

JORNADES D'AIDE-PV



Jornades de Benicàssim (Febrer 2008).

Fulls d'inspecció és una publicació de l'Associació d'Inspectors d'Educació del País Valencià

CONSELL DE REDACCIÓ: Jesús Pellicer García, Santiago Estañán i Valentín Velasco Laiseca.

REDACCIÓ I ADMINISTRACIÓ: Apartat de Correus 29 - 46080 València (L'Horta)

Fulls d'inspecció no s'identifica necessàriament amb els articles dels seus col·laboradors, ni els torna els originals no sol·licitats, ni hi manté correspondència.



fulls d'inspecció
associació d'inspectors d'educació del país valencià



fulls d'inspecció

associació d'inspectors d'educació del país valencià

NÚM. 10 - Febrer 2009



I BLOC: Educació per a la ciutadania.

II BLOC: Els reptes d'un sistema plurilingüe.

III BLOC: Memòria històrica.

Sumari

Editorial
Valencià, expectatives i realitat
Jesús Puig

I BLOC: Educació per a la ciutadania

Manifest ADIDE-PV
Resolució del X Congrés d'ADIDE FEDERACIÓ
Retalls de premsa

II BLOC: Els reptes d'un sistema plurilingüe

25 anys LUEV
Tudi Torró

Vivim en un Estat plurilingüe
Vicent Domènech

L'educació plurilingüe: De l'ensenyament independent de les llengües a una educació lingüística global
Vicent Pascual

Els reptes de les noves immigracions
F. Xavier Vila i Moreno
Mireia Galindo Soler

L'ensenyament plurilingüe a les Illes Balears
Felip Munar i Munar

Qualitat de llengües: Un prisma de futur
Marisol González Felip

Propostes sobre multilingüisme al País Valencià
Conselleria d'Educació CAPPEV

III BLOC: Memòria històrica

Dinar de convivència: 1986-1989
Tudi Torró

Avui no és un dia qualsevol
Santiago Estañán

Altres

X Congrés d'ADIDE-Federació de Zaragossa

Se equivocó la paloma, se equivocaba
Miguel Calderón

"Clima" escolar
Marc Antoni Adell

Fa 25 anys: Memòria històrica de la Inspecció Educativa al País Valencià
Santiago Estañán

Recull de llibres

CONSELL DE REDACCIÓ:

Jesús Pellicer García (coordinador), Santiago Estañán
i Valentín Velasco Laiseca

Supervisió lingüística: Jesús Pellicer

REDACCIÓ I ADMINISTRACIÓ:

Apartat de Correus 29 - 46080 València (L'Horta)

EDITORIAL

VALENCIÀ: EXPECTATIVES I REALITAT

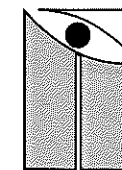
Ho diré tot d'una: Si el valencià ha avançat en l'ensenyament és gràcies a l'entusiasme del professorat. La LUEV, però, ha sigut víctima d'una certa feblesa per banda de l'Administració a l'hora de desenvolupar-la; feblesa que s'ha traduït en una normativa que no garanteix com cal la consecució dels objectius que la pròpia llei regula. Han sigut tantes les caucions que s'han fet servir per tal d'evitar polèmiques, que el mandat legat pel qual "els alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà" només s'està complint en centres d'ensenyament en valencià o amb un sòlid programa d'incorporació progressiva. Així, doncs, els programes d'educació bilingüe, tan vilipendiats per aquells que, lluny de tota objectivitat, consideren aquests models d'enriquiment com una amenaça al castellà, si resulten discriminatoris és tot just per raons inverses a les que defensen. És a dir, l'alumnat que cursa el seu ensenyament en valencià acaba dominant perfectament també el castellà, mentre que l'alumnat que estudia tan sols el valencià com assignatura no assoleix en aquesta llengua la competència oral i escrita que caldria.

Tot i això, resulta comprensible que pares i mares s'interroguen sobre la bondat d'una educació bilingüe si considerem la croada d'alguns sectors ocupats en fomentar les exempcions del valencià i les al·legacions als plans d'incorporació progressiva. Per això és tan important fomentar actituds positives vers la llengua no només a partir d'una conscienciació favorable a salvaguardar-la, sinó informant sobre els resultats científics que justifiquen una educació bilingüe. Si no convencem la societat, per ara bastant hostil a submergir-se en valencià amb la mateixa naturalitat que ho fa en castellà, perdrem el seu ensenyament i perdrem fins i tot la pròpia llengua. Si fa no fa, el futur de les llengües és l'ús i no l'ensenyament, un futur que no es decideix primordialment en les escoles, sinó fora d'elles. De manera que, si som bilingües, siguem-ho de fet i no només de dret. Vint-i-cinc anys després de la LUEV resulta comprensible que el valencià continue sent matèria voluntària en algunes comarques valencianes, mentre que l'idioma estranger és assignatura obligatòria en totes.

Avançar en la normalització lingüística, tant en l'àmbit de l'administració, com en els mitjans de comunicació i en l'ensenyament, és una de les grans responsabilitats del govern de la Generalitat. I no s'hi val al·legar falta de suport popular com excusa per a una política feble en aquest camp, puix amb paraules de Branchadell "el suport popular i l'acció política s'alimenten mútuament". Així ho demostra la història abastament. Vet, per exemple, l'espectacular canvi d'opinió del poble espanyol sobre l'ingrés en l'OTAN: Exemple de la influència que té la intervenció dels polítics en el pensament dels ciutadans. Una raó més, si cal, perquè els nostres representants s'animen a moure's en un sentit positiu, tot i estimulant tothom en l'estima del valencià. Per a un govern com el nostre, tan preocupat per allò que se'n diu "progrés valencià", aquest no hauria de ser cap obstacle insalvable, doncs, si bé és cert que un autèntic "progrés valencià" no pot defensar-se només amb la llengua, no és menys cert també que aqueix mateix progrés no pot defensar-se igual sense la llengua. En complir-se una quart de segle de la LUEV, no és ociós recordar-ho.

Jesús Puig

I BLOC: EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA



ADIDE PV

ASSOCIACIÓ D'INSPECTORS DEL PAÍS VALENCIÀ

MANIFEST

L'Associació d'Inspectors i Inspectores d'Educació del País Valencià (ADIDE-PV), davant l'allau de manifestacions que per part de les direccions dels centres, les AMPEs, els sindicats i del professorat, s'han publicat als mitjans de comunicació durant les darreres setmanes, respecte a les actuacions que inspectores i inspectors d'educació estan protagonitzant en la supervisió i control de l'impartició de l'assignatura Educació per la ciutadania i els drets humans, vol MANIFESTAR a la Comunitat Educativa Valenciana, el seu posicionament al respecte:

1. Aquesta és una assignatura que, per la Llei Orgànica d'Educació (LOE), s'ha d'impartir obligatòriament a l'alumnat de 5é de Primària i 2n d'Educació Secundària. La Inspecció d'Educació ha de vetlar i garantir el seu acompliment, com el de la resta de les assignatures.

2. ADIDE-PV està a favor d'anar vehiculant alguna àrea curricular en altra llengua estrangera, ara bé, entenem que aquesta introducció s'ha de fer progressivament, amb una normativa que tinga present tant l'autonomia dels centres per dissenyar els seus projectes educatius, com les qüestions organitzatives, metodològiques i d'infraestructura - personal i material- dels centres, així com la formació de l'alumne en la llengua estrangera objecte d'aplicació, la qual cosa, tot plegat, garantisca l'èxit en la seua aplicació.

3. En aquesta línia entenem que la Conselleria d'Educació, on hauria de disposar prioritàriament els mitjans i recursos de tot tipus per tal d'assolir un alumnat competent en tres llengües (valencià i castellà com a llengües oficials dels nostre territori i en- altra llengua estrangera-), és procurant vetlar i assessorar l'aplicació de la Resolució de 30 de juliol de 2008, la qual ordena l'aplicació d'un Programa d'Educació Plurilingüe en el 2n cicle d'Educació Infantil per aquest curs i continuar la seua aplicació en Primària. Tanmateix, en aquest cas, deixa el seu acompliment únicament a la voluntat i els recursos propis del centre -en cas de tenir-los.



Davant aquesta situació, ADIDE-PV, vol deixar palés, que les inspectores i els inspectors d'educació, com a funcionaris tècnics en educació, no han d'assolir funcions com a "comissaris polítics" al servei de cap ideologia política, siga del signe que siga. És per això, que l'objectiu de la inspecció ha de ser treballar dintre de les funcions que han estat assignades reglamentàriament, complint i fent complir les lleis orgàniques i qualsevol normativa que s'en derive. El Servei d'Inspecció Educativa a més de controlar, també ha d'assessorar i garantir el dret a l'educació de totes les ciutadanes i ciutadans, possibilitant una Educació amb garanties. Aquesta és la finalitat dels seus membres com a treballadores i treballadors de l'educació, qualsevol altre ús que es vulga fer del seu treball atempta en contra de la seua professionalitat i imparcialitat en l'actuació inspectora.

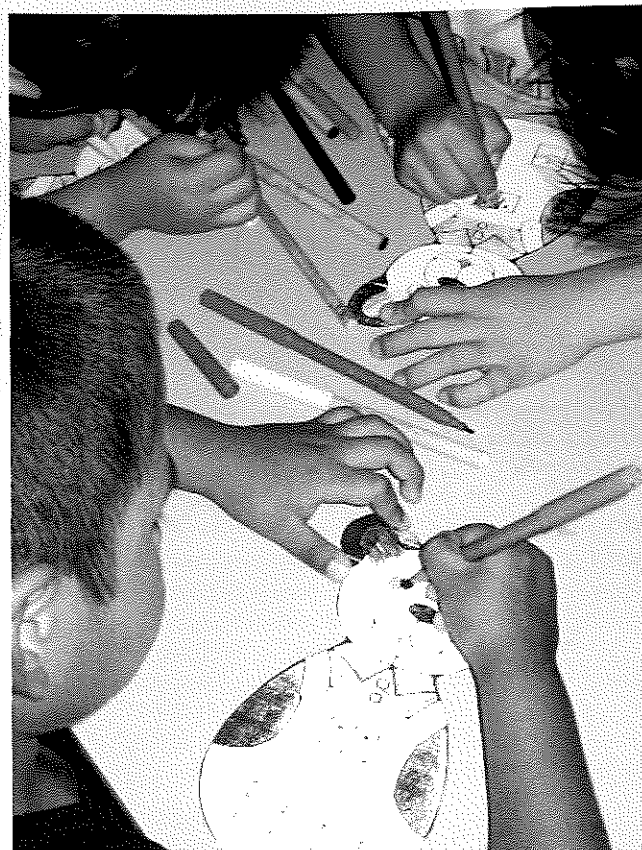
RESOLUCIÓN DEL X CONGRESO DE ADIDE-FEDERACIÓN (ZARAGOZA, NOVIEMBRE 2008)

Ya en 1996, el llamado Informe Delors ("La educación encierra un tesoro") apuntaba, entre los cuatro pilares básicos de la educación deseada, estos dos: aprender a vivir con los demás y aprender a ser. Por ello, los países europeos, conscientes de la necesidad de tratar desde el sistema educativo los temas éticos y los problemas de convivencia, de prevenir disfunciones sociales, de aumentar el capital cívico y animar a la participación política, han incluido en sus currículos, de maneras diversas, la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Desde 1997, el Consejo de Europa considera, incluso, que debe ser "un objetivo prioritario de la política educativa".

España se sumó a esas recomendaciones con la LOE, incorporando la EpC como materia específica en Primaria y Secundaria. Una medida que ha venido acompañada de una polémica sin precedentes en el contexto europeo. Una medida que ha sido aprovechada por los sectores más conservadores del Estado español para alterar la vida social y académica, distorsionando, de paso, los necesarios debates sobre la salud de nuestros sistemas escolares. Pero, ninguna Administración Educativa había perpetrado un atentado a la razón como el que está perpetrando la Generalitat Valenciana con la regulación de la EpC en esta Comunidad.

Por todo ello, el X Congreso de ADIDE-Federación resuelve:

- 1 Denunciar la regulación de la EpC en la Comunidad Valenciana por tratarse de una arbitrariedad administrativa y por constituir un disparate educativo. Es una arbitrariedad porque no tiene justificación objetiva la elección de esta materia para introducir el inglés como lengua de instrucción en el sistema educativo valenciano, cuando no se garantiza la incorporación del inglés como materia de instrucción en el 2º Ciclo de E.I ni en Primaria. Y constituye un disparate educativo la fórmula organizativa y metodológica de los 2 profesores en el aula simultáneamente, uno que conoce la materia pero desconoce la lengua de instrucción, y el otro que desconoce la materia pero del que se supone la competencia para vehicular la impartición de ésta.
- 2 Denunciar la utilización de la Inspección Educativa por parte la Consellería de Educación para acallar la disidencia del profesorado ante una medida educativa tan arbitraria y disparatada como la citada.
- 3 Apoyar la postura de ADIDE-PV en su denuncia de la instrumentalización de la Inspección Educativa y en su defensa de la dignidad profesional de las actuaciones de este Servicio.
- 4 Exigir a la Consellería de Educación que rectifique y retire la normativa reguladora de la materia de EpC en la Comunidad Valenciana y restablezca el respeto a la dignidad profesional de los profesores y de los inspectores.



