre la llengua escolar i la llengua del territori, la construcció d'espais educatius en continuïtat amb l'educació escolar i la implicació d'altres agents educatius, especialment les famílies, en l'èxit escolar de l'alumnat.

3.4. La superposició d'altres polítiques: els espais de benvinguda educativa

Al maig del 2007, el Consorci d'Educació de Barcelona va impulsar la creació d'aules especials per a l'alumnat estranger de nova incorporació arribat després de Setmana Santa que s'havia d'escolaritzar en l'educació secundària. L'únic objectiu era retardar la seva escolarització fins al mes de setembre i dedicar uns quants mesos a l'aprenentatge de la llengua escolar. Aquesta idea en contradicció oberta amb els postulats del Pla LIC va ser beneïda pel conseller d'Educació, Ernest Margall, que al gener del 2008 anunciava la creació d'aules especials per a l'alumnat de nova incorporació a l'educació primària i a la secundària. Inicialment, en les seves declaracions s'intuïa el desig de posar fi a la incorporació de nou alumnat al sistema educatiu i retardar-ne l'escolarització fins al començament de cada curs. Al mateix temps, afirmava que les aules eren necessàries per a escolaritzar aquest alumnat amb «garanties» o, en altres paraules, amb «coneixement de la llengua escolar i de l'entorn». L'anunci va provocar una pluja de declaracions i manifestos a favor i en contra de la proposta. D'una banda, professores i professors universitaris, organitzacions no governamentals, associacions d'immigrants i sectors del professorat van clamar contra aquesta proposta i van evidenciar la seva incongruència tant amb els coneixements sobre l'escolarització de l'alumnat estranger com amb les propostes portades fins al moment pel Departament d'Educació. De l'altra, el mateix ministre de Treball i Immigració, Celestino Corbacho, va donar suport a la proposta i va parlar de la «valentia» del conseller Maragall. També es van sumar declaracions de diferents batlles, com el de Vic o el de Reus, que es van oferir a acollir aquestes aules segregades. I, finalment, els sectors professionals de l'educació més reticents a l'escola inclusiva que des de sempre havien mostrat els seus desacords amb el Pla LIC també es van sumar a la proposta.

La discussió de fons feia referència al tema de la llengua. Mentre que pel conseller Maragall i els seus adlàters calia que l'alumnat estranger de nova incorporació aprengués català prèviament a la seva escolarització, els responsables del Pla LIC consideraven que l'aprenentatge de la llengua era un destil·lat de la seva adaptació i integració escolar i que, per tant, el centre d'atenció havia de ser l'acollida de l'alumnat estranger en els centres educatius.

Finalment, i després d'un acord entre els responsables del Pla LIC i el Consell de Direcció del Departament d'Educació, es van crear els espais de benvinguda educativa a les localitats de Vic i Reus, que tenien com a objectiu familiaritzar l'alumnat estranger i les seves famílies amb el sistema educatiu de Catalunya i els recursos educatius de la població abans de la seva escolarització. Posteriorment, s'hi va sumar la ciutat de Cornellà de Llobregat.

Però el mal ja estava fet. Independentment de la creació d'aquests espais que van centrar l'atenció dels mitjans de comunicació, responsables polítics i educatius de diferents poblacions, entre les quals hi havia Barcelona, es van sumar a la proposta i van iniciar polítiques segregadores dirigides a l'aprenentatge de la llengua de l'alumnat estranger de nova incorporació a l'educació secundària prèviament a la seva escolarització.

4. UNA APROXIMACIÓ A ALGUNS RESULTATS DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA I EDUCATIVA DES DEL 2004 FINS AL 2010

La política lingüística i educativa, el Pla LIC, iniciada el 2004 pel Departament d'Educació, era agosarada i comportava, com ja hem assenyalat, un canvi copernicà respecte a les concepcions anteriors. Evidentment, era una política a mitjà i llarg termini que posava l'accent en l'escola inclusiva. La inclusió escolar es conceptualitza de manera diferent de la de la integració i requereix importants modificacions de la cultura escolar tant pel que fa a la política de reconeixement de les diferents identitats culturals i lingüístiques presents (Taylor, 1993) com al seu plantejament metodològic i curricular (UNESCO, 2008). Per això, els esforços inicials es van centrar en l'explicació de la proposta i a subministrar als centres educatius recursos humans i materials per a fer-la possible.

