

L'educació infantil i primària

Joan Perera
Universitat de Barcelona

1. Introducció

No és fàcil resumir l'evolució del català a l'escola en un període llarg i complex com són els darrers cent anys i en relació amb el conjunt dels països de llengua catalana, els quals, si bé mostren algunes dades coincidents, han seguit uns processos ben diferenciats. Davant la dificultat, hem considerat oportú centrar-nos en els elements més rellevants d'aquests processos, en els trets essencials de cadascun dels períodes. L'evolució històrica que ha seguit l'educació als nostres països és coneguda, i xifres i estadístiques no ens en falten.¹ És per això que ens ha semblat més interessant plantejar una perspectiva global que destaqués les causes dels diferents fenòmens i les relacions entre els successius moments històrics, amb l'objectiu de comprendre millor la realitat actual i les perspectives amb què hem d'afrontar el futur immediat.

Fent una síntesi del contingut de la nostra exposició, podríem dir que probablement és en l'àmbit educatiu, i especialment en les etapes de l'e-

1. A la bibliografia final, recollim les referències històriques i sociolingüístiques bàsiques sobre el català a l'escola al conjunt dels territoris de parla catalana, en especial les referides a l'ensenyament infantil i primari.

educació infantil i primària, on la presència de la llengua catalana ha experimentat un canvi més substancial al llarg del segle XX, de manera destacada en els darrers decennis. Efectivament, si el segle començava amb un sistema educatiu que funcionava íntegrament en les llengües estatals (castellà, francès i italià), es tancava amb una catalanització gairebé total o molt significativa en la major part del territori (Andorra, Catalunya, Illes Balears i País Valencià), mentre que a la resta s'havien fet passos incipients en la mateixa direcció (Franja d'Aragó, Catalunya Nord i l'Alguer). La incidència d'aquest fet entre la població és encara més significativa si es té en compte que el canvi en els usos lingüístics en aquest àmbit ha anat paral·lel a un altre canvi no menys rellevant: el de la universalització de l'educació primària (i, darrerament, també de la infantil), amb la qual cosa s'ha passat d'una situació en què la major part de la població era catalanoparlant, però analfabeta en la seva llengua, a una altra en què la majoria de la població, independentment de la seva llengua familiar, que en molts casos no és la catalana, ha estat escolaritzada en català.

Aquestes dades generals, que indiquen una evolució positiva innegable, són la cara de la moneda; representen la creu uns altres fets que dibuixen una dinàmica molt més complexa. L'evolució, al llarg del segle i afectant de forma diversa els diferents països, ha passat per etapes convulses i vacil·lants marcades per fortíssimes sotragades polítiques i econòmiques (dictadures, guerres, períodes de recessió econòmica, polítiques directes de repressió lingüística i cultural...); ha estat constreta per unes dinàmiques socials (moviments migratoris d'unes magnituds sense precedents en la història, principalment; canvis en els hàbits de relació interpersonal, etc.) que han comportat que l'augment del coneixement de la llengua catalana no hagi anat acompanyat d'un augment significatiu dels àmbits d'ús; ha vist com els progressos tècnics i científics generaven unes dinàmiques polítiques, socioeconòmiques i culturals (globalització, Internet...) que modificaven tots els àmbits de la vida pública i privada, inclosos evidentment els lingüístics i educatius, etc.

És fonamentalment en aquests aspectes on se centrarà la ponència, que, a partir d'una referència detallada als antecedents històrics (1906-1978), intentarà descriure i revisar críticament la situació de la llengua a l'educació infantil i primària en el darrer quart de segle (1978-2002) i analitzar-ne les expectatives actuals i els reptes de futur.

2. Perspectiva històrica (1906-1978)

2.1. El punt de partida

A inicis del segle XX, els països de llengua catalana presentaven una taxa d'escolarització molt baixa (a Catalunya, per exemple, era del 49,8 %) i, consegüentment, uns índexs d'analfabetisme molt

elevats.² L'escola pública concentrava tota la població escolaritzada dels nuclis rurals i una part important de la població de les viles i les ciutats, on existien també nombrosos centres privats de característiques molt diverses i poc regulades. Nens i nenes eren escolaritzats en escoles separades, sovint mancades dels mínims recursos necessaris. En tots els casos, es tractava de centres unitaris massificats, cosa que explica que una de les preocupacions prioritàries del moment fos la creació d'escoles graduades, que permetessin agrupar els infants per nivells i reduir el nombre d'alumnes per professor.³ Una mostra del que eren les escoles d'aquella època ens la proporciona Claudi Ametlla (Sarral, Conca de Barberà, 1883 – Barcelona, 1968) en les seves memòries (l'any 1900 la vila de Sarral, a la qual fa referència el text, tenia 2.217 habitants):

A la vila hi havia dues escoles oficials, una per a noies i l'altra per a minyons, ambdues unitàries, per a 400 infants en edat escolar. Afortunadament en funcionaven dues altres de particulars, una regentada per un barber i l'altra per monges no gaire sàvies com acostumava a passar aleshores i ara. Sense aquests succedanis, que el Govern no podia haver previst i sense el gran nombre de pares que havien resolt passar-se del luxe escolar per a llurs fills, hom no s'explicaria com s'ho haurien fet els dos mestres per a heure-se-les amb 200 alumnes cadascun. Així i tot, les dues sales habilitades per a escoles públiques estatjaven quasi la meitat dels infants, ocupats sis hores cada dia omplint de cants, de xivarri i de pols els insuficients recintes en que eren tancats...⁴

Des del punt de vista lingüístic, tot l'ensenyament s'impartia exclusivament en les llengües dels estats: castellà, francès i italià. És cert que al llarg del segle XIX trobem alguns precedents del que serà la renovació pedagògica de l'escola catalana,⁵ però molts dels qui defensen la introducció del català a l'ensenyament més aviat es mouen per principis *bilingüistes*, en el sentit que la preocupació que els anima no és pas la de proporcionar una bona formació en la llengua materna dels infants, sinó la d'aconseguir un bon aprenentatge del castellà.⁶

Com a resultat dels precedents del segle XIX, a inicis del segle XX comencen a manifestar-se clarament, especialment a Catalunya i també al País Valencià, les primeres aportacions d'escola catalana. I des de les primeres manifestacions, la vindicació de la llengua va sempre lli-

2. Per a les taxes d'escolarització, vegeu GONZÁLEZ-AGAPITO, 1992. Els índexs d'analfabetisme al País Valencià eren, l'any 1907-08, els següents: Alacant, 43,39 %; València 66,38 %; Castelló 60,48 %, mentre que la mitjana espanyola era del 59,81 % (MAYORDOMO i AGULLÓ [ed.], 2002: 134-135). I l'any 1910 l'analfabetisme entre la població total de les Illes era d'un 67,64 % (mitjana d'Espanya: 59,35 %) (SUREDA [et al.], 1977: 195).

3. Les primeres escoles graduades de Mallorca, per exemple, són de l'any 1910 (SUREDA [et al.], 1977: 195).

4. Claudi AMETLLA, (1963), *Memòries polítiques, 1890-1917*, Barcelona, Pòrtic, p. 78.

5. «Una de les primeres conclusions que es beslluma és que, malgrat la paupèrrima situació de l'educació, existeix una forta preocupació per a la renovació pedagògica, especialment a partir de la meitat del segle. Aquest fet obliga a situar les importants iniciatives del primer terç del segle XX dins una seqüència que s'inicia durant el segle XIX, especialment a partir de la segona meitat del segle.» (GONZÁLEZ-AGAPITO, 2004: 9).

6. MONÉS, 1984: 85-98

gada a la voluntat de renovació i innovació pedagògica. Valgui com a exemple d'aquesta afirmació el fragment següent de la ponència que Joan Bardina presentà al Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana, sota el títol «La llengua catalana es l'única apta, tractantse de catalans, per a la educació integral dels nois y dels grans»:

La llengua natural es essencialment necessaria; però no es ella lo únicament necessari. Ab ella sola, res lograrà la Escola Catalana. Aquesta té d'esser integralment moderna y nacionalisada y ben regentada. Y pera això, además de la llengua materna, se necessita una orientació imprescindible respecte d'una dotzena de factors, tots ells al menys tant necessaris com el llenguatge nacional.⁷

2.2. Els primers assaigs d'escola catalana

Al llarg del primer terç del segle XX es produeixen aportacions molt valuoses en relació amb la catalanització de l'ensenyament i la renovació pedagògica, que no cristal·litzaran del tot, però, fins a l'arribada de la Segona República. A Catalunya és on aquestes aportacions tingueren una més gran solidesa gràcies al fet que, a les actuacions empreses per mestres i pedagogs d'una gran vàlua —com Alexandre Galí, Pau Vila, Rosa Sensat, Eladi Homs o Joaquim Xirau—, s'hi sumà l'impuls decidit de les institucions que en aquells moments treballaven per posar les bases d'una cultura nacional pròpia, fonamentalment la Mancomunitat de Catalunya i diversos ajuntaments, entre el quals cal destacar el de Barcelona. Un recorregut sumari ens permet assenyalar com a dates més significatives dels primers assaigs a Catalunya les següents:⁸

- 1906 Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana
- 1908 Pressupost extraordinari de cultura de l'Ajuntament de Barcelona
- 1912 Assemblea de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana (Tarragona), on s'aprova un pla de catalanització escolar
- 1913 Mancomunitat de Catalunya. Consell d'Investigació Pedagògica, que després s'anomenaria Consell de Pedagogia
- 1914 Primera Escola d'Estiu
- 1919 Fundació dels Estudis Normals de la Mancomunitat
- 1922 Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona

7. *Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana*, Barcelona, Estampa d'en Joaquim Horta, 1908, p. 613. La ponència de Bardina és clara quant al principi general que aquí comentem; en molts altres aspectes és, en canvi, força confusa (vegeu l'opinió de GALÍ, 1979: 123, que la considera un conjunt «d'idees mal digerides i incongruents»).

8. GONZÁLEZ-AGAPITO [ed.], 2003: 211-241, conté una detalladíssima «Cronologia d'esdeveniments socials, polítics i culturals relacionats amb la llengua i l'educació», elaborada per Joan MALLART.

Totes aquestes aportacions reflecteixen a la perfecció l'esperit amb què actuaven els polítics i pedagogs compromesos en la renovació pedagògica a Catalunya: la llengua n'era un element més, fonamental, però no l'únic, que havia de caracteritzar la nova escola per a la formació dels ciutadans que la societat del nou segle exigia. A més de la llengua, hi havia altres elements de la mateixa importància: la formació inicial i permanent del professorat, l'elaboració de programacions i materials didàctics, les construccions escolars, les activitats de lleure, la higiene... Amb l'objectiu de cobrir tots els flancs, s'apostà, atesa la limitació de recursos, més per la qualitat i per la coherència del model a aplicar que no pas per l'extensió de les accions a amplis sectors de població.

Al País Valencià, les propostes de renovació pedagògica i vindicació de la llengua en l'ensenyament són més tardanes i, a diferència de les de Catalunya, no van acompanyades de suport institucional. Carles Salvador serà el gran i infatigable impulsor de la defensa i la lluita «en pro del dret que tenen els xics de llengua valenciana a rebre una ensenyança racional dins les escoles de la seua terra».⁹ En aquest sentit, l'any 1919 publica *L'idioma valencià a les escoles* i, el 1921, llança el manifest *Pro Associació Protectora de l'Ensenyament Valencià*, tot i que sense gaire èxit. El mateix any 1921 l'Associació Nostra Parla reclama als ajuntaments del País Valencià l'ensenyament en la llengua del poble.