NOTES DE PREMSA

ELCHE | VEGA BAJA | BAIX VINALOPÓ
DOMINGO, 5 DE OCTUBRE, 2008 DIRECTOR: JUAN R. OIL AÑO 65-66 EPÓCA NÚMERO 8.753 AVENIDA DEL DOCTOR RICO, 17. www.informacion.es

9 Crevillent
La Entrada Cristiana cautiva con un boato cargado de acción

20 y 21 Entrevista
Alarte: «Somos más fuertes tras el XI congreso»

Angelina Jolie
protagoniza el especial moda del Magazine

Consiga hoy la rustidera

2 euros
Con la rustidera + 1,95 € y la cartilla comprada

5 de octubre
Batería de cocina

dominical economía
La crisis de EE UU hunde un 24% las ventas de Alicante a la primera potencia

La debacle financiera en EE UU no solo afecta a la...

Parte de los inspectores se plantean objetar y no abrir expedientes por Ciudadanía

La asociación profesional de la inspección rechaza sancionar a los profesores que niegan a impartir la asignatura

“Dar Ciudadanía en inglés es un disparate educativo”

Inspectores de la Comunidad Valenciana critican la política del Conseller de Educación

La inspección de la Comunidad Valenciana rechaza hacer de “comisarios políticos” en las aulas

La asociación profesional de la inspección de la Comunidad Valenciana rechaza hacer de “comisarios políticos” en las aulas

La inspección se plantea objetar y no expedientar a docentes por Ciudadanía

PAÍS
COMUNIDAD VALENCIANA

NEUS CABALLER
Valencia

La conflictiva puesta en marcha en las aulas valencianas de la versión inglesa de Educación para la Ciudadanía (Education for Citizenship) —ideada por la Generalitat tras manifestarse el PP en contra de esta asignatura y especialmente de su contenido doctrinario— ha puesto contra las cuerdas al cuerpo autonómico de inspectores encargado de evaluar y controlar en la lengua de St. todos los institutos de la Comunidad Valenciana. La Asociación de Inspectores de Educación para la Ciudadanía (Adide), que representa a los profesionales de esta asignatura, denuncia ayer su intervención al servicio de la inspección de la Generalitat. En un momento de subyugación de la inspección de la Generalitat, la asociación de inspectores de la Comunidad Valenciana rechaza hacer de “comisarios políticos” en las aulas.

POLEMICA

La inspección se plantea objetar y no expedientar a docentes por Ciudadanía

II BLOC: ELS REPTES D'UN SISTEMA PLURILINGÜE



25 ANYS DE LUEV

per Tudi Torró i Ferrero (Presidenta d'ADIDE-PV)

Sempre he dit que hi ha dos aspectes que considere fonamentals i necessaris en la recuperació de l'ús social i acadèmic del valencià, un és la formació del professorat

i l'altre, la implicació dels nostres governants i de la classe política en general. Per això per parlar dels 25 anys de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, hem de saber d'on venim per saber on anem.

Un breu repàs històric

A finals de 1983 les Corts Valencianes aprovaren en solemne sessió celebrada a la Diputació d'Alacant -amb l'abstenció de la dreta representada per Alianza Popular i Unió Valenciana- la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (LUEV). La denominada "Llei d'Alacant" s'aprovava en el municipi meridional d'aquest mateix nom en una mena de gest simbòlic perquè la ciutat i les comarques properes assumiren molt més el procés de recuperació de la nostra llengua.

Fos com fos, la cosa certa és que l'ambigua i possibilista LUEV va servir per desenvolupar una política lingüística de recuperació del valencià. L'articulat de la Llei establia un període de tres anys per a generalitzar el dret i el deure a l'ensenyament del valencià en tot l'ensenyament no-universitari. Per a dur a terme aquest objectiu la Generalitat Valenciana (governada aleshores pel PSPV), a través de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, desplega les següents mesures i accions polítiques:

1. Desenvolupament d'un corpus legal que concretés la LUEV.
2. Creació del Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià amb un equip tècnic de coordinadors per a l'ensenyament del valencià de caràcter comarcal que arribà a comptar amb quasi 40 ensenyants dels diversos nivells educatius especialistes en llengua.
3. Implicació de la Inspecció Educativa mitjançant la creació de la figura de l'Inspector Ponent per a l'Ensenyament del Valencià a cada Servei Territorial d'Educació, el qual havia de supervisar l'acció dels coordinadors comarcals adés esmentats i, a més a més, implicar els seus propis col·legues, cosa bastant complicada si tenim en compte que en aquest cos funcional s'havien manifestat, i s'hi manifestaven encara, notables actituds passives quan no absolutament hostils envers l'ensenyament del valencià.
4. Contractació de professorat d'ensenyament mitjà especialista en valencià per garantir l'ensenyament de la llengua en tots els

centres públics d'aquest nivell educatiu i de quasi 500 professors d'EGB "extraplantilla" especialistes de valencià i destinats als centres públics amb la finalitat d'atendre l'ensenyament de la llengua.

5. Posada en marxa d'un ambiciós pla de formació junt a les universitats valencianes adreçat als ensenyants que suposava un cert continuïsm dels cursos de "Lingüística Valenciana i la seua Didàctica" encara que quantitativament molt més significatiu.

6. S'instà a les universitats valencianes per a que en els seus plans d'estudis de Magisteri incorporaren el valencià i la seua didàctica de manera que els futurs mestres comptaren amb una competència i formació suficient per a l'ensenyament del valencià i, si s'esqueia, en valencià.

7. Desplegament d'un seguit d'accions encaminades a què les editorials valencianes, i en general totes les de caràcter educatiu que incidien al País, elaboraren materials didàctics en valencià.

Aquest conjunt de mesures propicià que en els tres primers anys de LUEV l'increment de l'ensenyament de l'àrea de valencià als centres públics dels "municipis de predomini lingüístic valencià" fora considerable i, en alguns casos, quasi espectacular. Pensem que al curs 85-86 l'ensenyament del Valencià a l'ensenyament secundari ja es trobava generalitzat, i en l'ensenyament bàsic arribava al 77% dels escolars.

Altres esdeveniments relacionats amb la presència de la llengua pròpia en l'ensenyament durant la dècada dels 80 fou la incorporació d'una àrea impartida en valencià de manera progressiva des de 3r. d'EGB a partir del curs 86-87. El programa bilingüe conegut com d'Incorporació Progressiva. Es tractava de fer que tots els escolars dels "municipis de predomini lingüístic valencià" adquiriren coneixements acadèmics vehiculats en la llengua autòctona (normalment en les àrees de Socials i/o Naturals), la qual cosa permet un increment considerable de la competència en la llengua. El procés d'implantació fou planificat adequadament per l'equip tècnic del SEDEV (Servei d'Ensenyament del Valencià), es feu arribar suficient informació i orientacions a directius escolars i mestres, s'assessorà didàcticament en tot allò que es considerà imprescindible... Però en encetar-se el procés -any 1987-, des d'un poderós mitjà de comunicació escrit de la ciutat de València i des de certs sectors de la judicatura aliats amb la dreta antivalenciana, frenaren i frustraren el procés, en sentir-se la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència excessivament pressionada per una minoria social ben poc democràtica i hostil. Tot i això, a principi dels 90, el Programa

d'Incorporació Progressiva entraria en un procés de normalitat que l'ha permès fer camí. No tant, evidentment, com hagués estat desitjable.

Els "territoris de predomini lingüístic castellà": Els grans oblidats de la normalització lingüística

Per raons històriques el País Valencià està dividit, des del punt de vista lingüístic, en dues zones que la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, per manament de l'article 7é. punt 6 de l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana, anomena "territori de predomini lingüístic valencià" i "territori de predomini lingüístic castellà", respectivament.

Aquesta situació de partida fa que tota la normativa reguladora en matèria d'ensenyament de les dues llengües estiga afectada per aquestes denominacions i, per tant, les institucions polítiques a l'hora de regular la "normalització lingüística" de tot el País queden condicionades per la "voluntarietat" de les famílies en aquest aprenentatge.

Aquesta voluntarietat, entesa com un signe de "tolerància i de no imposició" no és més que un clar símptoma de la feblesa que les institucions tenen per promoure un patrimoni idiomàtic que és de tots els valencians i valencianes, i no únicament de les zones declarades històricament valenciano parlants. Aquesta situació no ha canviat, és més, s'ha enquistat, en 25 anys d'aplicació de la LUEV.



Motius per confiar?

Segons una enquesta de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL) de l'any 2005, el 58% dels enquestats de la zona valenciano-parlant té capacitat per parlar valencià i únicament el 14% de la zona castellano-parlant. És evident que no es pot recuperar una llengua si la gent no sap parlar-la.

Tampoc no es pot recuperar si la gent no l'entén - solament el 35% de la zona castellanoparlant l'entén.

Així mateix considereu que, a estes alçades, el Sistema Educatiu Valencià ha fracassat, ja que no aconsegueix ni fa complir la legislació vigent.

L'article 19 apartat 2 de la LUEV diu que, "Qualsevol que haja

estat la llengua habitual en iniciar els estudis, els alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà"

Segons un estudi propi, publicat al Llibre Blanc de l'Ús del Valencià II, "El valencià a l'escola, dades i reflexions" (novembre 2008). No podem parlar d'acompliment de la Llei si - 25 anys després de publicada- l'ensenyament en valencià només arriba en els centres públics de Primària a un 45% d'oferta del total de centres. En quant a l'oferta en Secundària, estem en un 35%. La dada especialment sorprenent és la relativa als centres privats/concertats. En 10 anys no solament no s'avança res, sinó que, si les dades són exactes, i suposem que sí, s'ha passat d'un 7% d'oferta en 1998, en centres de Primària, a un 6,8% en 2007.

Pel que respecta a Secundària, encara que sí que ha augmentat el percentatge, hem de parlar d'un 2,9% en 1998 a un 4,8% en 2007. Aquestes dades, evidencien clarament la doble xarxa de centres educatius que s'ha configurat al País Valencià, Ensenyament en Valencià/Programa d'Immersion Lingüística als centres públics, i Programa d'Incorporació Progressiva - amb interrogants- perquè en alguns casos es queden amb un Programa Bàsic d'ensenyament del valencià, als centres privats/concertats.

Davant aquest panorama, l'escola valenciana encara té molt camí per recórrer. Els qui estem compromesos amb l'educació i la formació dels nostres xiquets i joves, insistim sense repòs, allà on anem, en la importància de l'escola en valencià. Hi insistim perquè sabem que la llengua és una part vital, la més important d'una cultura, a través de la qual conceptualitzem la realitat, manifestem els sentiments.

La llengua és molt més que un inventari de signes i de convencions ortogràfiques. Les xiquetes i els xiquets valencians, tenen el dret de conèixer el seu patrimoni cultural, històric i lingüístic. L'escola valenciana té l'obligació de transmetre'l i l'Administració Educativa Valenciana té l'exigència legal de vetllar per aquesta transmissió.

Ara bé, el futur del valencià a l'escola passa indefugiblement pel futur del valencià a la societat. Si els avanços, pel que fa a la llengua, al sistema educatiu públic del nostre País han estat menys significatius del que podíem haver esperat en vint-i-cinc anys, hem de denunciar que, en els àmbits d'ús polític, administratiu, però, sobretot, d'ús social, han estat força minsos quan no clarament regressius. I, és clar, una llengua no pot sobreviure i desenvolupar-se en el món actual si només es caracteritza per ser "asimètricament oficial" i "parcialment escolar".

L'escola no pot ser l'única fortalesa on fem recaure la normalització lingüística del País Valencià. Cal anar més lluny i en aquest camí que ens mena a l'ús ple en tots els àmbits, cal definir una política lingüística d'ampli abast. És imprescindible que l'Administració Valenciana es prenga ben seriosament la legislació vigent i s'afanye a definir una política de planificació lingüística en la línia que col·lectius i professionals compromesos demanen. Qualsevol altra actitud davant els greus problemes del nostre valencià, serà un indicador clar de la irresponsabilitat històrica dels polítics valencians.