4.1. L'evolució dels recursos

En acabar el curs acadèmic 2009-2010 hi havia mil cent vuitanta aules d'acollida, noranta-cinc plans educatius d'entorn en vuitanta municipis que arri-

baven a 292.200 alumnes i les seves famílies. I, entre els cursos 2007-2008 i 2009-2010 s'havien invertit 2.358.000 euros en formació del professorat relacionada amb l'escola inclusiva i el tractament lingüístic. Les taules 2 i 3 mostren, respectivament, l'evolució de les aules d'acollida i dels plans educatius d'entorn al llarg de les dues legislatures.

TAULA 2. Evolució de les aules d'acollida (2004-2010)

	2004-2005	*2005-2006*	*2006-2007*	*2007-2008*	*2008-2009*	*2009-2020*
CEIP públics	378	558	636	681	712	662
IES públics	225	310	347	367	395	401
Centres concertats	46	72	91	109	114	106
Centres municipals			7	9	13	11
Total	649	940	1.081	1.166	1.234	1.180

Font: Departament d'Educació (2009).

TAULA 3. Evolució dels plans educatius d'entorn (2004-2010)

	Llars d'infants	*CEIP públics*	*IES públics*	*Centres concertats*	*Centres d'educació especial*	*Escoles d'adults*	*Escoles de música*	*Total*
2004-2005	30	120	57	40	6	12		265
2005-2006	56	263	116	100	11	27	1	574
2006-2007	90	362	162	130	15	37	5	801
2007-2008	89	368	165	130	15	35	5	807
2008-2009	90	382	165	129	15	34	5	820
2009-2010	100	393	170	130	14	34	5	846

Font: Departament d'Educació (2010).

Les taules mostren que al llarg dels anys es van incrementar els recursos, excepte en el cas de les aules d'acollida en acabar la segona legislatura. Aquest fet estava relacionat amb la disminució dels reagrupaments familiars a causa de la situació de crisi econòmica.

A més, el curs 2009-2010 hi havia dues-centes assessores i assessors per donar suport a la pràctica educativa a les aules.

Al final de la legislatura del Govern d'entesa, el Departament d'Educació subvencionava classes de llengua i de cultura d'origen com a activitats extraescolars que agrupaven 2.952 alumnes. Les llengües eren l'àrab, l'amazic, el romanès, el xinès, el portuguès, l'urdú, el neerlandès, l'ucraïnès i el bengalí.

Les classes més nombroses eren les de llengua àrab (1.682 alumnes), seguides de les de llengua xinesa (501 alumnes).

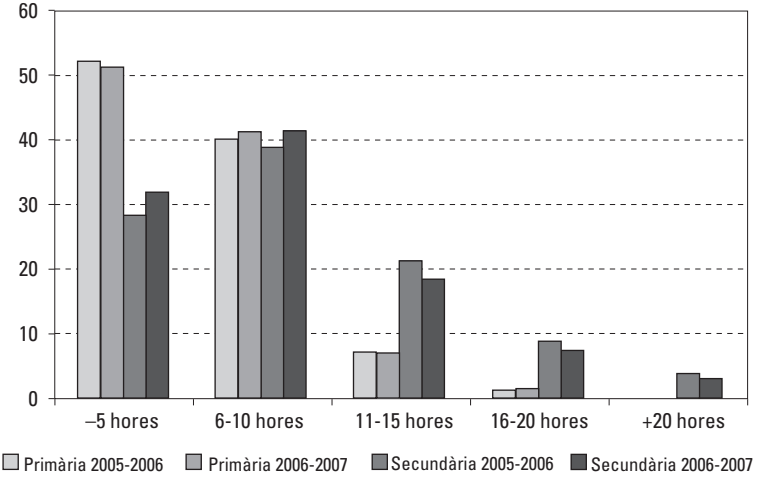
4.2 L'avaluació de les aules d'acollida

Les aules d'acollida es van avaluar des del seu començament (Siqués, 2008; Vila, Perera i Serra, 2006; Vila *et al.*, 2007, 2009). Les avaluacions van mostrar tant un ús adequat d'acord amb les instruccions del Departament d'Educació com l'adequació del seu plantejament per a promoure coneixement lingüístic.