Com en el cas valencià, la renovació pedagògica a les Illes segueix un camí paral·lel, però diferenciat i posterior, al català. La lideraren directament «un esplet de mestres, només amb el suport de la inspecció d'ensenyament i sense el de cap instància política. Doncs bé, malgrat aquesta situació, també a casa nostra es produí el miracle; miracle que obeí fonamentalment als següents elements: «l'herència institucionalista, sempre molt present; els viatges a l'estranger; el contacte amb Catalunya».¹⁰ La creació de l'Associació per la Cultura de Mallorca, l'any 1923, suposa el primer intent de la societat civil d'impulsar la cultura catalana des de plantejaments nacionalistes.

En el primer terç del segle, poca cosa es pot dir de la resta dels països de parla catalana. El cas més revelador és el d'Andorra, amb el català com a llengua nacional però sense escoles on aquesta llengua s'ensenyés. Convivien al país les escoles confessionals espanyoles (que s'hi havien instal·lat l'any 1883) i les escoles franceses (1900) amb els mestres dels comuns i els vicaris de les parròquies, que feien el que podien amb uns mitjans migradíssims. Les escoles públiques espanyoles hi arribaren el 1930 i, des del punt de vista lingüístic, no contribuïren més que a consolidar la marginació de la llengua del país.¹¹ Quant a la Catalunya Nord, l'Alguer i la Franja d'Aragó no disposem de cap dada que ens faci pensar que les coses anessin per camins diferents.

9. Citat per MAYORDOMO I AGULLÓ, 2004: 282.

10. COLOM, 1991: 384.

11. A falta d'un sistema educatiu propi, les escoles espanyoles i franceses seguien els programes i les directrius dels respectius sistemes (BASTIDA: 1987).

Fins on arribà l'ensenyament en català abans de la República? Les paraules amb què ho resumeix Alexandre Galí en la seva revisió històrica del període a Catalunya són prou significatives:

Recapitulant-ho tot, abans de la República els nois i noies catalans que a l'escola aprenien a llegir i a escriure en català no creiem que passessin gaire dels 10.000, o sigui, a penes el 10 % dels alumnes de l'escola privada i el 7 % de la població escolar total. No comptem com es pot suposar allò que poguessin fer subreptíciament alguns mestres oficials. És evident, doncs, que les falles de la gent catalana, que són greus, no es poden imputar a l'educació rebuda en les exigües escoles catalanes.¹²

És cert que, quantitativament, la incidència de la catalanització escolar fou limitada. Cal dir, això no obstant, que les bases que s'establiren en aquells anys tingueren una importància cabdal com a model de renovació pedagògica, model que no únicament fou el que permeté els avenços del període immediatament posterior (el de la Segona República), sinó que fou el que es reprengué quan en ple franquisme hom es proposà de tornar a muntar una escola catalana en llengua i continguts i el que, en bona part, és vigent encara avui.

2.3. Els avenços del període republicà

És prou conegut el paper que representà la Segona República en relació amb la millora educativa i cultural del conjunt d'Espanya. Les personalitats més destacades de l'època precedent foren no únicament els ideòlegs del nou règim, sinó també, en molts casos, els qui executaren des de l'àmbit polític les accions proposades.

En relació amb el tema que estem tractant en aquestes pàgines, quinze dies després de la proclamació de la República, el 29 d'abril de 1931, es promulgava l'anomenat Decret sobre bilingüisme, impulsat pel ministre d'Instrucció Pública, el català Marcel·lí Domingo. El Decret, referit exclusivament a Catalunya, derogava totes les lleis de la dictadura contràries a l'ús del català a l'escola primària i establia que, a preescolar i a primària, l'ensenyament es fes en llengua materna catalana o castellana, amb el benentès que, a partir dels vuit anys, als deixebles catalans calia ensenyar-los també el coneixement i la pràctica de la llengua espanyola.¹³ El decret era molt ambiciós, però no es pogué aplicar de forma general i immediata, perquè faltaven mestres preparats i recursos materials.¹⁴

El mateix any 1931 es creà el Consell de Cultura de la Generalitat, amb l'objectiu de coordinar tota la política educativa i cultural de la institució. I el 1932, amb la promulgació de

12. GALÍ, 1979: 212.

13. BRANCHADELL, 2006: 141.

14. MONÉS, 1984: 183; GONZÁLEZ-AGÀPITO, 1992: 156.

l'Estatut d'Autonomia, s'implantà a Catalunya una doble xarxa escolar: la de la Generalitat, l'estructura i característiques de la qual eren competència exclusiva de la Generalitat i que funcionava en català, i la de l'Estat, que seguia les directrius generals per a tot Espanya i mantenia el castellà com a única llengua d'instrucció. La xarxa de la Generalitat, a causa dels avatars que caracteritzaren la política catalana de l'època, però fonamentalment per la manca de finançament,¹⁵ tingué una extensió limitada i no arribà a incidir en el conjunt del país. El més destacable, però, és que, recollint els precedents, s'aplicà una política integral, amb actuacions que abraçaren tots els àmbits que incideixen en la qualitat efectiva d'un sistema educatiu. Així, sota el patronatge del Consell de Cultura, es crearen —i tingueren un funcionament exemplar— institucions com l'Escola Normal, l'Institut Escola, l'Escola d'Infermeres, les biblioteques populars, la Ponència de Beques, les Escoles d'Estiu, el *Butlletí dels Mestres*... No es pot pas dir, doncs, que vistes les crisis constants en què es veié sumit el període republicà des del punt de vista polític, les actuacions en l'àmbit educatiu no fossin rellevants i ambicioses.

Respecte del País Valencià i les Illes, podem referir-nos a accions paral·leles en pro de la catalanització i la renovació del sistema educatiu, però en cap cas no tingueren l'abast de les de Catalunya, ja que no disposaren d'estatuts d'autonomia ni comptaren amb l'impuls de les institucions públiques. Més aviat són comparables, aquestes accions, a les que a Catalunya es dugueren a terme en els decennis anteriors. Carles Salvador, al qual ja ens hem referit, presentava una proposta sobre ensenyament en la llengua pròpia del país a l'assemblea de la Federació de Maestros de Levante, celebrada a Castelló a finals de 1932, amb el títol «Necessitat d'una ensenyança valenciana».¹⁶ I el 1933, Enric Soler i Godes justificava l'escolarització dels infants en la llengua del país en aquests termes:

No podem, doncs, prescindir de la llengua vernacla i en ella ens hem de refermar per a formar la cultura del nostre infant ja que és la concreta manifestació de la seua personalitat [...] L'eix de l'escola serà el valencià, que és com s'expressa millor el xiquet i com comprén millor les coses, i produïx amb més facilitat.¹⁷

Conrat Domènec és qui plantejà l'ensenyament bilingüe per primera vegada a Mallorca, en l'article «El bilingüisme a l'escola», publicat a *La nostra Terra* l'any 1932. Aquests plantejaments, que, com hem dit, acompanyaven sempre les idees renovadores i modernitzadores

15. De les inversions que, en aplicació de l'Estatut d'Autonomia, la Generalitat havia de rebre de l'Estat, «en 1936 aún no había recibido los recursos para crear su propia red» (GONZÁLEZ AGÁPITO, 1992: 156).

16. *Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana*, núm. 2, 1935 (citat per MAYORDOMO I AGULLÓ, 2004: 284-285). L'Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana es creà, seguint el model de la catalana, l'any 1934.

17. *Memòria de la II Setmana Cultural Valenciana*, Centre d'Actuació Valencianista, València, 1933 (citat per MAYORDOMO I AGULLÓ, 2004: 285).

de l'educació (preocupació per combatre l'analfabetisme, potenciació de l'ensenyament públic i de la coeducació, creació d'escoles, etc.), toparen a Mallorca, com també en el conjunt del territori, amb la bel·ligerància de l'església contra les idees laïcitzants i es veieren limitats per les discrepàncies entre illes.¹⁸

La creació, l'any 1936, quan ja s'havia declarat la guerra, del Comitè o Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU) implicà un canvi d'enfocament radical en relació amb la política educativa a Catalunya. El CENU s'havia d'encarregar de coordinar definitivament els serveis d'ensenyament de l'Estat, l'Ajuntament de Barcelona i la Generalitat de cara a establir una escola unificada, basada en els principis del laïcisme, la coeducació, la total utilització de la llengua materna i la relació de l'escola amb el món del treball. En aplicació dels principis revolucionaris, se suprimí l'escola de tendència confessional, amb l'objectiu d'implantar una nova escola, inspirada en els principis racionalistes del treball i de la fraternitat humana. L'escolarització total de la població fou el primer objectiu del CENU: seguint les comandes dels districtes i utilitzant els locals cedits o expropiats, varen escolaritzar-se prop de cinquanta mil infants de Barcelona, i fora de la ciutat s'acolliren al pla més de dues-centes setanta-cinc escoles.¹⁹ Malgrat la convulsa activitat i la poca durada que tingué, i malgrat la radicalitat ideològica en què se sostenia, cal destacar que el CENU fou el primer i l'únic intent —fins a la reinstauració de la Generalitat en la dècada dels setanta— d'organitzar de forma global i autònoma l'educació de tot Catalunya.

Resumint, durant la República, el impulsors de la catalanització i la renovació pedagògica tingueren l'oportunitat a Catalunya —i l'aprofitaren— d'aplicar les idees que havien anat elaborant en anys precedents i aconseguiren crear un model educatiu que, si bé no incidí en el conjunt del país, s'estructurava de manera global, i s'hi tingueren en compte tots els elements que defineixen un sistema —des de l'educació infantil fins a la universitària, la formació inicial i permanent del professorat, l'aposta per l'escola pública, la coeducació, la reflexió pedagògica, el foment de la cultura i de les activitats extraescolars, etc. Es plantejà, també, de forma incipient el debat, que tornaria a aparèixer quaranta anys més tard, entre les diverses opcions d'ensenyament bilingüe (respecte absolut a la llengua materna de l'infant; monolingüisme *vs.* bilingüisme en els nivells inicials, etc.).

Els avenços que es produïren a Catalunya no afectaren, però, els altres territoris de parla catalana; en el cas dels de l'Estat espanyol, perquè seguien unes dinàmiques més endarrerides i, en la resta de casos, perquè la història, per a ells, prenia un rumb molt divers a l'espanyol. En qualsevol cas, aquesta fragmentació és la que determinarà al llarg de tot el segle, i encara ara, les vies diverses dels diferents països amb els quals compartim la llengua.

18. Per a la història de l'educació a Mallorca durant aquest període es poden consultar MULET, 1985 i COLOM, 1991.

19. Per a aquestes i altres dades quantitatives sobre l'impacte dels canvis en els darrers anys de la República, es pot consultar MONÉS, 1984: 220-222.

2.4. La travessa del desert

S'apressà, el règim franquista, a aplicar les mesures de repressió lingüística i cultural que el caracteritzarien: la llei que prohibeix l'ensenyament en altres llengües diferents del castellà és de l'any 1938. I immediatament després de l'ocupació de Barcelona (el 28 de gener de 1939), se suprimiren totes les institucions escolars de la Generalitat de Catalunya.²⁰ No cal que ens estenguem gaire en aquest període: oficialment, durant més de trenta anys, en un model d'ensenyament absolutament unificat i controlat, no hi ha espai per a res que no sigui l'«Espanya una, grande y libre» i els valors associats: un Déu, una pàtria, una llengua.

Seguint la tendència general dels països occidentals, durant aquests anys s'avançà lentament respecte a la universalització de l'educació obligatòria i la reducció dels índexs d'analfabetisme (l'ensenyament obligatori dels sis als dotze anys es regula en la Llei d'educació primària l'any 1945, i l'ensenyament primari esdevé obligatori fins als catorze anys a partir de 1964) i es modernitzà el sistema educatiu (plans d'estudis, materials docents, construccions escolars...). L'entrada de ple, però, dins els esquemes de la modernitat no es produí fins a l'any 1970, amb la Llei general d'educació, que modifica substancialment tota l'estructura del sistema educatiu no universitari: ordenació de l'educació general bàsica (l'EGB, que s'allarga fins als catorze anys) i del batxillerat unificat polivalent (BUP, de tres anys), aposta per la formació professional, renovació de programes i metodologies, incorporació de les escoles de magisteri dins la universitat, creació dels ICE i formació específica del professorat d'educació secundària (CAP), etc.