VIVIM EN UN ESTAT PLURILINGÜE



Hola, em dic Chaska. Amb els meus pares **parlo** quitxua i amb els meus germans i germanes, o a l'escola, sovint també **parlo** espanyol. Quan vaig a visitar al meu avi, em parla en aimara i **l'entenc** però jo li responc en quitxua o espanyol. A l'escola, jo aprenc a llegir i escriure en quitxua o espanyol, però el meu company Siwar, aprèn a llegir i escriure en aimara i espanyol. Al mercat, **he sentit parlar** anglès, francès i japonès a persones que estan de vacances, però jo no parlo aquestes llengües. Al carrer, **he vist escrit** l'anglès als anuncis publicitaris.

per Vicent Domenech
Cap del Servei d'Inspecció de Castelló

Últimament s'està parlant molt de plurilingüisme, sense enfocar massa bé la situació per intentar fer un maquillatge de la realitat i no donar passos urgents en resoldre el problema plantejat al nostre sistema educatiu, envers la consecució de la competència lingüística de l'alumnat en finalitzar l'escolaritat obligatòria. Vivim en un estat plurilingüe. Sis de les nostres comunitats autònomes compten amb llengua pròpia i cooficial que, junt amb el castellà, necessàriament s'han d'ensenyar i aprendre i que estan en la base del propi fracàs o èxit escolar, tant dels estudiants com del mateix sistema educatiu. A això cal afegir que als nostres centres estan incorporant-se nous alumnes amb llengües molt distintes i diverses. Algunes conegudes i reconegudes per nosaltres -que no mínimament parlades- i altres absolutament desconegudes, de les que hem tingut notícia de la seua existència molt recentment.

Eixos alumnes, fills i filles d'immigrants, que sovint parlen més d'una llengua, procedeixen de zones que viuen conflictes lingüístics semblants als de moltes de les comunitats autònomes de l'Estat Espanyol. El Sistema Educatiu s'ha proposat que al finalitzar els estudis obligatoris, l'alumnat, ciutadans i ciutadanes del futur, tinga un domini mínim acceptable d'una llengua estrangera, generalment l'anglesa, i s'haga iniciat en una altra més, en molts instituts l'anglès o el francès.

D'altra banda, el desenrotllament de la societat del coneixement subratlla la importància de garantir a tota la ciutadania una educació de qualitat. Les conclusions de la Cimera de Lisboa (març 2000) van posar clarament de manifest que "...Els sistemes europeus d'educació i formació han d'adaptar-se tant a les necessitats de la societat del coneixement com a la necessitat d'incrementar el nivell d'ocupació i de millorar la seua qualitat". Per això, reforçar l'eficàcia i la igualtat dels sistemes educatius ha de constituir l'objectiu prioritari de les administracions públiques.

Però, el procés de mundialització ha generat en l'àmbit lingüístic una idea, fomentada des d'alguns sectors, que sosté la necessitat d'unificar les llengües i, per tant, les cultures, en una única

"Lingua franca" que done respostes a les exigències que imposa esta nova realitat social. Idees reduccionistes que ignoren la riquesa que aporten el plurilingüisme i els propis processos d'ensenyança/aprenentatge d'una llengua. I és que, a més que l'aprenentatge d'un idioma suposa el desenrotllament de competències lingüístiques, textuais, discursives i culturals, atorgant a les llengües el caràcter de vehicles culturals per excel·lència. Estos processos d'ensenyança / aprenentatge permeten el que s'ha nomenat, amb raó, el "diàleg de cultures", perquè la classe de llengua estrangera és el primer espai de trobada on el professor o professora passa a ser un "mediador" entre la cultura materna i l'estrangera, situant-se entre l'univers conegut i l'exterior i remot.

Des d'esta perspectiva s'arriba a la conclusió que com mes llengües aprenga el ciutadà o la ciutadana, mes s'afirmarà en la seua pròpia llengua, en permetre-li comprendre amb fluïdesa la llengua pròpia, comunicar-se amb els altres des d'un pla d'igualtat i, el que és mes important, "aprehendre" les altres cultures com a estadi fonamental per al respecte i la tolerància envers les mateixes. El Consell d'Europa, atent a la situació que en l'àmbit lingüístic i cultural és viu en el vell continent, ha mostrat un obert interès per l'enfocament que és dona als processos d'ensenyança / aprenentatge de llengües. I així, s'ha decantat per potenciar el concepte de plurilingüisme enfront del de multilingüisme, i el de interculturalitat front al de multiculturalitat.

El procés de globalització econòmica i de les comunicacions, junt amb l'augment dels moviments migratoris, obliga a plantejar l'educació lingüística del futur des d'una perspectiva plurilingüe radicalment diferent de la tradicional. Esta realitat general resulta encara mes complexa en el cas de comunitats amb llengües històriques no estatals que requereixen polítiques educatives específiques que garantisquen la seua pervivència i el seu enfortiment. I eixa complexitat és encara major en la vella Unió Europea, ja que si és vol progressar en la cohesió interna dels països que la formen, és necessari trobar els

mecanismes que permeten un major coneixement de les llengües que en ella és parlen.

Com resulta evident, estes noves realitats no poden abordar-se des de les perspectives metodològiques convencionals de llengua materna (o llengua primera) i llengües segones o estrangeres, sinó que és tracta de desenrotllar projectes educatius innovadors que assumisquen i, sobretot, aprofiten els avantatges de la diversitat lingüística tant en l'educació formal com en la no formal.

En resposta a les necessitats educatives d'un context europeu

entre si i interactuen. En situacions distintes, una persona pot recórrer amb flexibilitat a parts diferents d'esta competència per a aconseguir una comunicació eficaç amb un interlocutor concret."

El MARC estableix bases teòriques per a una política lingüística comuna dins d'Europa, definint continguts, objectius, metodologia i criteris d'avaluació i d'aprenentatge; es a dir, els aspectes més rellevants de la tasca de tots els agents que participen en l'aprenentatge i l'ensenyança de les llengües, des dels professors als estudiants, passant pels administradors, avaluadors i creadors



plurilingüe i intercultural el Consell d'Europa ha promogut en els últims anys dos importants projectes, estretament relacionats entre si, que tracten de l'aprenentatge i l'ensenyança de les llengües i que aspiren a contribuir a l'enteniment entre els ciutadans i els pobles d'Europa.: el Marc Comú Europeu de Referència (MARC) per a les Llengües: aprenentatge, ensenyança, avaluació, i Portfolio europeu de llengües ("PEL o Portfolio").

Al Marc Comú Europeu de Referència (MARC) per a les Llengües: aprenentatge, ensenyança, avaluació, elaborat pel Departament de Política Lingüística del Consell d'Europa, s'exposen amb claredat les pretensions del plurilingüisme, en afirmar que gràcies a ell "s'emfatitza el fet que conforme s'expandeix l'experiència lingüística d'un individu en els entorns culturals d'una llengua, des del llenguatge familiar fins al de la societat en general, i després fins a les llengües d'altres pobles (ja siguen captures en l'escola o en la universitat, o per experiència directa), l'individu no guarda estes llengües i cultures en compartiments mentals estrictament separats, sinó que desenrotlla una competència comunicativa a la qual contribueixen tots els coneixements i les experiències lingüístiques i en la que les llengües és relacionen

de materials, proporcionant una completa descripció de nivells de competència lingüística.

El Portfolio europeu de llengües ("PEL o Portfolio"), d'altra banda, és un instrument de suport per a l'aprenent de llengües de qualsevol edat i suposa l'aplicació pràctica del Marc.. Ambdós projectes estableixen unes bases comunes en matèria d'aprenentatge i ensenyança de llengües. Cada país ha de desenrotllar estes línies generals d'acord amb el seu propi context i necessitats específiques.

Tota esta complexitat educativa i idiomàtica ha d'estar present en la formació del professorat present i futur dels nivells obligatoris, preobligatoris i postobligatoris del Sistema Educatiu. No es tracta només de tindre bons educadors de castellà, català/valencià, basc, gallec, anglès o francès. Els objectius educatius han de ser més amplis i ambiciosos en este terreny. Tot el professorat han de tindre una formació per a l'educació plurilingüe i intercultural, que permeta abordar eixa futura societat, ja present, que tindrà en molts col·legis uns percentatges entre el 10% i el 60% que parlaran llengües distintes al castellà i/o el valencià.

No ens plantegem, òbviament, que el professorat parles totes aquestes llengües, però sí que dispose de les eines estratègiques oportunes per a aprofitar aquesta diversitat des d'una quintuple perspectiva en relació a l'alumnat:

- a) L'adquisició de plena competència lingüística i comunicativa en castellà.*
- b) L'adquisició de plena competència lingüística i comunicativa en valencià.*
- c) L'adquisició de competència suficient per a la comunicació bàsica en anglès o en una altra llengua europea.*
- d) L'adquisició d'actituds, aptituds i eines per a l'aprenentatge d'altres llengües al llarg dels seus estudis i desenvolupament personal i formatiu.*
- e) Transmetre a l'alumnat el respecte i l'autorrespecte per aquelles llengües i cultures no presents al currículum però existents de fet en el si de la comunitat humana on s'insereix el centre, fomentant l'interès per conèixer-les, si és el cas, compartir-les i sempre respectar-les, és a dir, respectar el dret dels seus usuaris a fer-les valdre en els contextos adequats.*

Integrar tot això en la formació inicial i contínua del professorat no és tasca fàcil. Fàcil no, però sí que obligada. Els plans de formació i d'estudi han d'orientar-se com urgentment en eixa línia. És el que podem denominar una formació educatiu-lingüística. Algú creu que el sistema educatiu espanyol, i especialment els de les comunitats autònomes amb llengua pròpia, com la nostra, pot continuar formant mestres i professors monolingües i, pitjor encara, amb mentalitat i visió del fet educatiu monolingüe? Els / Les mestres i professors/es dels pròxims lustres, fins i tot els d'ara mateix, poden passar per damunt de la realitat social plurilingüe i intercultural com si no tinguera cap relació amb el treball quotidià que fan entre les quatre parets de l'aula? Radicalment, no.

S'imposa una formació inicial i permanent que dote al professorat d'este inici de segle d'uns fonaments sòlids en estos aspectes:

- a) Metodologia general per a tots els docents per entendre i practicar en l'aula.*
- b) Incorporació d'un pla de formació generalitzat en una llengua estrangera per dotar al sistema de professorat plurilingüe.*
- c) Seguiment i màxima cura d'aquells centres que incorporen projectes d'ensenyament plurilingüe.*

L'enfocament habitual consisteix a presentar l'aprenentatge d'una llengua estrangera com l'addició, d'una manera compartimentada, d'una competència comunicativa en llengua estrangera a la competència comunicativa en llengua materna. El concepte de competència plurilingüe intercultural tendeix a:

- 1) Eixir de la dicotomia, suposadament equilibrada, establida entre L1/L2 insistint en un plurilingüisme en què el bilingüisme només és un cas concret.*
- 2) Considerar que una mateixa persona no disposa d'un conjunt de competències distintes i separades per comunicar-se segons les llengües que coneix, sinó una competència plurilingüe i intercultural que engloba el conjunt de les llengües que coneix.*
- 3) Insistir en les dimensions interculturals d'esta competència plural, sense suggerir necessàriament nexes d'unió entre el desenvolupament de les capacitats que s'exerceixen a relacionar-*

se amb altres cultures i el desenvolupament del domini comunicatiu de la llengua.

Es el procés d'obertura de les portes que els nostres centres han de realitzar cap a la societat que ens envolta, per poder donar una resposta clara que possibilita que els nostres alumnes esdevinguin ciutadans i ciutadanes, que participen activa i críticament en la millora del seu entorn humà i del món. Per eixe motiu reafirmant el seu compromís amb el plurilingüisme, les Nacions Unides van declarar l'any 2008 l'Any Internacional dels Idiomes

Una competència plurilingüe, per tant, ha de permetre desenvolupar tot un ventall de variants lingüístiques i d'estratègies que accentuen el caràcter creatiu de la facultat humana del llenguatge, acomplint així un pas essencial per a la convivència i el coneixement dels altres a la nostra societat actual: la comunicació.



Chaska ens diu:

- Jo he descobert que podem estudiar les llengües, jugar amb elles i que poden ser divertides.*
- Jo he descobert que hi ha moltes llengües que puc entendre perquè s'assemblen al valencià i són com de la mateixa família.*
- Jo he descobert que és pot jugar als detectius amb les paraules d'altres llengües i descobreixes moltes coses.*
- Jo he descobert que no hi ha llengües millors que d'altres o més boniques o desagradables que d'altres.*

L'EDUCACIÓ PLURILINGÜE: DE L'ENSENYAMENT INDEPENDENT DE LES LLENGÜES A UNA EDUCACIÓ LINGÜÍSTICA GLOBAL.

per Vicent Pascual

"Donat l'extensió de la ponència de Vicent Pascual, l'equip de redacció ha considerat fer un extracte, publicant la introducció i les propostes que es formulen. En una altra edició publicarem la resta de la ponència".