4.2.1. *L'ús de les aules d'acollida*

La figura 2 en mostra l'ús per part dels centres escolars durant els cursos 2005-2006 i 2006-2007.

FIGURA 2. Alumnat estranger i nombre d'hores a l'aula d'acollida. Educació primària i secundària. Cursos 2005-2006 i 2006-2007



Font: Vila *et al.* [en premsa].

De manera general, l'ús de les aules d'acollida es feia d'acord amb les orientacions dels responsables del Pla LIC. En l'educació secundària l'alumnat passava més hores setmanals que en la primària, però hi havia una tendència a disminuir l'alumnat que passava la major part del temps a l'aula d'acollida. Aquesta tendència es van mantenir en els cursos posteriors. En

conjunt, en l'educació primària l'alumnat passava a l'aula d'acollida una hora i trenta minuts al dia durant els dos cursos i, en l'educació secundària, el temps era de dues hores i quinze minuts durant el curs 2005-2006 i de dues hores el curs següent.

L'escolarització prèvia, el temps d'estada a Catalunya i la llengua familiar de l'alumnat estranger eren les tres variables que influïen en les decisions dels claustres sobre el nombre d'hores setmanals de l'alumnat a l'aula d'acollida. Així, l'alumnat que acabava d'arribar, que tenia una llengua molt distant lingüísticament del català o que no havia estat prèviament escolaritzat o havia tingut una escolarització irregular passava més hores a l'aula d'acollida.

4.2.2. *El coneixement de català*

L'avaluació, d'acord amb els pressupostos teòrics de la implantació de les aules d'acollida, es va fer mitjançant una prova A2 (usuari bàsic) elaborada pel Departament d'Educació. La taula 4 presenta el percentatge d'alumnat de les aules d'acollida que assoleix els criteris referencials a les diferents subproves en l'educació primària i la secundària durant el curs 2006-2007. En els altres cursos pràcticament no hi ha diferències.

TAULA 4. Percentatge d'alumnat d'educació primària i secundària de les aules d'acollida que supera les subproves de català. Curs 2006-2007

	Educació primària	*Educació secundària*
Comprensió oral	76	80
Expressió oral	56	64
Comprensió lectora (cicle mitjà)	81	
Comprensió lectora (cicle superior)	60	
Comprensió lectora		63
Interacció oral		79
Aplicació d'habilitats comunicatives		80
Expressió escrita (cicle mitjà)	58	
Expressió escrita (cicle superior)	35	
Expressió escrita		46

Font: Vila *et al.* [en premsa].

L'alumnat obtenia millors resultats en les proves de comprensió que en les de producció i, de totes aquestes, els resultats més baixos eren en expressió escrita.

Pel que fa a l'educació primària, la relació entre el nombre d'hores setmanals a l'aula d' acollida i el temps d'estada mostrava el següent: primerament, tant en comprensió lectora com en expressió escrita, l'alumnat que passava menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida en totes les categories de la variable «temps d'estada», excepte en expressió escrita, igualava o superava els resultats de la resta de l'alumnat que, en cada categoria, passava més temps a l'aula d'acollida. En segon lloc, en comprensió lectora, l'alumnat que acabava d'arribar o que feia de 10 a 21 mesos que vivia a Catalunya i que passava menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida era el que obtenia els millors resultats. En tercer lloc, en comprensió escrita, l'alumnat que acabava d'arribar o que feia de 10 a 21 mesos que vivia a Catalunya i que passava menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida igualava els seus resultats amb els dels millors alumnes que feia més de 34 mesos que vivien aquí i quedava una mica per sota de l'alumnat que obtenia els millors resultats: l'alumnat que feia de 22 a 33 mesos que vivia a Catalunya.