Pel que fa a les llengües, amb aquesta Llei, desapareix la prohibició explícita d'ensenyar el català. És més, s'hi preveu la possibilitat d'incloure dins les programacions escolars l'ensenyament «en su caso, de las lenguas nativas y de las peculiaridades regionales» (article 14). La possibilitat oberta per la Llei no es concretà, però, oficialment, en cap actuació de tipus normatiu fins cinc anys més tard, mitjançant els decrets que regulen l'ensenyament de les llengües «nadiues» de forma voluntària a l'Estat espanyol.²¹ Tanmateix, quan arribà aquesta normativa, a les acaballes del règim franquista (el primer decret és del mes de juny i Franco moria al novembre), la realitat de l'ensenyament del català a les escoles de Catalunya, i també de forma incipient al País Valencià i a les Illes, era tota una altra: com veurem tot seguit, al marge de les normatives i de les instruccions de molts inspectors, no únicament estava força estès l'ensenyament de la llengua catalana, sinó que eren també considerables els centres que impartien l'ensenyament en la llengua del país.

20. MONÉS, 1981: 14-17.

21. Decret 1433/1975, de 30 de maig, i Decret 2929/1975, de 31 d'octubre.

2.5. Una recuperació progressiva

És conegut que les accions de resistència antifranquista començaren ben aviat, en especial les de resistència cultural. En molts casos no es tractava d'iniciatives d'acció directa pública, sinó d'actuacions adreçades a recuperar els fonaments d'un model de societat que havia estat anorreat. En l'àmbit educatiu, per exemple, ja des de l'any 1941, només dos anys després d'acabada la guerra, sorgeixen iniciatives des de la societat civil que impulsen la creació d'escoles (privades, com no podia ser altrament) en un intent de salvar part de la tradició pedagògica anterior.²²

Les característiques comunes a totes aquestes iniciatives són el caràcter voluntarista i militant i la decisió d'arrelament a una tradició interrompuda i anihilada pel franquisme, que hom considera que manté tota la seva vigència i que lliga amb els valors més actuals. Hom pren, doncs, com a model, les actuacions educatives del primer terç del segle.

És en la dècada dels seixanta que les diverses iniciatives comencen a aglutinar-se al voltant d'associacions que els donen una projecció més àmplia i ajuden a estendre'n la influència cap a sectors que havien quedat al marge d'aquest procés soterrat de catalanització, especialment entre les escoles públiques. Aquest és el paper que representaran organismes com la DEC d'Òmnium Cultural o la Junta Assessora per als Estudis de Català (JAEC), creades el 1961; l'Obra Cultural Balear, creada l'any 1962, i especialment l'Associació de Mestres Rosa Sensat, del 1965, que hi tindrà un paper determinant a través dels cursos d'hivern i, sobretot, de les escoles d'estiu (la primera de les quals se celebrà l'any 1966). Amb el mateix objectiu es creà, l'any 1971, el Secretariat per a l'Ensenyament de l'Idioma al País Valencià. Gràcies a aquests esforços, l'any 1974 (tot just feia tres anys de l'aprovació de la Llei general d'educació i encara no havia mort el dictador) les escoles que impartien alguna mena d'ensenyament en català eren vuitanta-sis i el nombre d'alumnes que se'n beneficiaven uns vint-i-cinc mil.²³

Cal que fem aquí un breu esment a la situació per la qual passaven en aquest mateix moment històric la Catalunya Nord i Andorra, països no sotmesos al règim franquista. A França, l'any 1951 es promulgava l'anomenada Llei Deixonne, relativa a l'ensenyament de les llengües i dialectes locals, que autoritzava els mestres que ho demanessin a distreure una hora setmanal per a ensenyar el «parlar local».²⁴ Però la Llei no s'aplicà gairebé fins als anys setanta, amb circulars de 1969, 1971 i, sobretot, 1976. No coneixem dades d'aquells anys sobre l'extensió que tin-

22. Les escoles Virtèlia, Nausica i Betània de Barcelona es creen l'any 1941; l'escola Andersen, el 1946; l'escola Sant Gregori, el 1955; Talitha, el 1956, i Costa i Llobera, el 1957.

23. MALLART, 2003: 61. Per a l'any 1976, una enquesta de la DEC dona una xifra de més de 172.000 alumnes que reben dues hores setmanals de classe de català a l'EGB dins de la seva coordinació (no s'hi inclouen les escoles actives que fan les classes en català o bilingües, ni les classes fetes pels mateixos mestres de les escoles; és a dir, els 25.000 anteriors).

24. 1951, Llei d'11 de gener, relativa a l'ensenyament de les llengües i dialectes locals a França (Llei Deixonne).

gué aquest ensenyament voluntari i marginal de la llengua; sí que en donarem, en canvi, més endavant respecte de períodes posteriors. Quant a Andorra, fins a l'any 1972 no s'hi publica cap disposició oficial respecte a l'ensenyament del català a les escoles del país. Aquell any, el Consell General, que feia temps que havia manifestat la seva preocupació per l'absència d'ensenyament de la llengua i dels continguts historicoculturals propis, aprova la *Nota informe sobre l'andorranització de l'ensenyament*, que comporta la introducció de classes de llengua catalana i d'història, geografia i institucions d'Andorra a tots els centres del Principat, els quals, com es recordarà, seguien els programes i les directrius dels respectius sistemes: l'espanyol (en el qual s'inclouen tant les escoles públiques com les privades religioses) i el francès.²⁵

2.6. Tot a punt per a una nova etapa

No es podria entendre que en només tres anys —els que van de la mort del dictador a la publicació l'any 1978 del Decret pel qual s'incorpora el català a tot el sistema educatiu de Catalunya— es pogués passar de la situació que acabem de descriure a una generalització de l'ensenyament de la llengua catalana, si no es té en compte l'eufòria, l'ebullició, el dinamisme col·lectiu que impregnà tots els sectors polítics, socials i culturals del país amb vista a aconseguir una autonomia política que, entre altres coses, permetés la configuració d'un espai educatiu propi, en el qual el català ocupés el lloc que li corresponia com a llengua pròpia del país. I el moviment no se circumscriu a Catalunya, sinó que s'hi incorporaren també amplis sectors de la societat valenciana i de les Illes i nuclis actius de la Catalunya Nord. Presentem a continuació les quatre fites més significatives d'aquest període:

1975/1977 Congrés de Cultura Catalana

1976 Aparició de les escoles catalanes integrals, que treballen des del parvulari únicament en català per a tots els escolars, en diversos indrets dels Països Catalans: La Bressola, a Perpinyà; Mata de Jonc, a Palma de Mallorca, o El Rotgüe, a Castelló de la Plana

1976 Comença a funcionar la Coordinadora d'Ensenyament i Llengua Catalana, formada per la DEC d'Òmnium Cultural, el Secretariat d'Ensenyament de l'Idioma del País Valencià i l'Obra Cultural Balear

1976 Document *Per una nova escola pública*, debatut i aprovat a l'Escola d'estiu

25. L'adopció d'aquesta mesura es justifica en els termes següents: «Els ensenyaments espanyols i francès (dignes de tota lloança i consideració en si mateixos i de tota reconeixença per part dels andorrans que en són beneficiaris) han estat pensats i programats per a súbdits dels respectius països i no per a andorrans. Es tracta, doncs, d'afegir als respectius programes d'ensenyament [...] els elements necessaris per a transmetre, conservar i enfortir el caràcter i l'esperit andorrans a tots els infants, sigui quin sigui el pla d'estudis escollit» (ARENY, 2003: 45).

En síntesi, la represa d'un model escolar arrelat al país, que té la llengua i la qualitat pedagògica com a eixos fonamentals, corre paral·lela a la recuperació de la consciència nacional i dels espais polítics de decisió. Els avenços produïts en l'educació, a partir fonamentalment dels anys seixanta, es consoliden i fan possible una unanimitat gairebé absoluta entre totes les forces socials i polítiques pel que fa a la necessitat de disposar d'un ampli marge d'autonomia en la configuració d'un espai educatiu propi. En els darrers anys del franquisme i els primers del postfranquisme queden assentades les bases que faran possible ben aviat la generalització de l'ensenyament català en llengua i continguts a tots els nivells educatius.

Cal destacar també que, en aquells moments, els plantejaments eren compartits entre els sectors compromesos d'arreu dels Països Catalans, com ho demostra la creació de la Coordinadora d'Ensenyament i Llengua Catalana, i que, si bé el procés i l'abast de la catalanització avançava a ritmes diferents, hi havia una consciència clara que el camí a recórrer era comú i que calien plantejaments conjunts i sumar esforços. Si destaquem aquest fet és perquè, com veurem, un cop consolidat l'Estat de les autonomies, aquesta unitat de plantejaments, per raons molt diverses, quedarà truncada en el nivell institucional, tot i que es mantindrà pel que fa als col·lectius concrets i els particulars.

I hi ha un darrer element important a comentar. Malgrat la unanimitat en els grans plantejaments, es produí un intens debat durant els darrers anys seixanta i primers setanta en relació amb la llengua en què havia de fer-se l'escolarització inicial dels infants. La qüestió, si bé tenia alguns precedents, era nova. No s'havia suscitat de forma important en l'època de la Segona República, perquè la major part de la població del país era catalanoparlant, ni tampoc havia aparegut en les primeres escoles catalanes de l'època franquista, ja que l'alumnat que acollien era de famílies catalanoparlants. Era lògic, doncs, en aquestes situacions que no es plantegés el tema de la llengua d'escolarització, ja que la llengua per la qual optaven aquestes escoles era la mateixa que parlaven els infants en l'àmbit familiar. La qüestió sorgí amb l'arribada a les escoles dels fills dels immigrants que havien vingut de les diverses regions d'Espanya en els darrers anys cinquanta i, sobretot, en la dècada dels seixanta i els setanta, els quals tenien com a llengua familiar el castellà. En aquesta situació, es feren paleses dues posicions: la dels qui, basant-se en el principi del respecte a la llengua materna dels infants, propugnaven un ensenyament inicial per a cada infant en la seva llengua —posició que implicava l'establiment de grups diferents dins d'una mateixa escola en funció de la llengua, o el treball amb dos mestres diferents dins d'una mateixa aula per tal d'atendre cada infant en la seva llengua— i la dels qui eren partidaris d'un ensenyament inicial en català per a tot-hom. La primera d'aquestes posicions era defensada des de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i s'aplicà en centres de la seva influència, com també en algunes escoles privades grans, mentre que la segona era representada per la DEC d'Òmnium Cultural.²⁶ El debat perdé inten-

26. ARENAS I SABATER, 1982; MATA, 1982; LÓPEZ DEL CASTILLO, 1988 i ARENAS, 1989.

sitat a mesura que avançaven els anys, i la postura de catalanització per a tot l'alumnat s'anà imposant per les raons que s'explicaran més endavant, en parlar dels programes d'immersió lingüística.

3. El darrer terç del segle XX (1978-2002)

L'any 1978 marca l'inici del segon gran període històric en què hem dividit la nostra presentació. L'any anterior s'havia restablert la Generalitat de Catalunya, però no és fins al 1978 que es promulguen, d'una banda, la Constitució Espanyola, que consagra l'estructura de l'Estat en comunitats autònomes, amb un ampli ventall de possibilitats de traspassos de competències, concretament en educació, i estableix la cooficialitat de les llengües altres que el castellà en els respectius territoris, i, d'una altra i d'una manera més concreta, el Reial Decret de 23 de juny pel qual s'incorpora el català al sistema educatiu de Catalunya.