INTRODUCCIÓ

Crec que tots som conscients que l'ensenyament-aprenentatge de les diverses matèries escolars ha evolucionat notablement en el transcurs dels darrers anys. Nous plantejaments, propostes i experiències, currículums renovats i la multiplicació d'articles de didàctica de la llengua en revistes professionals avalen aquesta afirmació. Però tots vosaltres, que coneixeu bé la realitat dels establiments escolars, deveu estar també d'acord que aquesta evolució no es pot ni comparar amb la transformació que ha experimentat en els darrers anys l'ensenyament-aprenentatge de les llengües.

Aquesta transformació ha sigut provocada per l'aparició de factors nous relacionats amb l'educació lingüística, que, al seu torn, són conseqüència de canvis d'abast planetari com ara la globalització econòmica, la internacionalització del treball, el desenvolupament de les comunicacions i la intensificació dels fluxos migratoris. Sense ànim de ser exhaustius, d'aquests factors, esmentarem els que ens semblen més rellevants:

A La diversitat lingüística a l'aula, provocada no solament per la incorporació massiva d'alumnat nouvingut, sinó també per la diversitat de competències lingüístiques i experiències culturals, d'expectatives educatives i d'actituds amb què arriba als centres l'alumnat autòcton.

B Demanda d'una competència lingüística més sòlida i profunda que la societat planteja a l'escola, expressada de manera concreta en una major exigència en el domini de la competència lingüística acadèmica, és a dir, d'aquells coneixements i habilitats lingüístics i cognitius relacionats amb la lectura i escriptura, i la construcció de coneixements de les àrees no lingüístiques.

C L'exigència d'un domini real de llengües estrangeres, especialment de l'anglès.

D La situació cada vegada més precària del valencià, emparellat entre una llengua de comunicació mundial com és l'anglès, i una altra que busca el seu lloc de poder dins l'univers econòmic, mediàtic i educatiu com és el castellà.

E Un nou context per al tractament de les llengües: el marc europeu. Un nou marc en què s'organitzarà segurament, d'ara en avant, tant la política lingüística com l'ensenyament de les llengües i la formació del professorat. Ho posa de manifest el Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar (2003), la Guide pour l'élaboration des politiques lingüistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique a l'éducation plurilingue (2003), la Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2005), el Portfolio (2002), i, darrerament, el treball en curs per a orientar l'ensenyament-aprenentatge de les llengües maternes: A European reference document for languages of education? (2007).

F Un cos creixent de conceptes, teories, models, propostes i metodologies, construïts en els darrers anys arreu del món dins el camp de la recerca i la pràctica bi/plurilingües, amb la finalitat de resoldre els nous reptes sorgits dins l'ensenyament-aprenentatge de llengües, que no sempre es troben a l'abast del professorat.



En la meua intervenció, com ja deveu haver endevinat, no em serà possible abordar tots els aspectes d'una educació bi/plurilingüe capaç de donar resposta a tots i cada un dels factors que hem esmentat. Em cenyiré, doncs, atesa la importància que té dins aquest model educatiu, a un dels seus eixos fonamentals: la necessitat d'abandonar l'ensenyament independent de les llengües curriculars -recolzat en fonamentacions, models didàctics i terminologies més o menys distintes per a cada una i sense comunicació entre professors i professores que ensenyen les diferents llengües als mateixos alumnes-, i d'adoptar un tractament conjunt d'aquestes llengües des de la perspectiva d'una educació lingüística global.

Organitzaré la meua intervenció en dues parts atenent al títol de la conferència. En la primera -De l'ensenyament independent de les llengües a una educació lingüística global-, que serà la més llarga, donaré alguns arguments simples, però pense que suficients per a justificar el canvi proposat. En la segona -Un repte per als sistemes educatius- plantejaré breument algunes exigències molt bàsiques que aquest plantejament ha de comportar per al nostre sistema educatiu.

És possible, a hores d'ara, una educació lingüística global a partir d'un tractament conjunt de les llengües?

Tots aquests arguments que acabem de presentar obrin un munt d'interrogants i exposen amb absoluta cruesa la complexitat actual de l'ensenyament-aprenentatge de llengües a ca nostra de cara a un model d'enriquiment d'educació plurilingüe i pluricultural. Un model que es planteja, entre altres potser tan importants o més, quatre objectius explícits:

A) Proporcionar a tot l'alumnat un desenvolupament màxim de la seua competència plurilingüe -que inclourà les dues llengües cooficials i dues d'estrangeres- i la seua competència intercultural, independentment de la seua procedència geogràfica, de les seues capacitats, i de les competències lingüístiques i les experiències culturals amb què arriba a l'escola;

B) Proporcionar uns resultats òptims en el domini dels continguts de les àrees no lingüístiques;

C) Convertir el valencià en llengua d'integració i nucli de l'educació lingüística de tots els valencians, els autòctons i els immigrants;

D) Ensenyar als joves ciutadans i ciutadanes a conviure en una societat multilingüe i multicultural.

A la pregunta si és possible a hores d'ara aplicar aquest plantejament global al tractament de les llengües, en el marc d'una educació bi/plurilingüe que garantisca el domini central del valencià i la competència prevista en la legislació vigent pel que fa a les altres llengües del currículum, he de confessar que en les condicions actuals ho veig si més no poc probable. Un projecte d'aquesta envergadura necessita, per part dels diferents agents educatius, però especialment dels que disposen dels poders i els mitjans, visió de futur, línies d'actuació clares i recursos suficients, i sincerament la situació, tal com la veiem cada dia, no ens permet ser excessivament optimistes.

Aconseguir que el sistema educatiu valencià aconseguísca, no ja situar-se en una línia capdavantera pel que fa a l'educació plurilingüe, sinó simplement complir dignament els objectius que té encomanats pel que fa a les llengües, exigiria una política lingüística educativa decidida i eficaç -no en els grans discursos sinó en l'actuació real- per part de l'Administració que, a partir de l'assumpció de la centralitat del valencià dins el sistema educatiu, plantejara:

■ La determinació de les competències que s'han d'aconseguir obligatòriament per a cada llengua en acabar els ensenyaments de cada etapa i vigilància de la seua adquisició (especialment pel que fa al valencià).

■ La promoció dels programes d'ensenyament en valencià (PEV i PIL), i desaparició progressiva del PIP (mitjançant la incorporació progressiva obligatòria de l'ús vehicular del valencià), com a únic mitjà d'aconseguir aquestes competències.

■ Un disseny del currículum global per a l'àrea de llengües des d'una perspectiva integrada, amb orientacions per a la seua concreció en els diferents programes i per a grups específics d'alumnes com ara els nouvinguts.

■ Desenvolupament i aplicació gradual del currículum en els centres a partir de projectes d'innovació -com ara la integració de llengua i continguts, la lectura i escriptura en tres llengües, l'ensenyament de la llengua als nouvinguts, la reflexió sobre la llengua, l'elaboració del Projecte Lingüístic i del Projecte Curricular de centre...- per a les qual caldrà proposar pràctiques, materials, temps per a experimentar a l'aula, recursos suficients, suport i assessorament.

■ Continuïtat dels programes d'educació plurilingüe entre les diferents etapes, especialment entre primària i secundària.

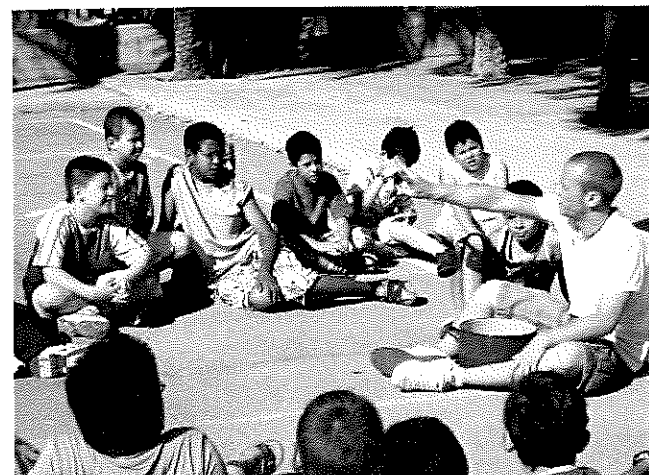
■ Requisit lingüístic a tots els nivells del sistema educatiu (docència, administració, inspecció, assessorament...) com a condició sine qua non per aplicar el currículum en els diferents programes.

■ Un pla de formació seriós per al professorat en capacitació lingüística en valencià i llengües estrangeres, especialment en anglès, formació en lingüística, en l'adquisició de llengües (L1, bilingüisme com a L1 i L2), en didàctica de les llengües, en coneixements sobre bilingüisme i multilingüisme, i en educació plurilingüe i pluricultural.

■ Una informació seriosa als pares i les mares, i a la societat en general, sobre l'educació plurilingüe, sobre el valor del valencià en aquesta educació plurilingüe del futur, i el paper dels pares i les mares en la seua construcció.

■ Recursos suficients -materials curriculars comercials o no, professorat de suport, etc.- des d'una perspectiva multilingüe i intercultural.

■ Avaluació dels programes d'educació plurilingüe per tal d'analtzar-ne els resultats, valorar la seua eficàcia en diversos contextos educatius i revisar-ne el disseny.



També els centres han d'anar canviant per afrontar els reptes de l'educació plurilingüe. Per a començar, caldrà:

A) L'elaboració d'un Projecte Lingüístic real, discutit i consensuat amb tots els agents de la comunitat educativa, que esdevinga d'una banda la concreció d'aquest consens i de l'altra la guia per a l'actuació en el centre.

B) L'organització del professorat per a la responsabilitat compartida en la definició, consecució i avaluació dels objectius de les diverses llengües curriculars: *ensenyament en equip*.

C) Organització de l'alumnat d'acord amb les necessitats del tractament de la diversitat: *agrupaments flexibles*.

D) Actitud oberta del professorat davant les innovacions en didàctica de les llengües que caldrà adoptar.

E) Avaluació formativa del projecte lingüístic i el projecte curricular que aplica el centre (anàlisi del context - objectius que s'han d'aconseguir - planificació idònia per a aconseguir-los - procés d'aplicació - resultats) per valorar els diversos elements a partir dels resultats i introduir-hi els canvis pertinents.

F) Suport i participació dels pares i les mares en la posada en marxa i aplicació del programa d'educació plurilingüe que aplique el centre.

Conclusió

Aquesta és, a parer nostre, l'educació lingüística global (plurilingüe) que necessitem. I hem d'afirmar que els docents sabem com dur-la a terme si rebem els recursos humans i materials necessaris per part de l'Administració, i l'encoratjament i el suport a la nostra tasca per part de les famílies i la societat en general. Sobretot si aconseguim espolsar-nos aquesta baixa autoestima que arrosseguem i som capaços de perdre la por a les innovacions, de treballar braç a braç amb les mares i els pares, i d'exigir a les editorials que deixen de fer propostes didàctiques molt vistoses però que semblen adreçades a impedir que pensen tant els alumnes com els mestres, i que comencen ja a elaborar textos que responguen a una autèntica metodologia comunicativa i integrada de les llengües.

Bibliografia

- BAKER, Colin (2001, 3rd): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon / Buffalo / Toronto / Sydney: Multilingual Matters.
- BEACCO, Jean-Claude i BYRAM, Michael (2003, edició revisada): Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg: Conseil d'Europe.
- CAVALLI, Marisa (2005): Éducation bilingüe et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste. Paris: Didier.
- CENOZ, Jasone i GENESEE, Fred (1998): "Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual Education". Dins Jasone CENOZ and Fred GENESEE: Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- CONSELL D'EUROPA (1996): White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society. Strasbourg: Conseil d'Europe.
- CONSELL D'EUROPA (2003): Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar. Edició en català del Ministeri d'Educació, Joventut i Esports del Govern d'Andorra, de la Generalitat de Catalunya, i de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears. [Edició original: CONSELL D'EUROPA (2001): Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Conseil d'Europe]
- COSTE, D. (ED.) (2007): A European reference document for languages of education? Strasbourg: Conseil d'Europe.
- CUMMINS, Jim (1986): "Linguistic interdependence: a central principle of bilingual education". Dins Jim CUMMINS i Merrill SWAIN: Bilingualism in Education. Londres/Nova York: Longman.
- CUMMINS, Jim (2002): Lenguaje, poder y pedagogía. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD i Editorial Morata [Original en anglès del 2000].
- DE PIETRO, Jean-François (2003): "La diversité au fondement des activités réflexives", Repères: recherches en didactique du français langue maternelle, 28, 161-185.
- DOYÉ, Peter (2005): L'intercompréhension. Strasbourg: Conseil d'Europe.
- GAJO, Laurent (2001): Immersion, bilinguisme et interaction en classe. Paris: Didier.
- GENESEE, Fred (2004): "What do we know about Bilingual Education for Majority-Language Studies". Dins Tej K. BHATIA i William C. RITCHIE: The Handbook of Bilingualism. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell.
- GROSJEAN, François (2001): "The Bilingual's Language Models". Dins Janet L. Nicol (Ed): One Mind, Two Languages. Bilingual Language Processing. Malden (USA)/ Oxford (UK): Blackwell.
- HERDINA, Ph. i JESSNER, Ulrike (2000): "The Dynamics of Third Language Acquisition". Dins Jasone CENOZ i Ulrike JESSNER (Ed.): English in Europe. The Acquisition of a Third Language. Clevedon: Multilingual Matters.
- HERDINA, Ph. i JESSNER, Ulrike (2002): A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters.
- LANDRY, Rodrigue et ALLARD, Réal. 2000. « Langue de scolarisation et développement bilingue : le cas des acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada ». Diversité Langues. Disponible en <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>.
- LAPLANTE, Bernard (1999): "Apprendre en sciences, c'est apprendre à parler sciences : des élèves de l'immersion parlent des réactions chimiques". Actes du colloque Enfant bilingue, citoyen mondial. En Internet, <http://www.unb.ca/slec/Events/Actes/Laplanche.html>.
- LITTLE, David i PERCLOVÁ, Radka (2002): The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers. Strasbourg: Conseil d'Europe.
- MEISSNER, Franz-Joseph i alt. (2004): "Introduction à la didactique de l'eurocompréhension". Dins EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début. Aachen: Shaker-Verlag.