En l'educació secundària es repetien els mateixos resultats. Així, l'alumnat que passava cinc o menys hores a l'aula d'acollida i feia entre 22 i 33 mesos que vivia a Catalunya era el que obtenia millors resultats en comprensió lectora i expressió escrita. A més, l'alumnat amb menors temps d'estada que passava cinc hores a l'aula d'acollida obtenia resultats millors que l'alumnat amb estades majors que passava moltes hores a l'aula d'acollida.

I, pel que fa a la llengua inicial, hi havia diferències significatives tant en l'educació primària com en la secundària entre l'alumnat de llengua romànica, germànica i eslava respecte a la resta de famílies lingüístiques, excepte amb l'alumnat amb una llengua malaiopolinèsica. Els primers obtenien millors resultats que els segons.

4.2.3. *L'adaptació escolar i el coneixement de català*

La implantació de les aules d'acollida enteses com un recurs per a recolzar l'aprenentatge lingüístic a l'aula ordinària «obligava» a conèixer la relació entre l'adaptació escolar de l'alumnat de nova incorporació i l'adquisició del català. Per això, des del Departament d'Educació es va desenvolupar una prova amb quatre dimensions: domini i ús d'estratègies d'ensenyament i aprenentatge, satisfacció de l'alumnat i apropiació de la institució escolar, interaccions entre l'alumnat i interaccions entre el professorat i l'alumnat. La prova era resposta per l'alumnat i les persones tutores de l'aula d'acollida i l'aula ordinària. Això determinava tres nivells d'adaptació escolar de l'alumnat: baix, mitjà i alt.

La taula 5 presenta els valors mitjans de coneixement de català en les diferents subproves d'acord amb el nivell d'adaptació escolar de l'alumnat d'educació primària i secundària del curs 2006-2007.

TAULA 5. Adaptació escolar i coneixement de català. Primària i secundària. Curs 2006-2007

	Adaptació	*Primària*			*Secundària*		
		M	*DT*	*N*	*M*	*DT*	*N*
Comprensió oral	Baixa	42,42	8,134	404	33,39	7.67	401
	Mitjana	48,15	5,893	4.717	37,10	5,53	3.132
	Alta	50,91	4,334	343	39,76	3,37	361
Expressió oral	Baixa	56,35	19,46	398	24,36	9,37	396
	Mitjana	67,40	15,58	4.703	31,25	8,24	3.122
	Alta	75,24	12,27	347	36,31	5,40	361
Comprensió lectora	Baixa	17,65	6,39	377	31,95	11,88	404
	Mitjana	21,51	5,28	4.594	40,94	9,64	3.124
	Alta	24,16	3,76	344	46,73	4,70	362
Expressió escrita	Baixa	20,78	10,94	371	30,54	16,25	388
	Mitjana	28,69	9,33	4.536	44,49	14,97	3.089
	Alta	33,70	7,74	339	55,91	9,09	358
Interacció oral	Baixa				3,47	1,59	398
	Mitjana				4,51	1,43	3.114
	Alta				5,25	1,01	360
Aplicació d'habilitats comunicatives	Baixa				7,29	2,65	399
	Mitjana				9,45	2,32	3.112
	Alta				10,96	1,32	362

M: mitjana; DT: desviació típica; N: nombre de casos
Font: Vila *et al.* [en premsa].

Aquests resultats, repetits al llarg de tots els cursos, mostren l'estreta relació entre l'adaptació escolar i el coneixement de català.

Les variables que es relacionaven amb l'adaptació escolar eren el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida, la llengua familiar, l'escolarització prèvia i el temps d'estada a Catalunya. Tant en l'educació primària com en la secundària apareixien les mateixes tendències: hi havia més alumnes d'adaptació alta amb una escolarització regular, de llengua romànica i que passaven menys de cinc hores a l'aula d'acollida.