S'inicia, a partir d'aquí, un procés de catalanització com no s'havia produït mai abans, ja que afectarà tots els nivells de l'ensenyament no universitari (i de l'universitari també, malgrat que les primeres disposicions no s'hi referien explícitament), tots els tipus de centres (públics, concertats i privats) i des de tots els àmbits implicats (normatives d'organització escolar, elaboració de programacions curriculars, confecció de materials docents i llibres de text, plans de formació del professorat, convocatòria d'oposicions i dotació de càtedres en instituts i escoles de mestres, etc.).

Catalunya se situa, en tot aquest procés, a l'avantguarda, i tant les actuacions del Govern autònom com les nombroses experiències de centres escolars o les activitats de recerca i avaluació de les institucions universitàries serviran de model en molts casos a la resta dels Països Catalans i també a les altres comunitats de l'Estat espanyol amb llengües pròpies (que, això no obstant, optaran, quant a l'estructura general del sistema, per vies pròpies diferents de la catalana: com els models vigents al País Valencià o al País Basc, etc.).²⁷ Veurem a continuació les línies mestres de la incorporació del català al sistema educatiu en els diferents territoris de parla catalana.

27. Aquesta influència que exercí Catalunya es vehiculà, en bona part, a través dels Seminaris de Llengua i Educació, que, convocats anualment per l'ICE de la Universitat de Barcelona a partir de 1974, per iniciativa del Dr. Miquel Siguan, serviren de punt de trobada entre les persones i institucions implicades dels diferents territoris (vegeu PERERA, 2001). També hi han tingut un paper impulsor rellevant, en aquest cas circumscrit a l'àmbit lingüístic català, els Premis Baldiri Reixac, promoguts i dotats des de l'any 1978 per la Fundació Jaume I de Barcelona (actual Fundació Lluís Carulla).

3.1. Catalunya: una política decidida de catalanització total del sistema educatiu

Acabem de dir que l'any 1978 s'inicia una nova etapa, marcada d'una manera directa per la promulgació del Decret pel qual s'incorpora el català al sistema educatiu de Catalunya. Aquest any, per tal d'impulsar-ne el procés, la Generalitat de Catalunya crea el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), que hi tindrà un paper fonamental, especialment en l'assessorament al professorat i als centres, l'avaluació dels resultats i l'impuls als programes d'immersió lingüística. Per primera vegada en la història, des de l'Administració pública es planteja una política de catalanització de tot el sistema educatiu. Els primers passos establiran l'ensenyament general del català com a assignatura obligatòria, amb l'objectiu de garantir el coneixement de la llengua per part de tota la població. Però ben aviat,²⁸ a la vista que en aquells indrets del territori en què el català té una presència familiar i ambiental reduïda no es pot aconseguir aquest objectiu amb el sol ensenyament de la llengua com a assignatura, es pren l'opció de generalitzar per a tota la població, independentment de la llengua familiar, l'ensenyament de tots els continguts curriculars en català.

Aquest canvi de tendència s'oficialitza a partir de 1983 i es concreta en el text de la Llei de normalització lingüística i en el seu desenvolupament posterior. L'opció d'adoptar un únic model lingüístic per a l'escola de Catalunya, l'anomenat *model inclusiu o de conjunció*,²⁹ que implica la no separació dels infants en funció de la llengua familiar o de la tria dels pares —opció distinta de la que han pres altres països i font de controvèrsies legals aferrissades—, es justifica en tres raons complementàries. En primer lloc, la decisió dels partits polítics que han governat a Catalunya per prioritzar la cohesió social com a valor fonamental, interpretant que la formació de grups o centres separats per motius de diferències lingüístiques podria introduir fàcilment en la societat catalana uns elements diferenciadors que, si existien per raons de concentracions urbanes o laborals, no havien d'incrementar-se, sinó de reduir-se. En segon lloc, la comprovació, aportada per estudis sobre els nivells de coneixement de la llengua en el conjunt de les escoles de Catalunya, que únicament en els casos en què l'ensenyament s'impartia íntegrament en català, l'alumnat procedent de famílies i entorns castellano-parlants arribava a assolir uns nivells de coneixement del català acceptables en finalitzar l'escolarització obligatòria (en tots els altres casos —ensenyament en castellà, amb el català com a assignatura, o ensenyament bilingüe, amb part de les assignatures en català i part en castellà— els nivells de coneixement del català resultaven sempre inferiors als de castellà).³⁰

28. Especialment a partir de 1981, en què es fa efectiu el traspàs de competències en matèria d'ensenyament del Govern central a la Generalitat de Catalunya (Decret 2809/1980, de 3 d'octubre, BOE de 30-XII-81).

29. Vegeu VILA, 2000.

30. ALSINA [ET AL.], 1983; SIGUAN, 1986; BEL [ET AL.], 1990; BEL, 1993.

En tercer lloc, l'adopció d'uns mètodes d'ensenyament de llengües segones —els programes d'immersió lingüística (PIL)—, de resultats acreditats en contextos comparables al català, mitjançant els quals es podien aconseguir els resultats previstos en la política lingüísticoeducativa del país —l'adquisició d'uns nivells adequats i equiparables de coneixement de les dues llengües oficials en acabar l'escolarització obligatòria—, mètodes que es basaven en l'escolarització inicial dels infants en una llengua diferent de la familiar (és a dir, escolaritzant des del primer dia íntegrament en català els infants procedents de famílies i entorns no-catalanoparlants).³¹

El repte educatiu que suposava aquesta opció política es pogué superar satisfactòriament gràcies a la implicació de la major part de famílies, centres i professorat de les zones en què la implantació dels programes d'immersió lingüística representava una opció més radical; gràcies a l'encert en l'adaptació del model a les especificitats de la realitat catalana i, finalment, gràcies al seguiment i l'avaluació constant a què fou sotmès el procés, tant per part de l'administració educativa com per part d'iniciatives de les mateixes escoles o de grups i centres de recerca universitaris.³²

Aquest és, al nostre entendre, l'element més significatiu i diferenciador de la política educativa catalana pel que fa a les llengües. Al llarg del període que estem comentant s'ha produït una activitat normativa incessant (que inclou dues lleis de política lingüística diferents —la de 1978, ja esmentada, i la de 1998—, l'adequació a Catalunya de dues lleis d'educació generals d'àmbit estatal —la LODE, de 1985, i la LOGSE, de 1990— i nombrosa reglamentació de nivell inferior), però sempre dins el marc conceptual que hem descrit suara.

Els resultats d'aquesta política han comportat que, en vint-i-cinc anys, s'hagi produït un canvi radical en el panorama educatiu de Catalunya. No donarem detalls concrets de l'evolució experimentada; únicament direm que en els darrers anys del segle XX, tret de les escoles estrangeres i algunes de privades (i potser també algunes de concertades) —que representen una part absolutament insignificant del conjunt de la població escolar de Catalunya— tot l'alumnat s'escolaritza en català i la major part del professorat està capacitada per a impartir la docència en aquesta llengua. És cert que caldria matisar aquesta afirmació en el sentit que els nivells de coneixement no sempre són els adequats, que els usos no es corresponen amb els nivells de coneixement, que els progressos aconseguits en l'etapa de primària sovint s'alenteixen o no poden prosseguir en la secundària, que no tot el professorat s'implica amb la intensitat necessària en el procés de catalanització escolar, etc. Deixem, però, el tractament d'aquests aspectes per a la part final de l'article, on fem la valoració general de la situació actual.

31. ARTIGAL, 1991; ARTIGAL [ET AL.], 1985; VILA, 1995; SERRA, 1997; ARNAU, 2003, i ARENAS I MUSET, 2007.

32. BEL, 1990; VILA, 1995; SERRA, 1997; ARNAU, 2003, i ARENAS I MUSET, 2007.

3.2. País Valencià: de la indefinició a l'ambigüitat i el conflicte

L'any 1979, s'aprova el primer decret que permet la incorporació del català al sistema educatiu valencià. Sobre la base de les iniciatives precedents, aquesta primera disposició permet que vagi augmentat el nombre de centres que opten per introduir la llengua pròpia com a matèria dins les programacions escolars. La regulació general sobre aquesta qüestió no es produirà, però, fins a l'any 1982, amb l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana, i, més concretament, fins al 1983, amb la Llei d'ús i ensenyament del valencià.³³

A partir d'aquestes lleis i de les normatives posteriors que les desenvolupen, el sistema educatiu valencià queda estructurat en dos models, en consonància amb la divisió del país en dues zones lingüístiques —«el territori predominantment castellanoparlant», que acull poc més del 10 % de la població valenciana, i «el territori predominantment valencianoparlant», amb prop del 90 % de la població—: per a la primera d'aquestes zones s'estableix un model anomenat *monolingüe*, que té el castellà com a llengua d'instrucció general i el català com a assignatura complementària; per a la resta del país, s'estableix el model anomenat *bilingüe*, que incorpora l'ensenyament en castellà i en català com a llengües vehiculars i que adopta, pel que fa a l'educació infantil i primària, tres programes diversificats: el *programa d'ensenyament en valencià* (PEV), el *programa d'immersió lingüística* (PIL) i el *programa d'incorporació progressiva* (PIP).

Més enllà de les denominacions, aquests tres tipus de programes poden caracteritzar-se de la manera següent: el dos primers —programa d'ensenyament en valencià i programa d'immersió lingüística— incorporen el català com a llengua vehicular de l'ensenyament i com a llengua d'ús general de la institució escolar; el primer (PEV, conegut també com a *línies en valencià*) va adreçat a alumnes predominantment catalanoparlants, mentre que el segon (PIL) s'adreça a l'alumnat castellanoparlant de zones amb gran presència social del castellà; quant al tercer —programa d'incorporació progressiva—, el castellà hi té un paper predominant tant en la impartició de les diferents matèries escolars com en els usos socials. Les dades quant a l'extensió del diferents programes indiquen que, al llarg del període, la suma de l'alumnat escolaritzat en els dos primers programes (els únics que poden ser considerats com a programes en la llengua pròpia) no ha superat mai el 30 % del total.³⁴

33. *Comunitat Valenciana* és el nom que els partits polítics consensuen en aquells moments per al País Valencià, i *valencià* la denominació oficial que es fixa per a la llengua. A partir d'aleshores, aquests seran els termes emprats de forma exclusiva en totes les referències oficials al país i a la llengua pròpia, i l'exclusivitat atribuïda al segon d'aquest termes provocarà una interminable sèrie de recursos judicials quan hom voldrà fer prevaler el criteri de la unitat lingüística establert unànimement per la filologia —utilitzant, per tant, el terme català—, sobre l'opció consensuada pels estaments polítics. Els tribunals han dictaminat de forma definitiva la validesa de les dues denominacions per a la llengua.

34. Segons dades del curs 1999-2000, els alumnes que seguien programes en valencià (PEV o PIL) en els centres d'educació infantil representaven el 29,40 % del total de la població d'aquesta etapa educativa, i els d'educació primària el 21,83 % del total de la població de l'etapa corresponent.

El fet que, malgrat les paraules que recull la normativa, no s'hagi avançat més respecte de la «valencianització» de les escoles del País Valencià es deu, fonamentalment, a la indefinició i les vacil·lacions de les polítiques aplicades durant els governs del Partit Socialista, entre els anys 1983 i 1992, i a l'ambigüitat planificada i el conflicte poc o molt manipulat que caracteritzen les polítiques dutes a terme pel Partit Popular des que es féu amb el Govern de la Generalitat Valenciana (a partir de 1992). En altres paraules, els avenços que hom pot constatar en el procés d'incorporació del català al sistema educatiu valencià s'han produït, no pas per l'impuls polític, sinó fonamentalment gràcies a l'interès i la tenacitat de molts mestres, pares i centres; és a dir, gràcies a l'impuls del que hem convingut d'anomenar la *societat civil*.