ELS REPTES DE LES NOVES INMIGRACIONS

per F. Xavier Vila i Moreno i Mireia Galindo Solé (2005)

Extracte de la Ponència "El sistema de conjunció en català en l'educació primària a Catalunya: impacte sobre els usos" presentada a la II Jornada del Grup Català de Sociolingüística.

La presència d'infants estrangers a les aules catalanes ha crescut de manera significativa al llarg de la darrera dècada i supera a hores d'ara el 8% del total de la població escolar. Tot i la seva innegable transcendència per al futur del català a mitjan termini, el cert és que ara com ara disposem de molt poques dades fiables, precises i generalitzables pel que fa als capteniments lingüístics de les noves immigracions a Catalunya. Diversos factors es conjuminen per a afavorir aquest desconeixement. En primer lloc, el creixement dels nous fluxos migratoris és encara relativament recent, per la qual cosa encara no hi ha prou recerca acumulada. En segon lloc, per motius diversos, les principals eines demoscòpiques no reflecteixen adequadament els comportaments lingüístics dels nous immigrants¹. Finalment, la gran majoria dels treballs de recerca (socio) lingüística disponibles en relació amb les llengües dels infants de les noves immigracions adopten perspectives molt poc demolingüístiques, la qual cosa n'impedeix una adequada projecció demogràfica². L'anàlisi dels comportaments lingüístics de les noves immigracions es complica encara més per dos factors: d'una banda, per la seva distribució, irregular al llarg del territori; d'altra, per la seva heterogeneïtat interna. Pel que fa a la irregularitat del seu assentament territorial les pautes dels diferents col·lectius despleguen una variació interna molt acusada que se superposa al ja complex mapa sociolingüístic català.



Tant la distribució irregular com l'heterogeneïtat dels col·lectius nous, que aquí tot just s'insinua, fan especialment arriscat de projectar les dades obtingudes mitjançant un estudi de cas a la totalitat de la població. Per a posar-ne només un exemple concret i fàcilment comprensible, si bé disposem d'una anàlisi en profunditat del procés d'aprenentatge del català entre alumnes marroquins a Palafrugell (Baix Empordà) (Maruny i Molina 2000), no escapen a ningú les dificultats de projectar-ne les conclusions a la Regió Metropolitana de Barcelona, on es concentra més del 40% de la població d'aquest origen, i on es viuen unes condicions força més desfavorables per al català. Si això és així amb els estudis en profunditat, no cal dir fins a quin punt resulta arriscat de projectar les percepcions personals, sovint de caire anecdòtic i circumscrites a entorns molt concrets,

¹ D'una banda, i tal com hem indicat anteriorment, les dades de coneixements lingüístics del cens del 2001 no són utilitzables per als nostres propòsits; d'altra, l'Estadística sobre els Usos Lingüístics de Catalunya 2003 infravalora la presència d'immigrants -sobretot al·loglots- i no recull població de menys de 15 anys.

² En aquest darrer sentit, convindria que la recerca transcendís d'una vegada l'estadi de la mera constatació -o de la celebració- de la diversitat (el «quant de llengües són conegudes [per algú] a Catalunya») i comencés a enfrontar-se obertament amb les dimensions quantitatives del multilingüisme de la població (escolar) a Catalunya. L'organització dels recursos existents -la formació del professorat, la incorporació d'assistents de conversa o de mitjancers interculturals, l'organització de les aules d'acollida, l'elaboració de materials ad hoc, etc.- exigeix saber quants parlants efectius té cada llengua, quines són usades i quines no pels mateixos parlants, com es configuren en la pràctica a Catalunya els repertoris multilingües dels al·loglots, quines llengües franques utilitzen i per què, com i on les aprenen, fins a quin punt aprenen i/o usen el català i/o el castellà, quines valoracions fan de les llengües que coneixen, quins idiomes es transmeten i quins deixen de transmetre's... Tot un seguit de preguntes per a les quals, ara com ara, no tenim, en el millor dels casos, més que respostes molt i molt vagues.

a la totalitat dels infants nous a Catalunya, bàsicament perquè de casos individuals se'n troben pràcticament en tots els sentits.

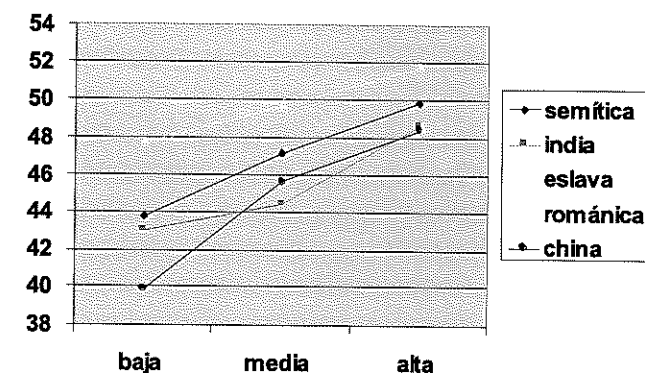
Així doncs, no disposem ni de moltes dades locals ni de dades globals, ens consta que hi ha una marcada heterogeneïtat interna, i les estimacions de conjunt resulten agosarades. Podem arriscar-nos, tanmateix, a plantejar algunes línies generals dels usos lingüístics de les noves immigracions? Amb totes les precaucions possibles, sembla possible afirmar que, per a un segment àmpliament majoritari d'infants nous, el català ocupa una posició secundària, fortament vinculada a la institució escolar.

D'acord amb aquesta apreciació, coincidint amb altres estudis parcials i amb l'opinió majoritària dels professionals, i sempre en termes generals, l'actual model lingüístic escolar de Catalunya estaria aconseguint que el català s'incorporés -més o menys parcialment- al repertori lingüístic dels infants nous, i

Pel que fa a la primera de les qüestions esmentades, tot fa pensar que la visibilitat de bona part de les noves immigracions es conjuga amb les normes de tria lingüística vigents a Catalunya de manera perjudicial per al català. La subordinació històrica del català ha desembocat en una situació d'interposició (Aracil 1983) per la qual el castellà s'ha convertit en la llengua franca gairebé obligatòria de la gran majoria de catalanoparlants amb els forasters. Aquesta interposició s'aplica de manera intensiva a les minories visibles, que són acollides en castellà independentment de si aquesta és la seva llengua, de si saben català i, sovint, fins i tot de si expressen el seu desig de parlar català. No és estrany, per tant, que bona part de la població infantil -amb l'excepció dels més menuts, potser fins a primer cicle de primària- reproduïxi els comportaments d'interposició amb els companys nous. La visibilitat esdevé, per tant, un factor de primer ordre en els esforços per la normalització del català.

3.2. Adaptació escolar, família lingüística i coneixement del català

GRÀFICA I
Comprensió oral, família lingüística i adaptació escolar



també reeixiria a potenciar-ne l'ús actiu en certs contextos, sobretot vinculats amb el marc institucional escolar. Per contra, en termes generals, aquest model no estaria aconseguint que el català esdevingués la llengua de comunicació informal majoritària dels nous amb els seus companys nats a Catalunya. A l'hora d'entendre aquesta situació, convé cridar l'atenció no sols en les característiques del col·lectiu nous, sinó també en la seva interacció amb la situació sociolingüística d'acollida. I en aquest sentit sembla especialment important de tenir en compte dos factors, sovint obviats en la bibliografia al cas: d'una banda, les conseqüències de la visibilitat etnolinguística de bona part dels nous; d'altra, la necessitat de distingir entre al·loglots hispanòfons i al·loglots.

³ Una part molt significativa de les noves immigracions presenta característiques fenotípiques -color de la pell o dels cabells, trets facials, alçada, configuració corporal, etc.- i etnolinguístiques -indumentària, pentinats, etc.- que s'aparten de les més habituals entre la població autòctona, la qual cosa els converteix en minories visibles. Ara bé, si les diferències genètiques de l'espècie humana no permeten parlar de races humanes (Cavalli-Sforza, 1996), és evidentment absurd parlar de diferències racials entre persones.

No té res de sorprenent -ans al contrari- que els infants hispanoamericans residents a Catalunya reproduïxin el comportament dels seus iguals de primera llengua castellana que s'instal·len preferentment en l'ús del castellà i només es passen al català amb iguals en contextos demolingüístics particulars. De fet, en la mesura que una part significativa dels infants hispanoamericans pertanyen a minories visibles, tot fa pensar que la tendència general a adreçar-s'hi d'entrada en castellà podria ser fins i tot més forta que amb els castellanoparlants autòctons. Així, fora dels entorns socials i escolars amb percentatges elevats de castellanoparlants familiars, és esperable que els infants hispanòfons s'instal·lin en la seva L1 per a les relacions interpersonals, sobretot com més gran sigui la seva edat d'arribada. La seva no incorporació a l'ús habitual del català respondria als mateixos esquemes que dificulten l'extensió de l'ús entre els infants autòctons de primera llengua castellana, i en bona mesura s'han d'abordar de manera conjunta.

d'aprenentatge tant del català com del castellà, és a dir, viuen un procés integratiu diferent del dels seus companys hispanòfons.

Certament, en alguns contextos, els infants al·loglots adopten el català com a llengua d'ús prioritari amb el professorat i amb els seus companys. Aquest sembla ser, per exemple, el cas dels magribins de Vic estudiats per Areny (2001)⁵, dels subsaharians del Vallès Oriental amb què encapçalàvem aquest article, i d'altres col·lectius i individus arreu del país. Però en la mesura que a bona part del país una majoria dels infants al·loglots acaba adoptant el castellà com a llengua d'interrelació amb els seus companys -fins i tot amb castellanoparlants-, hom ha de parlar d'un fracàs suplementari del model lingüístic escolar vigent a Catalunya en l'objectiu de potenciar el català com a llengua d'ús interpersonal, més o menys matisable en funció de les xifres.

La qüestió del decantament final dels usos interpersonals de

Exemple. L'ús de la llengua pròpia:

T (maestra): Què és un llençol? (Diu coses molt estranyes)
S: per tapar-se a la nit.
T: i a on es posen?
S: al llit.
Fatoumata: És un pijama.
S: són per la nit que ens tapen.
Abdelkarim: és una manta.
T: No, no, no és una manta. És el que cobreix el matalàs. La manta la posem a sobre del llençol.
Youssef: (es dirigeix a Abdelilah Firdaws) 'és kash'.
Firdaws no es dona per enterada.
Youssef (insisteix): Kash, Kash.
T: És diu Kash en marroquí?
Y: sí.
Firdaws: Sabana.
T: Sabana és en castellà? Eh Kevin?
Kevin: Sí, és sabana.
Firdaws: I també en bereber es diu sabana.
Abdelkarim i Dina: Sí, Sí.
T: És diu sabana en bereber? Mira quasi igual que en castellà. Llençol en bereber és sabana.
N (dirigint -se a Mati): I en fula?
Mati: Jo sóc mandinga.
N: Ah, sí, perdona. Com es diu en mandinga?
Maticalla.
Teresa: Mati, i en mandinga? Com es diu llençol en mandinga?
M: Murla.
T: Murla en mandinga, sabana en bereber, kash en àrab, sabana en castellà. Tot això és llençol.
N: Fatu, i en fula?
T: Ahò, a veure Fatoumata, com es diu llençol en fula?
F (molt contenta): Sukdare.