Finalment, l'alumnat de primària amb una llengua sinotibetana o indoiraniana d'adaptació alta obtenia millors resultats en comprensió lectora i expressió escrita en català que l'alumnat amb una llengua romànica d'adaptació mitjana (Vila *et al.*, 2008).

4.3. L'avaluació dels plans educatius d'entorn

Els efectes dels plans educatius d'entorn van ser molt difícils d'avaluar. Els indicadors eren:

1) L'increment de l'èxit acadèmic.
2) Contribuir a millorar les condicions d'escolarització.
3) Potenciar l'equitat i la participació en el marc d'una escola inclusiva per reduir les desigualtats.
4) Millorar la presència i l'ús de la llengua catalana com a llengua comuna i de cohesió, en un marc de respecte i valoració de la diversitat lingüística.
5) Potenciar els espais de convivència i el compromís cívic.
6) Potenciar l'educació en el lleure.
7) Potenciar l'aprenentatge i el treball en xarxa de tots els agents que operen en el territori.

Així, per exemple, les variables que incidien en l'increment de l'èxit acadèmic eren moltes i diverses. Per això, més enllà de la creença que l'augment de la densitat educativa del territori i l'establiment de continuïtats entre tots els agents educatius afavoria el rendiment acadèmic, era molt difícil conèixer quina part corresponia a cadascuna de les variables implicades. No obstant això, un bon criteri per a aproximar-se als efectes dels plans educatius d'entorn té a veure amb la participació i implicació dels centres educatius en l'organització educativa del territori.

Des d'aquest punt de vista, el llistat de bones pràctiques en els plans educatius d'entorn presentat pel Departament d'Educació no ofereix un balanç gaire positiu. La majoria d'aquestes pràctiques es relacionen amb el desenvolupament d'activitats extraescolars, el desenvolupament de tallers d'educació assistida, la creació d'espais per a fer els deures escolars, la utilització de ràdios municipals o, entre d'altres, la realització de trobades de l'alumnat de la zona de les aules d'acollida. Al llistat hi ha poques actuacions amb una forta implicació dels centres escolars amb el territori; de fet, tret d'alguna excepció com el CEIP La Sínia de Vic (Martí, 2007), sembla que les actuacions dels centres educatius es van limitar a obtenir recursos per a finançar activitats com les escoles de mares i pares o la realització de tallers amb les famílies.

Certament, tot això va estar molt bé, però era únicament el començament d'uns objectius més ambiciosos que pretenien la creació d'autèntiques xarxes comunitàries al voltant de l'educació escolar.

4.4 El coneixement lingüístic

Pel que fa al coneixement lingüístic, podem utilitzar les dades del PISA des del 2003 fins al 2009 sobre la comprensió lectora i l'avaluació de les competències lingüístiques bàsiques a sisè curs d'educació primària del 2009 i el 2010.

4.4.1. *Els estudis PISA*

La taula 6 presenta les dades de comprensió lectora des del 2003 fins al 2009.

TAULA 6. Puntuació mitjana en comprensió lectora a Catalunya. PISA 2003-2009

	2003	*2006*	*2009*
Catalunya	483	477	498
Mitjana OCDE	498	481	491,5

Font: Elaboració pròpia.

Els resultats de comprensió lectora a Catalunya han millorat notablement al llarg dels anys en la finalització de l'educació obligatòria. No únicament n'ha millorat la puntuació, sinó que per primera vegada Catalunya està per sobre de la mitjana de l'OCDE.

Però la millora no s'ha produït només en la puntuació mitjana, sinó també respecte al percentatge d'alumnat que es troba en els nivells més baixos de comprensió lectora. Així, el 2006 aquest percentatge era d'un 21 % i se situava per sobre de la mitjana de l'OCDE (20 %) i el 2009 s'havia reduït al 13 % per sota de la mitjana de l'OCDE (18 %).