Parlem d'avenços, però hem d'esmentar també unes mancances i, sobretot, uns desequilibris que comprometen seriosament l'augment i la consolidació de l'ensenyament en català. En primer lloc, la tendència a configurar una doble xarxa: ensenyament en valencià en els centres públics i ensenyament en castellà a l'ensenyament concertat i privat; en segon lloc, la irregular distribució territorial dels centres que imparteixen l'ensenyament en valencià, que va del 42 % dels centres públics a la província d'Alacant al 81,73 % a la província de Castelló (Gómez, 2007: 9); en tercer lloc, els problemes d'assignació de professorat sense competència lingüística als centres amb línies en valencià; en quart lloc, la manca de continuïtat entre l'ensenyament primari i el secundari, que en molts casos provoca que l'alumnat que ha fet la primària en català no pugui continuar els estudis en aquesta llengua a l'educació secundària.

És interessant de destacar l'únic canvi important introduït en els models fixats l'any 1983, que es produí quinze anys més tard amb la implantació del *programa d'educació bilingüe enriqueix (PEBE)*.³⁵ Per a poder copsar l'abast d'aquest nou model educatiu cal que fem, però, una breu marrada per comentar l'aparició en els darrers anys de la passada centúria d'una nova perspectiva que farà qüestionar i reorientar molts dels plantejaments que s'havien fet tradicionalment tant al País Valencià com, amb graus d'incidència diversos, en tots els països de parla catalana: la del multilingüisme.

En efecte, la suma d'un conjunt de factors (entre els quals la incorporació de l'Estat espanyol a la Unió Europea i l'ampliació posterior d'aquest ens supranacional; l'increment del nombre de llengües parlades al nostre país per efecte de les noves migracions; el creixement dels desplaçaments personals per motius laborals, turístics, d'estudis, etc.; la globalització, que sembla implicar l'adopció de l'anglès com a llengua franca internacional, i, com a contrapartida, el sorgiment d'una consciència *ecològica*, que fa prevaler la preservació de la diversitat —inclosa la lingüística— sobre la uniformització i el progrés, etc.) modifica els plantejaments tradicionals, que centraven tots els esforços —i també tots els debats— lingüístics entorn de dues

35. Ordre de 30 de juny de 1998, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, DOGV núm. 3.285. Consultable també a <http://www.docv.gva.es/portal/portal/1998/07/14/pdf/1998_X5768.pdf> (consulta efectuada el 18/04/2008).

llengües: el català i el castellà. D'altra banda, la perspectiva multilingüe se suma a un corrent cada cop més fort que exigeix millorar els nivells de coneixement de l'anglès per part de tota la població, per a la qual cosa s'imposa socialment el convenciment que l'única forma de fer possible aquesta millora en els coneixements de l'anglès és avançant-ne l'edat d'escolarització, és a dir, introduint-lo als currículums escolars com més aviat millor.³⁶ Com a conseqüència d'aquests fets, es fan habituals entre nosaltres conceptes com ensenyament precoç d'una llengua estrangera, ensenyament trilingüe o plurilingüe, ensenyament integrat de llengües, ensenyament integrat de llengües i continguts, etc.

És en aquest context que cal situar el programa d'educació bilingüe enriqueït (PEBE), el qual contempla que es pugui incorporar una llengua estrangera —l'anglès, evidentment— com a llengua vehicular de l'ensenyament, des del primer cicle de l'educació primària. No ens estendrem en aquesta qüestió, que presenta diverses facetes que ens allunyaríen del propòsit central d'aquestes pàgines; comentarem només que l'èmfasi amb què sovint, des de l'administració educativa valenciana, s'ha impulsat aquest tipus de programes i s'insisteix tant a lloar els beneficis del plurilingüisme, el que amaga és la manca de convenciment i de decisió envers una «valencianització» (és a dir, una catalanització) efectiva.

3.3. Illes Balears: una política lingüística i educativa a mercè dels avatars polítics

També en el cas de les Illes Balears, els precedents dels darrers anys del franquisme i els primers anys de la transició possibiliten un augment progressiu de la presència de la llengua catalana a les escoles, que no tindrà, però, regulació oficial fins al 1983, a partir de l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia. D'aquest període previ, cal destacar la creació l'any 1979 del Moviment d'Escoles Mallorquines, que agrupava les poques escoles que feien l'ensenyament íntegrament en català. Un cop aprovat l'Estatut, es produeix un desplegament normatiu, que serà més lent i discret que en els casos català i valencià, pel fet que les Illes Balears seran una de les darreres comunitats autònomes a disposar de les competències en matèria educativa (el traspàs es produeix l'any 1998). Del desplegament normatiu esmentat, destaquen tres disposicions. En primer lloc, la Llei de normalització lingüística, aprovada l'any 1986, que estableix com a objectiu la catalanització del sistema escolar. Durant els anys immediatament posteriors, ni el ministeri ni el Govern autonòmic no emprengueren accions significatives per a fer efectiu aquest

36. Tot i que nombrosos treballs (vegeu, per al nostre context, MUÑOZ, 2003) han demostrat que no és l'edat, sinó la quantitat i la qualitat de l'exposició a la nova llengua el que és determinant per a una millora en l'aprenentatge de llengües segones i estrangeres, sembla que el convenciment social i la pressió dels pares són tan forts que totes les administracions educatives han donat per bo aquest principi i han entrat en el joc de fomentar la incorporació de les llengües estrangeres fins i tot en l'etapa d'educació infantil.

objectiu; el fet que no hi hagués regulacions específiques no impedí, però, que anés augmentant el nombre d'escoles que incloïen l'ensenyament del català en les seves programacions i el de les escoles que optaven per la catalanització del conjunt de l'ensenyament.

La segona disposició normativa que tindrà unes repercussions importants és l'anomenada Ordre Rotger, de 1994, que, si bé dóna cobertura legal a les escoles que havien optat per fer l'ensenyament íntegrament en català, fa possible també el manteniment de centres exclusivament en castellà, ja que, segons disposa, les escoles poden fer servir l'idioma oficial que vulguin durant les hores i en les matèries que vulguin. Aquesta decisió, que contravé les previsions de la Llei de normalització lingüística (incorporació progressiva del català en tots els àmbits educatius), és fortament contestada per amplis sectors socials i educatius, fins que s'aconsegueix, tres anys després, que sigui derogada i substituïda per l'anomenat Decret de mínims, el qual garanteix que totes les escoles facin un mínim d'un cinquanta per cent de l'ensenyament en llengua catalana.

Aquesta tercera normativa, que va seguida poc després pel traspàs de competències (1998) i pel canvi de govern que es produeix l'any 1999 (amb la substitució del Partit Popular pel Govern de Progrés), propicia un impuls sense precedents a la política de catalanització, que aconseguix una penetració àmplia en els centres públics i molt més tímida —però significativa, atès el context mallorquí—, en els centres privats concertats. Els quatre anys del Govern de Progrés suposen un canvi de cicle i un impuls clar a la catalanització i a la qualitat educativa (inversions en construccions, materials i contractació de professorat; creació del pla PALIC, adreçat a l'ensenyament del català a l'alumnat immigrant d'incorporació tardana, etc.).

Tot i que en una data posterior al límit que ens hem fixat per al present apartat (2002), el retorn del PP al poder l'any 2003 comporta una ruptura total amb la política anterior, que es caracteritzarà per la regressió i l'anticatalanisme. Les actuacions del Govern provoquen una forta reacció social (Assemblea per la Llengua) i aconseguixen convertir la llengua en instrument de confrontació.³⁷

Com a resultat d'aquesta evolució històrica, a les Illes Balears conviuen tres modalitats escolars, amb uns nivells d'implantació molt diversos en funció del tipus de centre (públic o privat concertat): les escoles que fan tot l'ensenyament en català, la gran majoria públiques (model A); les escoles que fan un ensenyament parcial en català (entre el 40 i el 60 %), la major part

37. El Decret Fiol, de l'any 2006, és l'exponent més clar de la política educativa del PP i, coincidint curiosament amb les propostes valencianes que hem comentat, s'hi fa aparèixer també l'anglès (doble xarxa escolar: els centres que vulguin es podran continuar regint pel Decret de mínims, i els que s'acullin al nou text hauran de fer obligatòriament una tercera part de l'ensenyament en català, una tercera part en castellà i una tercera part en anglès). L'any 2007 torna un nou govern de centre-esquerra, que deixa en suspens el Decret Fiol i reprèn la política del govern d'esqueres anterior. CALAFAT, 2007 presenta un bon resum de l'evolució de l'ensenyament en català a les Illes Balears.

també públiques (model B); les escoles que fan l'ensenyament en castellà amb l'assignatura de català (model C), totes concertades o privades. Aquest darrer tipus d'escoles té un pes molt important a la ciutat de Palma i a Eivissa.³⁸

3.4. Franja d'Aragó: els primers reconeixements

No tenim constància que el català hagi estat objecte d'atenció específica a les escoles de la Franja fins al darrer terç del segle XX, després que en l'Estatut d'Autonomia d'Aragó (1982) s'establís que les llengües i modalitats lingüístiques pròpies d'Aragó disposarien de protecció i se'n garantiria l'ensenyament.³⁹ Dos anys després, els alcaldes de les poblacions de la Franja signaren la Declaració de Mequinensa, en la qual reclamaven l'ensenyament del català com a assignatura optativa.⁴⁰ Aquesta reclamació es veié satisfeta l'any següent gràcies a un conveni entre el Ministeri d'Educació i el Govern autonòmic (la Diputació General d'Aragó), mitjançant el qual les escoles poden oferir classes de català durant l'horari escolar normal quan els pares dels alumnes en facin la demanda per escrit. Pel que fa a l'ensenyament primari i el primer cicle de secundària, el curs 1989-1990 aproximadament un 65 % dels alumnes assistien a les classes de català, a raó de 2 hores setmanals. Actualment en moltes escoles de primària el percentatge és del 100 %.

3.5. Andorra: la configuració d'un model educatiu propi

Com hem dit anteriorment, el procés d'introducció dels continguts de llengua i cultura propis, com a matèries obligatòries per a tot l'alumnat en el sistema educatiu andorrà, s'inicia l'any 1972 amb la publicació de la *Nota informe sobre l'andorranització de l'ensenyament*, i el plantejament adoptat aleshores es manté vigent encara avui en relació amb els dos tipus de centres que segueixen models estrangers: l'espanyol i el francès. En l'endemig, però, el Govern d'Andorra promogué la creació d'un model escolar alternatiu propi, que prengué cos l'any 1982 amb l'obertura de la primera escola andorrana. En aquests centres, que depenen exclusivament de l'Administració andorrana, la qual en defineix l'estructura, els programes i el funcionament, s'hi fa un plantejament bilingüe inicial (amb el català i el francès com a llen-

38. Per a aquestes dades, vegeu COLOM, 2003, i BASSA, 2003.

39. Article 7 de la Llei orgànica 2/1982, de 10 d'agost, d'Estatut d'Autonomia d'Aragó (vigent fins al 23 d'abril de 2007, en què fou substituït per un nou estatut —Llei orgànica 5/2007, de 20 d'abril— que s'expressa, pel que fa a aquesta qüestió, en uns termes equivalents).

40. Consultable a <http://www.franjadeponent.net/declaracio_mequinensa.htm> (consulta efectuada el 18/04/2008).

gües vehiculars), que progressivament s'amplia a una tercera llengua (el castellà) i a una quarta (l'anglès). En anys successius, s'amplià el nombre d'escoles, de manera que actualment n'hi ha a totes les parròquies de les Valls, i cobrí tots els nivells educatius, des de l'educació infantil fins a la universitària.