Un cas diferent és el dels infants veritablement al·loglots, és a dir, als infants escolaritzats a Catalunya que no tenen ni el català ni el castellà com a llengua primera (o segona sòlidament adquirida abans d'arribar a Catalunya)⁴. Es tracta d'un col·lectiu que ara com ara constitueix vora el 4-5% del total d'infants escolaritzats a Catalunya, dels quals ben bé la meitat són magribins, bàsicament marroquins. L'opció d'aquest alumnat pel castellà o pel català com a llengua d'ús habitual amb els autòctons constitueix un fenomen distint del que s'esdevé amb als hispanoamericans, encara que tots dos casos s'hagin d'entendre en un context de subordinació històrica del català que fa del castellà la llengua franca per principi amb tota mena d'estrangers. Però els infants al·loglots passen necessàriament per un procés

l'alumnat nouvingut resulta important en la mesura que hom preveu que aquest col·lectiu continuarà creixent en un futur immediat. De fet, ara com ara és ben probable que el seu creixement estigui compensant a bastament -i de manera negativa- els guanys del català entre la població nascuda a Catalunya. Ara bé, fins a quin punt aquests resultats són inevitables i fins a quin punt reflecteixen una política lingüística educativa no del tot encertada? Cal no oblidar que en altres contextos de minorització lingüística històrica, com al Quebec, hom ha enfocat aquesta qüestió decididament i ha modificat substancialment la tendència dels al·loglots a passar-se a la llengua dominant (veg. McAndrew 2004).

En aquest context, fóra bo de ponderar assossegadament fins a quin punt les deficiències en la incorporació a l'ús actiu del català no són en bona mesura un efecte col·lateral no desitjat de les ideologies integracionistes prevalents en el món educatiu català (veg. Vila en premsa, Boix, Vila i Juanhuix en premsa). El model lingüístic educatiu de Catalunya té com a valor central la consecució de la cohesió social, i per tant afavoreix la ràpida conjunció de l'alumnat en les mateixes aules amb independència de les seves llengües, orígens, capacitats i altres característiques. Aquesta política fou concebuda per evitar la formació de dues comunitats per raó de llengua, però la mateixa filosofia ha estat aplicada també amb l'alumnat nouvingut.

Com a conseqüència, el sistema escolar català afavoreix que l'alumne acabat d'arribar s'incorpori a una aula regular, si més no durant una part del temps, des de pràcticament el moment de la seva arribada, és a dir, quan no té gens o pràcticament gens de competència en català.

En aquest context, potser no és en absolut sorprenent que el model lingüístic escolar català obtingui els resultats lingüístics que obté. D'una banda, incorporats sense coneixement de català en una aula on tothom coneix la seva llengua, l'alumnat hispanoamericà descobreix amb rapidesa que pot restringir el català a les funcions més institucionals, i s'hi adequa amb tota naturalitat, atès el gran nombre d'exemples que troba al seu voltant d'aquesta pràctica.

Sobretot si, com sembla ser habitual, el mestre alterna al castellà des del primer dia a classe per mirar d'acollir amistosament el

nouvingut i evitar que es despengi del ritme de la classe. En aquestes condicions, només s'incorporaran a l'ús actiu del català els infants més petits (abans de cicle mitjà de primària?) i els que s'incorporin a entorns amb una forta pressió ambiental perquè el català és la llengua molt predominant.

Per la banda de l'alumnat al·loglot, el procés sembla ser paral·lel, tot i que una mica més costós. Incorporats amb un coneixement nul o només incipient de català a aules on predominen les pràctiques de convergència cap al castellà, l'alumnat al·loglot desenvolupa un procés d'aprenentatge simultani de dues L2 en què les hores de català no aconsegueixen superar el ritme d'aprenentatge informal del castellà.

Com a resultat del decalatge en el ritme d'adquisició de les dues L2, l'alumne s'instal·la ben aviat en el castellà i aquesta llengua va amarant el seu català, la qual cosa empeny encara més els castellanoparlants a adreçar-se-li en castellà.

Com en el cas anterior, la dinàmica de castellanització només deu quedar bloquejada en casos d'infants més petits i en zones de gran densitat de castellanoparlants.

En poques paraules, i dit sense gaire ironia, tot fa pensar que les polítiques d'incorporació immediata de l'alumnat nouvingut a les aules catalanes estaria aconseguint la seva integració lingüística a les normes de comportament lingüístic predominants a Catalunya: gràcies a aquesta política, la integració dels immigrants es faria pel baix de la norma de subordinació del català, i en la pràctica l'estaria reforçant.



⁴ Entenem per llengua segona la que s'adquireix en l'entorn social, diferent de la llengua familiar. Aquest seria el cas, sobretot, del castellà per a infants immigrants parlants inicials de llengües ameríndies.

⁵ De fet, segons Areny (2001), els magribins empraven majoritàriament el català, mentre que els castellanoparlants se servien molt més de la seva primera llengua.

L'ENSENYAMENT PLURILINGÜE A LES ILLES BALEARS

per Felip Munar i Munar

Cap del Servei d'Ensenyament del Català al Govern de les Illes Balears

Permeteu-me recordar i emmarcar allò que ens mou a totes les persones que som aquí: la necessitat de cercar noves estratègies, nous ponts de diàleg, noves situacions educatives davant els canvis que de manera vertiginosa s'han anat succeint en l'entorn social; i l'escola, els centres docents, esdevenen, alhora, agents passius i generadors d'expectatives, com si esdevingués el caixó de sastre on tot hi cap i als quals la societat exigeix respostes i propostes que puguin albirar una sortida no gaire previsible.

I també, tots nosaltres, cercam estratègies amb la finalitat que l'alumnat dels nostres centres finalitzi la seva escolaritat obligatòria amb la capacitat de poder escollir, de saber destriar i de valer-se per ells mateixos; en definitiva, de dotar-los de cotes de llibertat per a poder exercir els seus drets i deures en la societat. I aquí, el llenguatge, o els llenguatges, conformen l'esquelet de tota aquesta creació. L'alumnat dels nostres centres ha de tenir competència lingüística i comunicativa amb les dues llengües oficials dels nostres territoris, a més a més d'una o dues llengües estrangeres. I l'ensenyament de llengües té una lògica i una cohesió que ni els serveis de l'Administració ni els mestres i professorat pot obviar. I convé no allunyar-se d'aquest sentit comú, d'aquest seny natural de l'aprenentatge lingüístic. Hi ha una llengua pròpia del territori que, juntament amb la de l'Estat, és oficial. I en el sistema educatiu hi ha una llengua que vertebrava l'ensenyament, no que en menysté o en desplaça cap altra, sinó que dona coherència a l'educació lingüística i referma la competència en l'aprenentatge de totes les matèries lingüístiques i no lingüístiques. Cal aprofitar tots els referents lingüístics que, de manera espiral, es fan treballant al llarg de l'aprenentatge; cal tenir present què, com i quan s'aprenen uns conceptes, uns procediments i unes actituds en la primera llengua d'ensenyament per tal que, a través de la competència subjacent comuna siguin aprofitats i tinguts en compte en l'aprenentatge de totes les altres llengües presents en el sistema educatiu. Aquest és un principi de rendibilitat de temps, recursos i aprenentatges, on el treball en equip, el consens i els acords de tot l'equip de mestres o professorat esdevé cabdal per a l'èxit educatiu. La llengua catalana és la llengua pròpia de les Illes Balears perquè és la llengua parlada en aquest territori històricament. Per tant és la llengua que ha de cohesionar la societat. Als centres educatius, l'ensenyament en llengua catalana ha estat sinònim de qualitat d'ensenyament i ha de continuar sent-ho, sinònim de qualitat. I d'aquest fet ens n'hem de preocupar els ensenyants: hem de voler un sistema educatiu en català, però un sistema educatiu de qualitat.

L'ensenyament de llengües al sistema educatiu de les Illes Balears, es fonamenta en el principi de no separació d'alumnes per cap tipus, ni, evidentment, per raó de llengua. Tots els alumnes, sigui quina sigui la seva procedència i sigui quan sigui que s'hagin incorporat al sistema educatiu, en acabar l'escolaritat obligatòria

han de dominar les dues llengües oficials i, com a mínim, una d'estrangera, i l'Administració ha de facilitar tots els recursos perquè es pugui dur a terme aquesta obligació.

El Decret que dona consistència a aquest manament és el Decret 92/1997 que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, en els centres docents no universitaris de les Illes Balears (BOCAIB núm. 89, de 17 de juliol de 1997). Tots els centres docents han d'impartir, com a mínim, el cinquanta per cent de les seves matèries en llengua catalana i hi ha de començar, normalment, la lectura i escriptura. A més a més, estableix que en l'educació primària, s'impartirà l'àrea de coneixement del medi natural, social i cultural en llengua catalana, i en l'educació secundària l'àrea de ciències socials, geografia i història i l'àrea de ciències de la naturalesa, i en el Batxillerat, l'ús de la llengua catalana com a llengua vehicular serà, com a mínim, igual que la castellana.

El Decret 52/2006, anomenat de trilingüisme, establia que els centres docents podien impartir en català, castellà i anglès, sense tenir en compte el Decret 92/1997 que regulava l'ús de la llengua catalana als centres docents de les Illes Balears. Al llarg de dos cursos s'hi apuntaren 27 centres, la majoria concertats, ja que aquest Decret no fou acompanyat, abans de la publicació, d'una formació i d'una xarxa coherent i adequada per tal de poder dur a terme el que prescrivia i, a més, derogava alguns articles del Decret 92/1997 sobre el còmput d'impartició en la llengua pròpia de la Comunitat de, com a mínim, el 50% de les matèries. Tanmateix, els centres docents que s'adheriren al Decret de "trilingüisme", passaran a formar part, a partir del curs que ve, dels centres que tenen seccions europees i s'hi hauran d'adaptar, ja que el Decret d'Ordenació General d'Infantil, Primària i Secundària el derogarà completament.

Així i tot, a la nostra Comunitat s'hi duen a terme les seccions europees, que tenen molta acceptació i s'estan consolidant. Tenim, a secundària, les dues vessants d'aquest programa: els centres que segueixen el sistema del British Council, que imparteixen dues o tres matèries en anglès, i aquells centres que n'imparteixen una. La llengua estrangera és l'anglès amb la possibilitat que a partir de 3r d'ESO es pugui tenir una secció en alemany o francès, sempre i quan s'hagi cursat aquesta matèria abans. Aquests centres gaudeixen d'un auxiliar de conversa a mitja jornada, a més de formació i recursos didàctics. Es duran a terme diverses activitats complementàries, com són ara, les colònies lingüístiques que tindran tres modalitats: l'estada a un país estranger; la possibilitat de romandre en règim d'internat a les Illes en una immersió en la llengua estrangera; i en tercer lloc, la possibilitat de conviure durant el dia en espais lúdics i d'aprenentatge en la llengua estrangera.



El curs 2008/09, un terç de tots es centres docents de les IB tindran una -o dues- secció europea. A més a més, el Decret de Currículum que s'està preparant per al proper curs, generalitza la introducció de l'anglès a partir de l'educació infantil, tot i que, actualment, la majoria de centres ja la introdueix.

Pensem que hi ha molt de camí fet, i convé posar seny i sentit comú en totes les decisions que es prenguin en aquest sentit, ja que les presses i les campanes al vol no solen esdevenir bons companys per a l'aplicació de programes seriosos. Pensem que hem de saber aprofitar el bon ambient i la predisposició que hi ha en la nostra societat envers l'aprenentatge de llengües estrangeres. Però també esdevé una obligació i un exercici de coherència no oblidar que l'Administració ha de vetllar i procurar per a un aprenentatge cohesionat i adequat de totes les llengües i no oblidar que gaudim de la immensa riquesa de tenir una llengua pròpia diferent de la castellana que ens enriqueix i ens fa més oberts i més receptius a tot aquest món que sembla que ens cau a sobre.

Benicàssim

22 i 23 de febrer de 2008

QUALITAT DE LLENGÜES: UN PRISMA DE FUTUR



Marisol González Felip
Inspectora d'Educació. Membre de l'AVL

L'Assemblea General de les Nacions Unides va declarar l'any 2008 com a Any Internacional dels Idiomes i va designar la UNESCO com a organisme coordinador. El seu director, Koichiro Matsuura, amb motiu de la celebració el 21 de febrer d'això any del Dia Internacional de la Llengua Materna, va afirmar el següent: "Lluny de constituir un àmbit reservat a l'anàlisi dels experts, les llengües són la medul·la de tota vida social, econòmica i cultural".

Les llengües -totes les llengües- constitueixen, efectivament, un aspecte essencial de la identitat dels pobles i de les persones. Però no totes elles compten el mateix estatus. D'un total aproximat de 6700 llengües que es parlen arreu del món, més de la meitat patixen perill d'extinció. La globalització mundial en què vivim immersos accelera indubtablement eixe procés.