No obstant això, les desigualtats a Catalunya continuen sent molt grans. En concret, la diferència de puntuació en comprensió lectora entre l'alumnat nadiu i el no nadiu és molt elevada: 86,55 punts el 2009 a favor de l'alumnat nadiu.

4.4.2. *Les competències lingüístiques bàsiques a sisè curs d'educació primària*

La taula 7 presenta l'evolució del percentatge d'alumnat que assoleix les competències bàsiques en català i en castellà d'acord amb un nivell baix, mitjà i alt.

TAULA 7. Percentatge d'alumnat i assoliment de competències bàsiques en català i en castellà. Sisè curs d'educació primària. 2009 i 2010

	Català			*Castellà*		
	Alt	*Mitjà*	*Baix*	*Alt*	*Mitjà*	*Baix*
2009	24,0	51,8	24,2	21,0	51,6	27,4
2010	28,2	43,4	28,4	28,7	41,5	29,8

Font: Elaboració pròpia.

El percentatge d'alumnat que es reparteix en els diferents nivells d'assoliment de les competències bàsiques en català i en castellà és molt semblant. D'un any a l'altre sembla que s'han incrementat les diferències: és a dir, hi ha més alumnes tant en el nivell alt com en el baix.

La taula 8 mostra les puntuacions mitjanes obtingudes per l'alumnat de sisè curs d'educació primària en català i en castellà.

TAULA 8. Puntuacions mitjanes en català i en castellà. Sisè curs d'educació primària. 2009 i 2010

	Català	*Castellà*
2009	76,9	73,1
2010	73,7	71,2

Font: Elaboració pròpia.

El 2009 la diferència en la puntuació mitjana de l'alumnat nadiu i no nadiu era d'uns 10 punts tant en català com en castellà i sembla, per les declaracions fetes pels responsables del Departament d'Educació, que el 2010 es mantenia la mateixa diferència.

Les puntuacions mitjanes van empitjorar del 2009 al 2010. No obstant això, aquesta dada és poc rellevant, ja que les diferències són petites i es poden relacionar amb les característiques de la prova. De fet, calen períodes més amplis de temps per a veure'n l'evolució. En qualsevol cas, allò que és important es refereix a l'elevat percentatge d'alumnat que no assoleix les competències lingüístiques bàsiques en acabar l'educació primària.

5. CONCLUSIONS

Al llarg de sis anys, la política lingüística en l'educació del Govern conegut com a *tripartit* va estar presidida per la idea que la llengua no era la porta de la integració, sinó el resultat de la integració (Carbonell, 2004). En altres parau-

les, l'adquisició i el progrés en la llengua escolar es feia possible si l'alumnat, independentment de les seves característiques, participava activament en el context escolar, de manera que el domini del català estava lligat a allò que aprenia. Aquesta concepció al voltant del desenvolupament lingüístic en el context escolar estava incardinada en la pròpia noció d'*educació bilingüe* que últimament ha tingut tant d'èxit respecte a l'aprenentatge de segones llengües sota la fórmula Content and Language Integrated Learning (CLIL).

Per això, aquesta política es basava en dos aspectes complementaris. En primer lloc, anava dirigida a tot l'alumnat o, dit d'una altra manera, la concepció sobre el progrés lingüístic de qualsevol alumne en les escoles i els instituts de Catalunya responia al mateix plantejament teòric i, per tant, aquesta política centrava els seus esforços a promoure una pràctica educativa a les aules que dotés de sentit i significat tant la institució escolar com els diferents continguts implicats en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. I, en segon lloc, el reconeixement que el domini del català comportava la implicació activa de l'alumnat en les activitats escolars «obligava» al mateix temps a reconèixer com a punt de partida la gran diversitat de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua escolar (en una mateixa aula hi havia alumnat catalanoparlant escolaritzat des del començament de l'educació infantil junt amb alumnat acabat d'arribar que desconeixia el català i totes les situacions intermèdies possibles) i, en conseqüència, obligava també a desenvolupar mesures organitzatives en l'àmbit institucional (aula d'acollida i centre acollidor) que permetessin abordar la diversitat lingüística a les aules en millors condicions.