Disset anys després de la creació de la primera escola andorrana (1999), els tres models educatius es distribuïen l'alumnat de la manera següent: escoles andorranes, 21 %; centres francesos, 39 %; centres espanyols, 37 % (17 % de públics i 20 % de religiosos); altres, 2 % (Areny, 2003: 47). Aquest triple model escolar (o quàdruple, si tenim en compte que dins dels centres espanyols, els públics i els religiosos tenen plantejaments diferenciats: en els primers, per exemple, s'empra com a llengua vehicular el castellà, mentre que en els segons s'hi empra el català) sembla que satisfà la societat andorrana, que pot optar lliurement per escolaritzar els fills en l'opció preferida.

Des del punt de vista lingüístic, l'únic model que proporciona una formació en llengua catalana completa és l'andorrà. D'altra banda, la llibertat d'opció dels pares amaga una realitat més fragmentada, que en algun moment pot arribar a constituir-se com a segregadora: l'escola pública espanyola ha anat concentrant en els darrers anys tota la població d'immigració econòmicament més precària, mentre que la població autòctona es reparteix entre els altres tipus de centres.

3.6. Catalunya Nord i l'Alguer: resistint contra vent i marea

Ja hem anotat anteriorment que la Bressola —la primera escola catalana de la Catalunya Nord— obrí les seves portes a Perpinyà l'any 1976. A partir d'aquell moment, malgrat diverses crisis que n'han afectat l'evolució, el nombre de centres catalans a les comarques del nord ha anat creixent fins arribar als set d'educació infantil i primària i a un de secundària l'any 2007. Les escoles de la Bressola constitueixen un illot dins una societat totalment afrancesada, que aconsegueix convertir en normal un fet clarament anòmal en l'entorn social circumdant: la primacia del català per a tots els usos. I això ha estat possible gràcies a la iniciativa i la constància dels pares i els mestres que s'hi han implicat, i al suport personal i institucional dels catalans del sud amb què han pogut comptar tothora.⁴¹ A part de l'activitat de les escoles de la Bressola, totes elles de caràcter privat, el català forma part també del currículum bilingüe d'un conjunt important de centres públics 'paritaris', com l'escola Arrels, fundada el 1981, o el col·legi Comte Guifré. El curs 2003-04, en el conjunt de les comarques

41. LA BRESSOLA, 2007: 19-31 conté una cronologia de l'evolució de la Bressola al llarg dels seus trenta anys d'història en la qual es fan evidents tant la constància dels promotors com les crisis i els suports als quals ens referim.

catalanes de França, 7528 alumnes d'educació primària i secundària rebien algun tipus d'ensenyament de la llengua catalana (incloent-hi des d'alguna activitat lúdica o oral fins a classes formals de llengua, de caràcter voluntari).⁴²

Quant a l'Alguer, la situació de la llengua a les escoles és, com en tots els àmbits socials, d'una gran precarietat. Les iniciatives que s'hi han pogut dur a terme per a l'ensenyament del català, tot i tenir l'empara legal de la Llei de la Regió Autònoma de Sardenya (1997) i de la Llei de tutela de les minories lingüístiques històriques (1999), han hagut de comptar amb l'ajut decisiu de la Generalitat de Catalunya, gràcies al qual han estat possibles les dues iniciatives vigents. La primera és el Projecte Palomba, del Centre de Recursos Maria Montessori i del Municipi de l'Alguer, que ofereix des del curs 1998-1999 una hora de llengua setmanal no avaluable a més mil vuit-cents alumnes, de tres anys a tretze, d'un centenar d'aules del municipi (80 % del total). La segona, la creació de l'escola d'educació infantil La Costura, la primera escola d'immersió lingüística en català de l'Alguer, la qual inicià el seu funcionament el curs 2004-05 com una secció de l'Escola Sant Joan Bosco, amb un projecte que implica uns norantat infants i que preveu usar l'alguerès com a primera llengua vehicular, a més de l'italià i l'anglès, que s'hi ensenyen com a segona i tercera llengües.

4. Lliçons del passat i reptes del futur

Dèiem, en començar la nostra intervenció, que en els darrers cent anys de la nostra història el canvi produït en el sistema educatiu havia estat radical, ja que s'havia passat d'una situació en què només la meitat de la població accedia a l'escolarització bàsica i ho feia en castellà, francès o italià a una catalanització gairebé total o molt significativa en els territoris que concentren la major part de la població dels nostres països, mentre que a la resta s'havien fet passos notables en la mateixa direcció. La revisió que hem fet en els apartats anteriors ens sembla que confirma aquesta apreciació inicial. En resum i en vulgar, podríem dir que mai no havíem estat tan bé com ara.

I aquí podríem tancar el nostre recorregut. Però, si ho fèiem, se'ns podria acusar, i amb raó, que ens centràvem únicament en les dades generals i deixàvem de banda aspectes que, sense qüestionar en essència l'evolució positiva i ascendent que hem descrit, hi introdueixen matisos que en relativitzen la visió tan optimista i uniforme i s'acosten més a la realitat, que és més complexa.

En el recorregut que estem fent pel darrer decenni de la nostra història educativa, hem situat en l'any 2002 l'inici d'una darrera etapa, no pas perquè en aquesta data es produís cap canvi de rumb significatiu en la política lingüística o en la pràctica educativa seguida en el conjunt

42. BECAT, 2003: 134-135, i LE BIHAN, 2003.

del territori, sinó perquè al voltant d'aquesta data es pot observar clarament la confluència d'un conjunt d'elements que, sense qüestionar les línies generals de les polítiques empreses, n'han augmentat la complexitat i hi han introduït una certa desacceleració que obliga a una redefinició del procés que tenim entre mans.⁴³ Entre aquests elements, destaquen la percepció que, malgrat l'augment del coneixement de la llengua, no n'augmenta o se'n redueix l'ús; els dubtes i temors originats per les noves migracions; el qüestionament de la legitimitat del procés de catalanització, sobretot sovint a interessos partidistes canviants; els desafiaments dels plantejaments multilingües, i la impossibilitat de l'adopció de polítiques comunes al conjunt del territori.

Convé que ens aturem una mica en aquests punts, molts dels quals no són pas nous, si volem que el retrat que estem fent del català a l'escola en els darrers cents anys quedi complet i no es limiti a una revisió del camí recorregut, sinó que obri també algunes reflexions sobre la situació actual i apunti els aspectes que poden ser decisius per al futur.

4.1. Noves (i velles) realitats

Del coneixement a l'ús o de l'ús al coneixement?

En la resposta a la pregunta que encapçala aquest apartat, podríem decantar-nos per la primera opció, si pensàvem que no pot usar-se una llengua si no se'n té uns coneixements mínims; però també podríem decantar-nos per la segona si consideràvem que, quan hom no té la possibilitat d'usar una llengua, el coneixement se'n ressent notablement. D'altra banda, l'experiència dels nostres països demostra que probablement no és ni una cosa ni l'altra exclusivament.

Una llengua es pot aprendre de moltes maneres, una de les quals és la via escolar o institucional. L'escola té, en relació amb la capacitació lingüística de la població, un paper central, tant si es tracta de formació en la llengua pròpia dels infants com si es tracta d'una llengua segona o estrangera. Sobre els usos, en canvi, el paper de l'escola és marginal: pot determinar els usos formals o acadèmics, però la seva incidència és absolutament secundària en els usos extraescolars i fins i tot ens els usos escolars no formals (al pati, en la relació interpersonal, etc.). Quan hom, tot lamentant-se'n, ha exclamat que com a resultat del procés de

43. En la decisió de prendre l'any 2002 com a inici d'una nova etapa, coincidim amb el plantejament de F. Xavier Vila, que el justifica de la manera següent: «En termes generals, hom pot distingir dues grans fases pel que fa al discurs legitimador de la normalització lingüística del català a Catalunya. La primera s'estén durant pràcticament tots els anys vuitanta i començament dels noranta, i es pot donar per superada a partir de la 'crisi de la immersió' de 1993-1994. La segona, molt més crispada, es prolonga durant la major part dels noranta i s'allarga fins actualment, encara que probablement caldrà donar-la per tancada arran del debat sobre el futur del català que es cova des de finals dels noranta i que finalment esclata durant els anys 2002 i 2003» (VILA, 2004a: 153).

catalanització «hem guanyat l'escola, però hem perdut el pati», ha oblidat o no ha entès dues coses. Primera, que els usos lingüístics al pati, malgrat que el pati es troba dins els límits físics de l'escola, no els determina la institució escolar, sinó el pes, el valor, el sentit... que fora de l'escola té cadascuna de les llengües en qüestió.⁴⁴ I segona, que, probablement, ni s'ha guanyat tota l'escola ni s'ha perdut tot el pati. Quant al pati, segurament ja el teníem força perdut quan vam començar, almenys en els àmbits en què el castellà era la llengua habitual. Pel que fa a haver guanyat l'escola, en el cas de Catalunya les avaluacions que s'han fet de les competències lingüístiques de l'alumnat, si bé demostren, considerades en general, uns nivells de coneixement de català i de castellà força equilibrats i equivalents als de l'alumnat de la resta de l'Estat, quan es comparen amb els nivells d'altres països figuren en els nivells baixos. I els pocs treballs que han entrat a considerar amb més detall les competències en català com a segona llengua (Vila, 2004a) indiquen que aquestes són clarament insatisfactòries (en qualsevol cas, inferiors als coneixements de castellà com a L2).⁴⁵

Per tal de superar aquestes mancances, cal que l'escola es prengui seriosament la competència que li correspon de forma prioritària —és a dir, la capacitació lingüística de tot l'alumnat—, situï els aprenentatges lingüístics com l'objectiu central de l'educació primària i busqui fórmules adequades per a atendre la diversitat de situacions lingüístiques familiars. Més endavant prendrem aquesta qüestió amb algunes propostes més.

Les noves migracions

La presència de la immigració ha estat una constant en la història de bona part dels nostres països: l'augment de població que s'hi ha produït al llarg del segle XX ha estat a causa, en bona part, de la incorporació de persones vingudes de fora,⁴⁶ i aquesta ha estat també la raó que explica el canvi substancial en els usos lingüístics familiars (augment de les persones que no tenen el català com a llengua familiar). Què té de nou, doncs, la immigració actual que en faci témer conseqüències importants en l'equilibri lingüístic aconseguit, i específicament en l'àmbit escolar?

Els principals trets diferenciadors tenen a veure, en primer lloc, amb la diversitat de procedències i la llunyania cultural. A diferència dels períodes anteriors, en què la major part dels

44. Malgrat aquesta afirmació, algunes experiències concretes, com la de la Bressola, indiquen que sí que és possible incidir en els usos fora de l'aula (LE BIHAN, 2007: 45-46).

45. «Tot i que *grosso modo* l'augment de capacitat per a comunicar en català és molt significatiu en relació amb la generació anterior, el domini del català L2 continua essent més precari que no pas el del castellà L2, i les nostres eines d'anàlisi més habituals no ens permeten copsar aquest desnivell de manera adequada» (VILA, 2004a: 167).

46. L'augment més important de població que s'ha produït, per exemple, a Catalunya al llarg del segle XX coincideix amb el període de més forta incorporació de persones procedents de les regions del centre i el sud d'Espanya: entre 1960 i 1980 es passà de prop de quatre milions d'habitants (3.925.779) a sis (5.959.530).

nouvinguts procedien de països propers, amb els quals es compartia l'organització administrativa i política, una part de la història i molts trets culturals, actualment les procedències són molt diverses i sense cap mena de vinculació històrica o administrativa prèvia. Aquest fet comporta la presència de tradicions culturals, hàbits de comportament, creences religioses, etc. allunyats de la tradició autòctona i fonamentats, de vegades, en sistemes de valors, si no contraris als de la comunitat d'acollida, almenys no compartits.