Quan una llengua s'estingix, la diversitat cultural del planeta s'empobrix notablement. Una llengua suposa una manera singular i pròpia d'interpretar i d'explicar el món; de transmetre la tradició i de vincular-se amb la memòria; també d'estructurar el pensament.

Per això, les societats actuals han d'adquirir de manera urgent un compromís ferm amb el multilingüisme, la qual cosa vol dir implicar-se en polítiques lingüístiques coherents que propicien l'ús de les diverses llengües en cada comunitat, regió o país. Això passa, naturalment, per garantir que les llengües maternes dels individus puguin usar-se amb normalitat en públic i en privat, i que es fomenti el seu aprenentatge. Així mateix, els ciutadans han de mostrar-se disposats a aprendre i usar altres llengües, siguin del propi país o d'altres.

Si fem un breu repàs al panorama lingüístic europeu, a banda de les llengües que tenen caràcter d'“oficials” en la Unió Europea, n'hi ha moltes més, com ara el bretó, el gallec, l'occità, el sard, el friülès, el valencià, i un llarg etcètera que no tenen eixa consideració.

Els deu milions i escaig de parlants amb què compta la nostra llengua (que amb els noms estatutaris de valencià o català es parla en la Comunitat Valenciana, en Catalunya i en les Illes Balears; en Principat d'Andorra, i també en la franja oriental

aragonesa, en el departament francès dels Pirineus Orientals i en la ciutat sarda de l'Alguer) és una xifra equivalent al nombre de parlants de txec, de grec de portugués, d'hongarés, llengües oficials en la Unió Europea, i superior als parlants de llengües, com ara: el suec, el búlgar, l'eslovac, el danés, el finès, el lituà, el letó, l'eslovè, l'estonià o el maltès, totes elles llengües oficials als seus respectius estats europeus.

Els dies 6 i 7 de novembre del 2008, pocs dies abans de complir-se el 25è aniversari de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, l'Acadèmia Valenciana de la Llengua va celebrar a la ciutat de València un simposi internacional amb el títol: "Situació i perspectives del plurilingüisme a Europa". Durant dos intenses jornades, els diferents especialistes que hi van participar van reclamar una major relació d'igualtat entre les llengües parlades en els territoris de la Unió Europea, centrant-se especialment en l'àmbit espanyol i les llengües territorials.

Totes les llengües requereixen un procés de normativització i un altre de normalització. Es tracta de processos independents, que poden coincidir o no en el temps. Són, així mateix, processos llargs i sovint sotmesos a revisió.

En el cas del valencià, el procés de normativització, concretat en 1932 amb le bases ortogràfiques consensuades a Castelló de la Plana, va ser llarg, però no anòmal, com podien pensar alguns. Idiomes com ara el rus, l'hongarès, el búlgar, el romanés, el lituà o el finès es van normativitzar al segle XIX. L'albanès ho va fer en 1908; el txec, en 1918; el noruec i el turc en 1928; el basc en 1968; el grec, en 1976; el luxemburguès i el maltès, en 1984; el romanx, en 1997; el sard, en 2006. Els últims acords ortogràfics del portugués i del francès són de 1990. L'última modificació ortogràfica de l'espanyol és de l'any 1999, i la modernització ortogràfica de l'alemany va començar a aplicar-se en 2005.

La normalització d'un idioma és un procés que se sol allargar molt més i que expliquen els fonaments de la sociolingüística. En el cas del valencià, encara ens trobem assistint a eixe procés, compromesos sobretot en evitar la seua extinció.

Les Normes de Castelló són, amb la normativa consolidada, la base de les normes oficials del valencià actual, les pròpies de la Generalitat, de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, del conjunt de l'administració, l'ensenyament, els mitjans de comunicació de titularitat pública i, en definitiva, de tota la societat valenciana, tal com figura en l'estatut d'Autonomia de la CV (Llei Orgànica 1/2006).

En la pervivència del valencià com a llengua culta i de comunicació té i ha tingut un paper rellevant l'ensenyament, especialment a partir de l'aprovació de la Llei d'Ús en 1983. Ara bé, cal assenyalar dos premisses que s'haurien d'incorporar, al nostre



parer, a la pràctica de l'ensenyament del valencià: 1) La llengua culta no s'ha de separar inútilment de la llengua col.loquial. 2) La llengua col.loquial ha de veure's identificada en la llengua comuna.

Esta darrera identificació és un element innegociable en qualsevol procés de normalització lingüística pel que suposa de consciència de comunitat. Tal vegada en el cas valencià no s'ha tingut suficientment en compte, i és per això que molts dels esforços per la normalització, principalment procedents del món educatiu, no han assolit l'èxit que calia esperar.

Cal repensar el model de llengua que s'ensenyava en l'escola i s'usa en els mitjans de comunicació. Sense renunciar a la coordinació amb la resta de parlars que integren la llengua compartida, cal elaborar un model propi a partir del valencià col·loquial i històric.

La introducció de l'assignatura de valencià a les aules ha d'anar acompanyada d'unes actituds de preocupació i activitat social per part del professorat i l'elaboració d'uns materials basats en uns continguts que respecten la història lingüística del valencià, la sintaxi, el lèxic i les formes que el caracteritzen.

L'objectiu és aconseguir un model de llengua que, alhora que siga normatiu, resulte també plenament assimilable. Com va indicar l'Acadèmia Valenciana de la Llengua en el seu Dictamen per a la defensa de la denominació i l'entitat del valencià de 9 de febrer de 2005: "Hi ha models de codificació (...) que respecten les diferents modalitats dins de la unitat (...). Esta última possibilitat, atesa la rica tradició lingüística i literària del valencià dins de la llengua compartida, és la que l'AVL considera com la més adequada per al nostre idioma, ja que permet respectar la divesitat dins de la unitat. El que es proposa per al conjunt de la llengua és, per tant, una codificació policèntrica alhora que convergent, com ja es va avançar a concretar el mestre Manuel Sanchis Guarnier.

Defendre un valencià de qualitat, plenament assimilable, en el qual els parlants puguin identificar-se és també apostar pel multilingüisme, a nivell europeu sobretot, però també a nivell mundial. En esta tasca s'han de comprometre les administracions, els mitjans de comunicació i, especialment, el món educatiu. En la qualitat (i quantitat) de les llengües, els ciutadans del segle XXI poden enriquir la qualitat i la diversitat del pensament, allunyant-lo de la pobra tendència a la unitat a la que, malauradament, semblen abocar-los els temps actuals.

A continuació presentem el document proposat per la Conselleria d'Educació sobre els criteris i línies d'actuació per a l'elaboració de la normativa del plurilingüisme a la Comunitat Valenciana i per un altre costat el document d'Escola Valenciana sobre l'educació multilingüe.

CRITERIS I LÍNIES D'ACTUACIÓ PER A L'ELABORACIÓ DE LA NORMATIVA DEL PLURILINGÜISME A LA COMUNITAT VALENCIANA

INTRODUCCIÓ

El present document conté els criteris i les línies d'actuació que suposaran l'inici d'una ronda de consultes amb diferents entitats i organismes amb la intenció d'obtenir dades consensuades que permetran elaborar la futura normativa que regularà l'aplicació dels Programes Plurilingües.

1-DEFINICIÓ DEL PLURILINGÜISME

El plurilingüisme és el programa educatiu previst per la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana a fi que l'alumnat del sistema no universitari aconseguisca una competència comunicativa adequada en castellà, valencià i anglés (i / o en una altra llengua estrangera). Es tracta d'aconseguir una competència plurilingüe i pluricultural que permeta a l'alumnat valencià enfrontar-se als nous reptes de la societat moderna.



El plurilingüisme comportarà l'aplicació d'una metodologia comunicativa i innovadora basada en l'enfocament comunicatiu, en un tractament integrat de llengües i en un tractament integrat de llengua i continguts.

2-OBJECTIUS

El Programa Plurilingüe es posarà en funcionament amb la intenció de:

- Millorar el rendiment de l'alumnat en totes les àrees o matèries, tant lingüístiques com no lingüístiques.
- Desenvolupar la capacitat psicolingüística de l'alumnat per a afavorir la seua fluïdesa verbal i facilitar-li, amb naturalitat, el canvi de registres.
- Garantir la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat de la Comunitat Valenciana.
- Proporcionar una major formació intel·lectual per a la promoció personal i professional.
- Preparar els joves per a formar la construcció d'una societat democràtica, lliure de prejudis, plurilingüe i multicultural.
- Propiciar un tractament integrat dels idiomes oficials de la Comunitat Valenciana.
- Introduir les llengües estrangeres com a llengües vehiculars en el mateix espai actiucomunicatiu.

3-ITINERARIS O MODELS LINGÜÍSTICS

Els centres elaboraran el seu Disseny Particular del Programa (DPP) que és el document que concreta i especifica quines àrees s'impartiran en cada una de les llengües en un centre educatiu. Este document ha de respectar la realitat particular de cada centre

i ha de presentar un estudi detallat del context sociolingüístic.

La família, com primer i principal agent educador, podrà triar l'itinerari d'educació plurilingüe que desitge per als seus fills. Es garantirà a les famílies la informació adequada per a la presa de decisions.

El Disseny Particular del Programa s'articularà sobre la base dels següents itineraris:

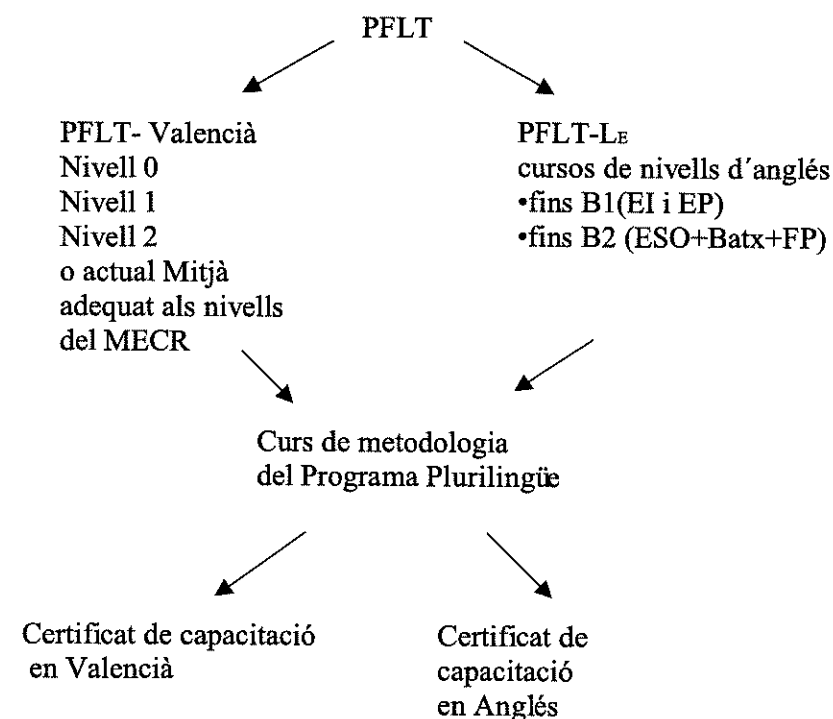
- 1 Itinerari d'incorporació progressiva.
- 2 Itinerari bàsic de zona castellanoparlant.
- 3 Itinerari de valencià per a valencianoparlants.
- 4 Itinerari de valencià per a no valencianoparlants.
- 5 Itinerari del Programa d'Educació Plurilingüe en Formació Professional Específica.

4-FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

La formació del professorat és una de les claus de l'èxit del programa. Esta formació es concreta de la següent manera:

4.1. El Pla de Formació Lingüísticotècnica del Professorat no Universitari (PFLT) que experimentarà un gran impuls. Està dirigit a la capacitat del professorat per a vehicular les àrees o matèries en anglés, valencià i castellà. El Certificat de Capacitació habilitarà per a exercir la docència en el sistema educatiu, tant en valencià com en llengua estrangera.

ESTRUCTURA DEL PLA DE FORMACIÓ



Itineraris per a la capacitació:

- Pla de Formació Lingüísticotècnica i cursos.
- Universitats.
- EEOOII.
- Junta Qualificadora de Coneixements de València.
- Centres de Formació de Persones Adultes.
- Entitats sense finalitat de guanys subvencionades per Política Lingüística.

Amb esta intenció es posaran en marxa:

-Cursos de nivells de llengua en valencià. S'incrementarà el nombre de cursos oferits per l'administració per a la formació del professorat.

-Cursos de nivells de llengua en anglés. En esta formació en LE intervindrien les Escoles Oficials d'Idiomes i els Aularis de les EOI. El plurilingüisme implicarà una millora substancial i un increment en les possibilitats d'accés a la formació en les Escoles Oficials d'Idiomes.