Aquests dos aspectes es complementaven amb els plans educatius d'entorn que, des d'una perspectiva de l'aprenentatge del català, buscaven augmentar les continuïtats lingüístiques entre l'escola i el territori.

En definitiva, l'accent no s'havia posat únicament en la llengua, sinó també en l'escola inclusiva entesa com a èxit per a tothom i promotora, des del reconeixement de totes les llengües i identitats, d'una identitat comuna base de la cohesió social. No cal dir que aquest objectiu, el mateix que ha promogut la UNESCO des de començaments del segle XXI, comportava modificacions importants tant en la pràctica educativa com en les creences i les actituds del professorat i de tota la societat al voltant de l'educació i la cultura escolar. I, per tant, el seu assoliment no era una qüestió a curt o mitjà termini, sinó que requeria estratègies a llarg termini en diferents àmbits socials i educatius.

Per això, qualsevol balanç sobre la política educativa i lingüística del Govern tripartit requereix conèixer fins a quin punt van apropar els objectius de l'escola inclusiva a l'escola catalana. Des d'aquesta perspectiva, l'èxit més gran té a veure amb les aules d'acollida.

Les avaluacions sobre les aules d'acollida van mostrar que la variable que millor descrivia el coneixement del català de l'alumnat de nova incorporació era l'adaptació escolar. Aquest resultat, lligat a altres variables, evidenciava la importància de la perspectiva sobre el centre acollidor que, en definitiva, era la que permetia que l'alumnat progressés en el coneixement de català. Malauradament, aquesta perspectiva, a pesar dels esforços dels responsables del Pla LIC, va quedar malmesa amb la proposta de segregar l'alumnat estranger de nova incorporació en aules especials fins al començament de curs, ja que va donar ales als grups polítics, educatius i socials més reticents a l'escola inclusiva i, al mateix temps, va desorientar molts professionals que anaven adequant la seva pràctica educativa a les noves necessitats de l'alumnat i de les seves famílies amb molts esforços.

Els plans educatius d'entorn van tenir la virtut d'augmentar la presència social del català a l'entorn on vivien molts nens i nenes que únicament tenien contacte amb el català en el context escolar, però han tingut menys èxit pel que fa a la creació de xarxes educatives territorials que arrepleguessin els diferents agents educatius al voltant d'un projecte d'educació comú i consensuat. Problemes burocràtics així com la incomprensió de molts responsables municipals i autonòmics d'allò que era essencial de la proposta han significat que el seu potencial hagi quedat bastant minvat.

Finalment, algunes dades assenyalen que, en acabar les dues legislatures (2004-2010), la situació de l'alumnat pel que fa al coneixement de català és millor, o com a mínim igual, que en l'inici d'aquestes. Aquesta dada té una gran importància, ja que la pressió demogràfica que ha experimentat el sistema educatiu de Catalunya durant aquests anys ha estat enorme.

Bibliografia

Areny, M.; Vial, S. (2005). «Estudi del nivell de coneixement del català i del castellà de l'alumnat immigrat en acabar el cicle inicial d'educació primària». A: Fargas, Assumpta; Puntí, Teresa (coord.). *Actes del 3r simposi sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants: Conferències, ponències, comunicacions i conclusions: Vic, 4, 5 i 6 de setembre de 2002*. Vic: Eumo.

Arnau, Joaquim (2004). «Sobre les competències en català i castellà dels escolars de Catalunya: una resposta a la polèmica sobre el Decret d'hores de castellà». *Llengua, societat i comunicació*, núm. 1, p. 1-7.

Bel, A.; Serra, J. M.; Vila, I. (1994). «Estudio comparativo del conocimiento de catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990». A: Siguan, Miquel (ed.). *Las lenguas en la escuela*. Barcelona: Horsori, p. 229-252.

Carbonell, Francesc (2004). *Educar en temps d'incertesa: Equitat i interculturalitat a l'escola*. Palma de Mallorca: Fundació Gadeso: Lleonard Muntaner.