En segon lloc, la llunyania cultural esmentada s'agreuja en molts casos pel fet que els nouvinguts desconeixen les llengües del país. En les migracions anteriors, la intercomprensió era possible des del començament, ja que, si bé les persones procedents d'Andalusia o de Castella, per exemple, no coneixien el català, les comunitats receptores sí que coneixien el castellà que ells parlaven. Actualment, aquesta possibilitat només es dona en el cas dels llatinoamericans que es traslladen als territoris catalanoparlants de l'Estat espanyol (que és cert que són una part molt important del total) o en el d'alguns africans coneixedors del francès que es traslladen a la Catalunya Nord. No cal destacar la rellevància que aquest fet té en l'àmbit escolar: els plantejaments que s'havien fet, per exemple, per a l'escolarització dels infants en una segona llengua (els programes d'immersió) es basaven, entre altres punts, en el fet que els mestres coneixien la llengua primera dels infants i la comunicació entre ells es podia produir sense cap entrebanc des del primer dia. No és aquesta, evidentment, la situació actual en molts casos.

Hi ha també, en tercer lloc, uns elements socioeconòmics. Les migracions que s'han donat en els nostres territoris en el darrer segle han estat motivades, en general, per raons socioeconòmiques: fugida d'àmbits amb pocs o nuls mitjans de subsistència o molt precaris socialment i políticament, en cerca de nous àmbits on hom disposi de més estabilitat social i pugui assegurar el futur propi i el dels fills. Les causes que motiven els nous moviments migratoris són també aquestes, però sovint l'extrema precarietat econòmica amb què es troben els nouvinguts als països d'acollida els aboca a la marginalitat (marginalitat que crea situacions de rebuig per part de la població d'acollida, la qual oblida que, paradoxalment, són aquests nouvinguts els qui cobreixen els llocs de treball que els autòctons no volen ocupar i que asseguren el seu propi benestar).

Finalment, esmentarem la desigual distribució dels nous immigrants en el conjunt del territori, tant pel que fa als indrets on s'estableixen (urbans o rurals, determinats sempre per les possibilitats de trobar-hi feina), com pel que fa a determinats agrupaments per llocs de procedència (predominança de portuguesos a Andorra, de centreafricans al Maresme, de magribins a Osona...)⁴⁷

47. Podríem afegir a aquests comentaris el cas de les persones procedents del nord d'Europa que s'han instal·lat a Mallorca o a la costa del País Valencià, el desplaçament de les quals es deu a causes diferents de les apuntades, però que, en molts casos, comporta també els mateixos problemes lingüístics i de llunyania cultural o desarrelament.

Tots aquests factors expliquen que l'acollida adequada de les onades migratòries dels darrers anys —fenomen viu i en progressió creixent—⁴⁸ constitueixi un repte per a la política actual i hagi esdevingut una de les principals preocupacions de les administracions educatives. D'entrada, el plantejament general que s'ha adoptat és el de mantenir les polítiques lingüístiques i educatives comunes al conjunt de la població; és a dir, no segregació de l'alumnat nouvingut en centres especials sinó incorporació als centres ordinaris. Paral·lelament, s'ha acordat la dotació de dispositius específics i de recursos humans i materials perquè els centres ordinaris puguin atendre adequadament aquests infants, tot mantenint els models lingüístics establerts (model inclusiu o de conjunció lingüística, en el cas de Catalunya; quàdruple model al País Valencià, etc.).

La política educativa de les diferents administracions s'ha concretat en plans específics, entre els quals destaquem, per al País Valencià, el Pla inicial per a l'atenció educativa dels fills i filles de famílies estrangeres immigrants (2000) i el Pla valencià d'immigració (2006);⁴⁹ per a les Illes Balears, el Pla d'acollida lingüística i cultural (PALIC), de 2002;⁵⁰ i per a Catalunya, el Pla per a la llengua, la interculturalitat i la cohesió social (2004), els Plans educatius d'entorn (2006) i el Pla per a l'actualització de la metodologia d'immersió (2007).⁵¹

Els principals reptes que comporta la situació actual poden resumir-se en tres punts. En primer lloc, la concentració de la població nouvinguda en determinats centres educatius (risc de «guetització»). Un aspecte d'aquesta concentració s'explica com a resultat de la concentració dels llocs de residència en determinats barris i poblacions; un altre aspecte, però, és atribuïble a un altre factor més preocupant: en el cas de Catalunya, el 80 % de la població d'origen immigrant està escolaritzada en centres públics, cosa que indica un rebuig de la població autòctona a barrejar-se amb els nouvinguts. Constitueixen el segon repte les dificultats per a resoldre adequadament les incorporacions que es produeixen al llarg del curs escolar, difi-

48. Per donar alguna dada indicativa de la magnitud del fenomen, direm que, a Catalunya, l'alumnat d'origen immigrant ha passat de representar l'1,76 % del total de l'alumnat d'educació infantil el curs 1999-2000 (és a dir, 3.678 alumnes) a representar el 8,37 % (24.127 alumnes) el curs 2006-2007; a l'educació primària, les dades per als mateixos anys són les següents: 2,30 % (8.002 alumnes) el curs 1999-2000 enfront del 13,83 % (53.901 alumnes) el curs 2006-2007 (font: Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Estadística de l'ensenyament).

49. Tota la informació relativa a les actuacions de la Generalitat Valenciana en relació amb aquests plans és accessible al web Interculturalitat: <http://www.edu.gva.es/ocd/areaord/val/atdiver_intercult.htm> (consulta efectuada el 18/04/2008).

50. Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 14 de juny de 2002 (BOIB de 7 de juliol). Tota la informació sobre el pla és accessible a <http://web.caib.es/Programes/palic/index_.htm> (consulta efectuada el 18/04/2008).

51. Tota la informació relativa a les actuacions del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya en relació amb aquests plans és accessible al web Espai LIC, i el text dels documents esmentats és consultable a <<http://www.xtec.cat/lic/documentos.htm>> (consulta efectuada el 18/04/2008).

cultats que s'agregen com més grans són els infants. El tercer és representat per les actituds negatives o de rebuig de part de la població nouvinguda envers el bilingüisme social i la primacia del català en el sistema escolar; aquesta actitud s'observa principalment en persones procedents de l'Amèrica Llatina que parlen castellà.

Multilingüisme i globalització

Hem esmentat en pàgines precedents la tendència que, deixant enrere els plantejaments centrats en el bilingüisme català-castellà, ha donat lloc als programes de tri o quadrilingüisme, amb la incorporació de l'anglès des d'edats molt primerenques. Aquesta tendència, que en principi no admet discussió en un món interrelacionat com el del segle XXI, constitueix una arma de doble tall en un context com el nostre, en el qual, d'una banda, tenim una llengua minoritzada (el català), absent en molts casos de l'àmbit familiar i social de l'alumnat, per a la qual cal preservar usos específics i que exigeix la prioritat en els currículums escolars, si se'n vol garantir el coneixement, i, d'una altra, es compta amb una gran pluralitat de llengües reduïdes als usos familiars o de petites comunitats (àrab, ucraïnès, berber...), que no són tingudes en compte ni a l'escola ni a la societat. Dos són, pel cap baix, els riscos que es corren d'assumir, sense més ni més, i generalitzar els plantejaments d'incorporació de l'anglès des de les primeres edats: retardar o impedir un bon coneixement del català i afegir-nos al carro indiscriminat de la primacia absoluta de l'anglès com a llengua única de comunicació internacional.

Davant d'aquests perills, les úniques propostes que podem considerar vàlides des de la nostra perspectiva són les que apuntin a una educació plurilingüe real, entenent com a tal un model educatiu que afavoreixi l'adquisició per part de tots els alumnes d'un repertori plurilingüe, sobre la base d'un bon coneixement de les dues llengües oficials, el manteniment de la llengua pròpia —en el cas que sigui diferent de les oficials— més una suma de competències parcials en altres llengües —no únicament en anglès.

Qüestionament constant de les polítiques lingüístiques escolars

Lamentablement, sobretot en l'àmbit de l'Estat espanyol, l'educació ha estat sovint una eina de confrontació política: cada partit governant ha volgut deixar la seva empremta en el model educatiu sense assegurar-se el mínim consens que fes duradores les propostes respectives. I és de lamentar aquesta actuació, perquè se sap que l'estabilitat en les polítiques educatives constitueix un dels elements bàsics de qualitat per a un sistema educatiu i és un factor clau en l'explicació dels resultats escolars.⁵²

52. Així ho demostren els informes de l'OCDE, l'informe PISA, etc.

Respecte de les polítiques lingüístiques —tant les de caràcter general com les referides a l'escola— es podria dir una cosa semblant: han estat eina de confrontació política i, a més, se n'ha qüestionat sovint la legitimitat. F. Xavier Vila ha posat en evidència, en un aclaridor article referit a Catalunya (Vila, 2004a), les bases ideològiques que s'amaguen rere aquests qüestionaments i la incidència que han tingut en l'evolució tant de les opcions preses per les diferents formacions polítiques com de les percepcions socials o ciutadanes. Al País Valencià i a les Illes aquestes «batalles lingüístiques» han estat també persistents i no es pot pas dir que s'hagin apaivagat. En qualsevol cas, l'única via que pot aportar claredat en aquest panorama és la del rearmament ideològic, la de les argumentacions fonamentades que puguin conduir a amplis consensos.

Impossibilitat de polítiques conjuntes per a tot el territori de parla catalana

El darrer factor al qual ens volem referir en aquest succint repàs de la realitat actual té a veure també amb les opcions polítiques preses en els darrers decennis, les quals, en lloc d'anar adreçades a la conjunció d'esforços vers l'objectiu de consolidar la llengua comuna al conjunt del territori, han portat a una fragmentació —i a un enfrontament en alguns casos— que sembla irreversible. El cas més evident i lamentable ha estat el del País Valencià, on a mesura que han passat els anys han anat creixent les indecisions o la manca de voluntat explícita, les quals han aconseguit fer més fortes que mai les postures segregacionistes contràries a la unitat lingüística. Evitant imposicions o supremacies de cap mena, caldria no regatejar esforços en l'intent de trobar fórmules que frenessin i fessin retrocedir el procés al qual estem abocats.

4.2. Consideracions finals: dos punts clau per al futur

Dels darrers apartats ja es desprèn quines haurien de ser les línies d'actuació prioritàries en el futur pel que fa al català en el sistema educatiu. Ens ha semblat oportú, però, tancar aquesta intervenció destacant-ne dues, que considerem d'especial rellevància.

En primer lloc, l'assumpció per part de l'escola de la responsabilitat que li correspon en allò que en depèn d'una manera gairebé exclusiva: proporcionar uns bons coneixements lingüístics a tota la població. Això implica millorar els resultats en català com a L1 i com a L2 (amb una atenció específica a les necessitats de l'alumnat nouvingut), augmentar i diversificar el coneixement de llengües estrangeres i emprendre actuacions específiques en relació amb les llengües dels infants nouvinguts. La consecució d'aquest objectiu passa per propostes com les següents: manteniment de la prioritat del català com a llengua vehicular i d'ensenyament, replantejament metodològic en l'ensenyament de les llengües primeres, adjudicació d'un paper central als aprenentatges lingüístics en l'educació primària, reformulació de la metodologia d'immersió,

variabilitat de les opcions metodològiques en funció dels diferents contextos socials i educatius, etc. Ja hi ha actuacions empreses en aquest sentit; cal, però, que tot el professorat i tots els centres educatius assumeixin aquestes prioritats com a part fonamental de la seva tasca i adiquin les propostes que els arriben des de l'Administració a les seves realitats concretes.

En relació amb aquesta darrera observació, sorgeix el segon punt que volem destacar: el paper del professorat. Si es compara l'actitud del professorat que va fer possible la catalanització de les escoles en els anys seixanta i setanta amb la de la major part de docents actuals, es constata un 'afluixament' de la consciència política i social, una menor implicació en els afers col·lectius.⁵³ No és pas una particularitat específica d'aquest col·lectiu; el mateix ha ocorregut en el conjunt de la societat. Si ho esmentem, però, en relació amb els mestres (com també ho faríem si parléssim dels polítics o dels educadors socials, per exemple) és perquè el seu paper en la formació dels infants i, en darrera instància, en el progrés de la nostra societat és més rellevant que el dels altres professionals. Atès que una bona part de l'alumnat que accedeix als estudis de magisteri presenta unes mancances lingüístiques i culturals notables, calen actuacions decidides que en garanteixin una bona formació; alhora cal també millorar els sistemes de provisió dels llocs de treball, de manera que es prioritzi el manteniment d'equips cohesionats, sobre la base d'uns sistemes d'avaluació contrastats. Seria una llàstima que es desaprofités l'oportunitat que presenta l'actual conjuntura, en la qual s'estan reformant els plans d'estudis de les titulacions de mestre —amb l'augment de tres a quatre anys de formació i un canvi en la metodologia—, i no s'abordés un canvi en profunditat que permetés acostar el procés de formació a la realitat de la professió docent i a les necessitats actuals i futures del món educatiu.

Referències bibliogràfiques

ALSINA, Àlex [et al.] (1983). *Quatre anys de català a l'escola. Estudi sobre el coneixement del català i del castellà dels alumnes de quart curs d'EGB a Catalunya (curs 81-82)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

ARENAS, Joaquim (1989). *La llengua a l'ensenyament primari als Països Catalans*. Barcelona: Llar del Llibre

ARENAS, Joaquim; MUSET, Margarida (2007). *La immersió lingüística. Una acció de govern, un projecte compartit*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol. [Consultable també a <<http://www.jordipujol.cat/files/llibrellengua.pdf>> (consulta efectuada el 18/04/2008)]

53. A Catalunya, la incorporació de la sisena hora als centres públics (curs 2007-08) ha tingut un «efecte col·lateral» no previst, que pot ser decisiu en relació amb la manca d'implicació del professorat de la qual estem parlant, efecte que algú ha qualificat com la «secundarització» de l'educació infantil i primària; és a dir, desdibuixament del paper del tutor com a referent d'una classe, limitacions en les possibilitats de reunions i d'activitats no estrictament lectives (pel fet que sempre hi ha algun professor que té l'hora lliure), etc.

- ARENAS, Joaquim; SABATER, Ernest (1982). *Del català a l'escola a l'escola catalana*. Barcelona: La Magrana.
- ARENY, Josep M. (2003). «Llengua i ensenyament al Principat d'Andorra». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep [ed.]. *Llengua i ensenyament. Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans – Fundació Jaume I, p. 35-51.
- ARNAU, Joaquim (2003). «Llengües i educació a Catalunya: valoració de l'experiència realitzada i perspectives de futur». A: PERERA, Joan [ed.]. *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, p. 115-137.
- ARTIGAL, Josep M. (1991). *The Catalan Immersion Program*. Norwood: Ablex.
- [et al.] (1995). *Els programes d'immersió als territoris de parla catalana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BASSA, Ramon (2003). «L'escola catalana a les Illes Balears». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep [ed.]. *Llengua i ensenyament. Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans – Fundació Jaume I, p. 179-184.
- BASTIDA, Roser (1987). *Cent anys d'ensenyament a Andorra 1882-1987*. Andorra la Vella: Grafinter.
- BECAT, Joan (2003). «La situació del català a França». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep [ed.]. *Llengua i ensenyament. Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans – Fundació Jaume I, p. 121-172.
- BEL, Aurora (1990). «El programa d'immersió: alguns resultats». *Escola Catalana* [Barcelona], núm. 274, p. 26-27.
- (1991). *Deu anys de normalització lingüística a l'ensenyament. 1978-1988*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- [et al.] (1993). «Estudio comparativo del conocimiento del catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB». A: SIGUAN, Miquel [coord.]. *Enseñanza en dos lenguas. XVI Seminario sobre Lenguas y Educación*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona – HORSORI, p. 97-110.
- BRANCHADELL, Albert (2006). *L'aventura del català. De les «Homilies d'Organyà» al nou Estatut*. Barcelona: L'Esfera dels Llibres.
- CALAFAT, Macià Josep (2007). «Per una educació de qualitat, stop decret Fiol». *Escola Catalana* [Barcelona], núm. 441, p. 12-15.
- CHESSA, Enrico (2006). *Estatística sobre els usos lingüístics a l'Alguer: llengua i societat a l'Alguer en els inicis del segle XXI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- COLOM, Antoni J. (1991). *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporània*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- (2003). «La llengua catalana en el sistema educatiu de les Illes Balears. Educació infantil i primària». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep [ed.]. *Llengua i ensenyament. Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans – Fundació Jaume I, p. 95-106.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2006). *El coneixement de llengües a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. [Consultable també a <<http://www20>

- gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_67273302_1.pdf> (consulta efectuada el 18/04/2008)]
- DELEGACIÓ D'ENSENYAMENT CATALÀ D'ÒMNIUM CULTURAL (1979). *Escola catalana abir i avui*. Barcelona: Edicions del Mall – Grup Promotor.
- FERRER, Francesc (1985). *La persecució política de la llengua catalana*. Barcelona: Edicions 62.
- GALI, Alexandre (1979). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900-1936. Llibre I. La llengua. Entitats defensores i propagadores*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- GAY, Joan [et al.] (1973). *Societat catalana i reforma escolar*. Barcelona: Laia. [2a ed. 1977]
- GINEBRA, Jordi [et al.] (1992). *La llengua als Països Catalans*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- GÓMEZ, Diego (2007). «El tractament del valencià a l'ensenyament: el futur és nostre». *Escola Catalana* [Barcelona], núm. 441, p. 9-11.
- GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep (1992). «Catalán o castellano: la alfabetización y el modelo de Estado». A: ESCOLANO, Agustín [dir]. *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez – Pirámide, p. 141-164.
- (2004). *Aportació per a una bibliografia pedagògica catalana del segle XIX*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep [ed.] (2003). *Llengua i ensenyament. Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans – Fundació Jaume I.
- LA BRESSOLA (2007). *La realitat d'un somni. Trenta anys d'escoles catalanes a la Catalunya del Nord*. Barcelona: Edicions de 1984.
- LE BIHAN, Joan-Pere (2003). «El creixement de les escoles catalanes a Catalunya Nord». A: *La renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Girona: CCG Edicions, p. 15-26.
- (2007). «¿Inmersió? ¿Ús del català? Cap a la naturalitat». *Escola Catalana* [Barcelona], núm. 441, pàgs. 45-48.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, Lluís (1988). *Quina llengua i quina escola*. Barcelona: Aliorna
- MALLART, Joan (2003). «Llengua i ensenyament a Catalunya». A: GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep [ed.]. *Llengua i ensenyament. Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans – Fundació Jaume I, pàgs. 53-94.
- MATA, Marta (1982). «La llengua del nen i la llengua de l'escola». A: FARGAS, Assumpta; Tió, Josep [ed.]. *Actes del 1r simposium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*. Vic: EUMO, p. 381-384.
- MAYORDOMO, Alejandro; AGULLÓ, M. Carmen (2004). *La renovació pedagògica al País Valencià*. València: Universitat de València.
- [eds.] (2002). *La construcció social del sistema educatiu valencià*. Sueca: CEIC Alfons el Vell – Universitat de València.
- MESTRE, Octavi (1981). «Situación actual del bilingüismo en la enseñanza en Cataluña». *Revista de Educación* [Madrid], núm. 268, p. 203-252.

- MONÉS, Jordi (1977). *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana.
- (1981). *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona: Rosa Sensat – Edicions 62.
- (1984). *La llengua a l'escola (1714-1939)*. Barcelona: Barcanova.
- MULET, Bartomeu (1985). «La Segona República a Mallorca. Història d'un intent de recuperació cultural i educacional frustrat (1931-1936)». A: MONÉS, Jordi; SOLÀ, Pere [ed.]. *Escola i estat. Actes de les 7enes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Perpinyà, del 2 al 5 de maig de 1985*. Vic: EUMO, p. 269-282.
- MUÑOZ, Carme [et al.] (2003). «Sobre els efectes de l'edat en l'aprenentatge escolar d'una llengua estrangera». *EDULING. Revista-forum sobre plurilingüisme i educació* [Barcelona, publicació electrònica, núm. 1, accessible a <http://www.ub.es/ice/portaling/eduling/cat/n_1/munoz-art.htm> (consulta efectuada el 18/04/20089)]
- PELLICER, Joan Enric (2003). *L'ensenyament de la llengua catalana al País Valencià (1238-1939)*. Universitat de València, 2003. [Tesi doctoral no publicada, consultable també a <<http://www.tdx.cat/TDX-0514104-123356/>> (consulta efectuada el 18/04/2008)]
- PERERA, Joan [ed.] (2001). *Llengües i Educació. L'aportació del Seminari de Sirges*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- (2003). *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- PITARCH, Vicent (2003). «L'escola valenciana en la perspectiva de demà». A: GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep [ed.]. *Llengua i ensenyament. Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans – Fundació Jaume I, p. 107-120.
- PUIG, Gentil (1979). «Diglòssia, normalització i ensenyament de la llengua vernacle dins la societat nord-catalana». *Treballs de Sociolingüística Catalana* [València], vol. 2, p. 113-134. [Consultable també a <<http://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/47720/59289>> (consulta efectuada el 18/04/2008)]
- ROSA SENSAT (1976). *Per una nova escola pública catalana*. Barcelona: Rosa Sensat. [2a ed. 1978]
- SERRA, Josep M. (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.
- SIGUAN, Miquel (1986). «Catalán y castellano en la escuela: un primer balance». *Infancia y Aprendizaje* [Madrid], núm. 35-36, p. 1-10.
- (1991). «The Catalan Language in the Educational System of Catalonia». *International Review of Education* [Dordrecht], núm. 37, p. 87-98.
- STRUBELL, Miquel (1981). «La normalización lingüística en el sistema escolar de Cataluña y el entorno social». *Revista de Educación* [Madrid], núm. 268, p. 31-48.
- SUREDA, Bernat [et al.] (1977). *L'Educació a Mallorca (Aproximació històrica)*. Palma: Moll.
- VALLVERDÚ, Francesc (1979). *La normalització lingüística a Catalunya*. Barcelona: Laia.
- (1998). *Velles i noves qüestions sociolingüístiques*. Barcelona: Edicions 62.
- VERRIÉ, Jordi (1981). *Continuïtat pedagògica catalana durant els segles XVIII i XIX*. Barcelona: Grup Promotor d'Ensenyament i Difusió en Català.

- VILA, F. Xavier (2000). «Les polítiques lingüístiques als sistemes educatius dels territoris de llengua catalana». *Revista de Llengua i Dret* [Barcelona], núm. 34, p. 169-208.
- (2004a). «De l'ús al coneixement. Algunes reflexions sobre la promoció de la llengua al sistema educatiu». A: VALLVERDÚ, Francesc [ed.]. *Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a Vic (17 i 18 d'octubre de 2003)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, p. 149-177.
- (2004b). «Hora de fer balanç? Elements per valorar les polítiques lingüístiques a Catalunya en el període constitucional». *Revista de Llengua i Dret* [Barcelona], núm. 41, p. 243-286.
- VILA, F. Xavier; VIAL, Santi (2003). «Les pràctiques lingüístiques dels escolars catalans: algunes dades quantitatives». *Escola Catalana* [Barcelona], núm. 399.
- VILA, Ignasi (1993). *1993: La normalització lingüística a l'ensenyament no universitari de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- XAMBÓ, Rafael (1989). «El català al País Valencià: societat i sistema educatiu». *L'Espill* [València], núm. 28, p. 33-44