Collier, Virginia P. (1987). «Age and rate of acquisition of second language for academic purposes». *TESOL Quarterly*, núm. 21, p. 617-641.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2004). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya: 8*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

— (2005*a*). *Educació Primària 2003. Avançament de resultats*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (Quaderns d'Avaluació; 3)

— (2005*b*). *Resultats de l'alumnat de Catalunya i ítems alliberats: Informe PISA 2003*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (Informes d'Avaluació; 8)

— (2005*c*). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya: 9*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

Coyle, Do; Hood, Philip; Marsh, David (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, Jim (1981). «Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment». *Applied Linguistics*, vol. ii, núm. 2, p. 132-149.

— (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ferrer, Ferran; Ferrer, Gerard; Castel, José Luis (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2004). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. <http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/pla_lic_nov_09.pdf>.

— (2006). *Caixa d'Eines*, núm. 3 (juny 2006): *El centre educatiu acollidor*.

— (2009). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Annex 1: *Aules d'acollida* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. <http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/annex1_aules_nov_09.pdf> [Consulta: 18 febrer 2010].

— (2010). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Annex 3: *Plans educatius d'entorn* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. <http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/pee/catala/annex3_pla_lic_doc_marc_pee_gener2010.pdf> [Consulta: 18 febrer 2010].

Hakuta, Kenji; Butler, Yuko Goto; Witt, Daria (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.

Huguet, Ángel; Navarro, José Luis; Janés, Judit (2007). «La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar.» *Anuario de Psicología*, vol. 38, núm. 3, p. 357-375.

Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004). *Aprender para el mundo de mañana: Resumen de resultados, PISA 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Martí, Lourdes (2007). «El CEIP Montseny. La màgia d'un lloc acollidor». *Caixa d'Eines*, núm. 6, p. 58-81.

Maruny, L.; Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori: Memòria de recerca*. Vol. I i II. La Bisbal de l'Empordà. [Inèdit]

McAndrew, Marie (2001). *Immigration et diversité à l'école: Le débat québécois dans une perspective comparative*. Mont-real: Les Presses de l'Université de Montréal.

Pérez, María Jesús (2006). *Evaluación de la educación primaria 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

Serra, Josep Maria (1997). *Immersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.

Siqués, Carina (2008). *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: Descripció i avaluació dels resultats*. Girona: Universitat de Girona. [Tesi doctoral no publicada. Text mecanoscrit]

Siqués, Carina; Vila, Ignasi (2007). «Linguistic plurality and the learning of the school language». A: Cuvelier, Pol [*et al.*] (ed.). *Multilingualism and exclusion: Policy, practice and prospects.* Pretòria: Van Schaik, p. 181-196.

Snow, Marguerite Ann (2005). «A model of academic literacy for integrated language and content instruction». A: Hinkel, Eli (ed.). *Handbook of research in second language learning*. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 693-712.

Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social (2007). «Introducció». *Caixa d'Eines*, núm. 6, p. 3-7.

Taylor, Charles (1993). *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento»*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

Thomas, Wayne P.; Collier, Virginia (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Unesco (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.

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

Vila, Ignasi; Canal, I.; Mayans, P.; Perera, S.; Serra, J. M.; Siqués, C. (2007). «Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu». *Catalan Review*, núm. 21, p. 351-380.

— (2009). «Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, núm. 2, p. 307-327.

— «Las aulas de acogida de Cataluña: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar». A: García-Castaño, J.; Carrasco, S. (ed.). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE-CREADE. [En premsa]

Vila, Ignasi; Oller, J.; Perera, S.; Serra, J. M.; Siqués, C. (2008). «Lengua inicial y adquisición del catalán en las aulas de acogida». A: Diez-Itza, Eliseo (ed.). *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación.* Oviedo: Universidad de Oviedo. Instituto de Ciencias de la Educación, p. 199-210.

Vila, Ignasi; Perera, Santiago; Serra, Josep Maria (2006). «Les aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005». *Caixa d'Eines*, núm. 4, p. 40-55.