-A més les universitats valencianes també contribueixen a la formació en LE.

-Curs de metodologia específica del Programa Plurilingüe (els anomenats, fins ara, cursos específics). Esta formació ha de ser la mateixa per a tot el professorat, tant per al que aspire al Certificat de Capacitació en LE com per al que aspire al de valencià.

4.2 Altres accions formatives per a afavorir la formació del professorat

-Potenciació del Programa d'Aprenentatge de Llengües Estrangeres (PALE)

-Cursos d'Actualització Lingüística en Valencià (CAL). Són cursos de formació lingüística per al professorat que ja està titulat i requereixen d'una actualització. Es realitzen en els centres de destinació.

-Cursos de millora de la competència lingüística en LE.

-Disposició d'auxiliars de conversació, per mitjà de convenis amb els organismes pertinents.

-Becaris llicenciats per al suport en la formació d'anglés per al professorat en els CEFIREs

-Realització de jornades de formació i d'intercanvi d'experiències.

-Intercanvi amb centres d'altres països.

-Col·laboració amb institucions especialitzades en l'ensenyament d'anglés.

5-CATALOGACIÓ BILINGÜE DELS LLOCS DE TREBALL

La catalogació bilingüe dels llocs docents propiciarà al professorat valencià el domini per igual de les dos llengües oficials i redundarà en una millora qualitativa del sistema educatiu. Actualment, es tracta la qüestió en les pertinents mesos tècniques.

6-PLA DE FORMACIÓ ESPECÍFIC DE XOC

Per avançar en el procés de catalogació dels llocs docents, hem dit ja que el Pla de Formació Lingüísticotècnica experimentarà un gran impuls. Es concreta en un pla específic d'aplicació immediata, que es promocionarà en tota la comunitat educativa, per a coneixement general. Serà un pla amb flexibilitat horària i adaptada a cada circumstància, perquè se seguirà el criteri de proximitat als centres educatius a l'hora de designar centres per a la formació. Fins i tot, possibilitat de fer cursos en els propis centres.

La formació s'oferirà tant en la zona de predomini lingüístic castellà com en la de predomini lingüístic valencià, segons la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià.

-Campanyes d'informació i promoció de la formació.
-Configuració de grups específics per al professorat en Escoles Oficials d'Idiomes.

-Inclusió en la formació d'auxiliars de conversa o grups de conversa.

-Increment del nombre de cursos oferits per l'administració per a la formació metodològica del professorat.

7-PLANIFICACIÓ I CALENDARI D'APLICACIÓ

L'aplicació del programa serà gradual, curs a curs.



Es proposa el següent calendari d'aplicació:

- Curs 2009-2010:

- Aplicació del programa en Educació Infantil.
- Continuació de l'experimentació en Educació Secundària.
- Convocar la participació en el programa plurilingüe als centres d'Educació Secundària i de Formació Professional.
- Introducció dels mòduls en anglés en els cicles formatius de grau superior de la FP.
- Elaboració de la normativa corresponent.
- Aplicació del Pla de Formació Específic de Xoc.
- Aplicació del nou PFLT.

- Curs 2010-2011:

- Continuació del procés d'incorporació gradual del programa.

- Curs 2011-2012:

- Avaluació de l'alumnat que inicia el programa plurilingüe en el curs 2009-10.

8-RECURSOS HUMANS I MATERIALS

Per als recursos humans:

- Catalogació bilingüe dels llocs de treball docents.
- Formació de formadors.
- Les actuacions previstes i ja enunciatades en el punt 4.2.
- Personal de suport a la formació en anglés per a l'alumnat (auxiliars de conversació)
- Personal de suport a la formació en anglés per al professorat (licenciats becari).
- Convocatòries de jornades de formació i intercanvi d'experiències.
- Intercanvi de centres amb altres països (Canadà, Estats Units...)
- Col·laboració amb institucions especialitzades en l'ensenyament en anglés.

Per als recursos materials:

- Dotació als centres d'educació infantil d'unitats didàctiques en anglés.
- Conforme avance el programa dotació als centres d'unitats didàctiques en anglés en les diferents etapes o nivells.
- Campanya d'informació i promoció del plurilingüisme.
- Elaboració de materials i documents de suport al professorat.
- Elaboració de models d'unitats d'integració de llengües.
- Publicació d'unitats que integren llengües i continguts en les llengües curriculars (valencià, castellà i anglés).
- Dotació als centres de lots específics de materials didàctics, manuals de consulta, llibres de lectura i llibres de contingut curricular en les tres llengües.
- Publicació de materials de promoció i difusió del plurilingüisme.

9-DISTRIBUCIÓ I COORDINACIÓ DE TASQUES

El programa d'educació plurilingüe requerirà una adequada distribució i adequació de tasques i una actuació coordinada tant a nivell administratiu, com de relació entre l'administració, assessories, formadors, els serveis perifèrics administratius i els centres educatius

10. ALTRES ACTUACIONS IMMEDIATES

11. PRESSUPOST PER AL 2009 (DEL DOCUMENT DE BASES PER A UN FUTUR MODEL PLURILINGÜE PRESENTAT EL DESEMBRE PASSAT)

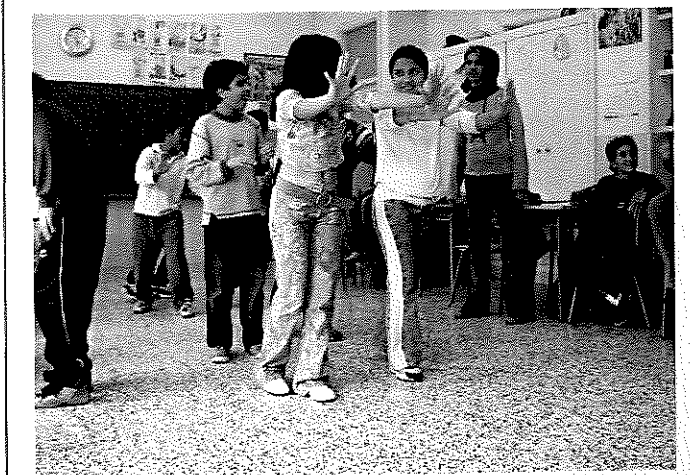
PRESUPUESTO Y ACTUACIONES PREVISTAS PARA EL CURSO 2008-09

Con la finalidad de iniciar la aplicación del Programa de Educación Plurilingüe se ha planificado la siguiente valoración económica:

Año 2009	Actuación	Presupuesto
	Diseño y compra de los LOTES de Material centros	1.564.000
	Creación de grupos de trabajo para la elaboración de materiales didácticos	72.000
	Publicaciones de material de apoyo sobre integración de lenguas y unidades didácticas	18.000
	Formación de formadores	48.000
	Formación Didáctica y metodológica inicial del profesorado que aplica el programa	1.088.640
	Formación del profesorado en lengua extranjera así como estancias del profesorado en el extranjero.	4.209.360
	Cursos de mejora de la competencia lingüística en inglés.	
	Auxiliares de conversación, y	
	Lectores de apoyo a los CEFIRE	
	TOTAL	7.000.000

La implementación del profesorado necesario para la aplicación del plurilingüismo en el curso 2009-10 se encuentra contemplada en el presupuesto del ejercicio 2009 en el correspondiente capítulo.

12. ELABORACIÓ DEL PROGRAMA ECONÒMIC PER A L'APLICACIÓ DEL PROGRAMA PLURILINGÜE.



Educació multilingüe sí, però...

1. Per a fomentar el trilingüisme, és condició creure en el bilingüisme...

L'ensenyament bilingüe al País Valencià no gaudix d'un nivell de consolidació suficient; el sistema educatiu valencià continua encara generant molts estudiants monolingües... El disseny d'educació trilingüe o multilingüe ha d'assegurar l'estatus prioritari de les llengües oficials i no relegar el valencià a una situació de perpètua desigualtat competencial.

2. L'educació multilingüe ha de treure el valencià de la situació de minorització en el que es troba.

Una llengua és "minoritzada" perquè algú actua perquè siga així. Ni el Sistema Educatiu Valencià en general, ni els centres en particular poden ser-ne agents o còmplices. Cada centre ha de dissenyar els seus projectes (PEC-PCC-PNL) i definir les seues estratègies per a treure el valencià d'aquesta situació de minorització i correspon a l'administració educativa garantir-ho.

3. L'educació multilingüe es nodreix de les bones pràctiques desenvolupades pels centres al llarg d'aquests últims anys.

L'avaluació dels programes d'educació bilingüe desenvolupats al llarg de més de 25 anys al País Valencià ha de precedir la implantació del trilingüisme per a que s'hi puguin incorporar les bones pràctiques i les mesures correctores necessàries que no poden ser altres que la generalització dels programes d'ensenyament en valencià i dels programes d'immersió lingüística que són els que millor s'ajusten a l'objectiu que marca la LUEV: "Els alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà".

4. L'educació multilingüe s'emmarca en una planificació que va des de l'educació infantil...

L'educació multilingüe s'emmarca dins d'una planificació que va des de l'educació infantil i que es desplega progressivament i amb coherència a través de les diferents etapes del sistema educatiu. Malauradament, en l'actualitat s'observen greus deficiències en el desplegament dels programes (PEV i PIL) en els IES. Alguns IES, apliquen encara programes d'ensenyament en valencià amb una presència simbòlica d'àrees impartides en valencià.

5. L'educació multilingüe es desenvolupa amb una metodologia adequada.

Les llengües s'aprenen usant-les en situacions comunicatives... Els aprenents d'una segona i tercera llengua necessiten estar implicats en activitats significatives a través de les quals poden aprendre llengua. Les llengües s'aprenen millor si els alumnes les usen per aprendre. L'aprenentatge d'una llengua estrangera també s'ha de desenvolupar en contextos motivadors i variats. El seu ensenyament queda integrat -a nivell escolar- en mòduls organitzats en les diferents àrees del currículum d'acord amb els dissenys particulars propis de cada centre.

6. Un projecte d'educació multilingüe té en compte l'important augment de població migratòria.

Un projecte d'educació multilingüe té en compte l'augment de la població migratòria que no domina una o cap de les dues llengües oficials. És un projecte que inclou la diversitat per a excloure la desigualtat. L'educació multilingüe té en compte la llengua d'origen de l'alumnat i ha d'estar necessàriament lligada a l'educació intercultural.

7. A l'educació multilingüe, l'autonomia dels centres educatiu s'exerceix amb criteris d'eficàcia i de promoció de l'igualtat d'oportunitats...

L'autonomia dels centres ha de tenir relació amb el resultat final; ha de significar un increment de l'eficàcia, un factor d'èxit escolar i no de fracàs --el monolingüisme resultaria ser-ne un--... Autonomia significa que els centres apliquen el que més convé a l'alumnat amb relació als objectius que es proposen i d'acord amb l'entorn social i familiar en el que es desenvolupen aquests alumnes.

8. L'educació multilingüe requereix l'assignació de recursos a mode compensatori...

Els centres han de comptar amb recursos a mode compensatori (a més necessitats, més recursos). Actualment, els recursos humans i materials d'un centre venen determinats principalment pel nombre d'unitats... Els recursos s'han d'atribuir en funció dels resultats: a majors necessitats, més recursos.

9. L'educació multilingüe ha de comptar amb una catalogació adequada de llocs de treball a les escoles i als instituts.

Tot el professorat ha de tenir competència en les dues llengües oficials. El nombre de professors amb capacitat en llengua estrangera no pot ser inferior a les necessitats derivades de l'aplicació del programa.

10. L'educació multilingüe requereix un pla de capacitat lingüística del professorat.

L'educació multilingüe requereix un pla de capacitat lingüística del professorat present en la formació inicial del professorat i en les activitats formatives dels Cefires i que, entre altres, contemplaria les següents mesures:

- Reducció de jornada pel professorat que participe en cursos de formació lingüística...
- Estadades a l'estranger per a l'aprenentatge de l'anglès...
- Foment de la investigació, de la participació en grups de treball, seminaris, congressos,...
- (...)

11. L'educació multilingüe s'ha de desenvolupar amb criteris d'eficàcia.

Impartir alguna àrea (o mòduls) en llengua estrangera significa impartir-la en grups reduïts per a afavorir l'interacció. (Reducció de la ratio al 50%).

12. A l'educació multilingüe, l'aprenentatge de llengües estrangeres s'articula a través de nous models que n'augmenten el temps d'exposició.

Cal la posada en marxa d'una altra sèrie de mesures complementàries per a augmentar la exposició en llengua estrangera:

- Intercanvis escolars amb centres estrangers
- Campaments d'estiu en llengua estrangera
- Activitats extraescolars subvencionades en llengua estrangera
- Beques i ajuts per activitats a l'estranger...
- (...)

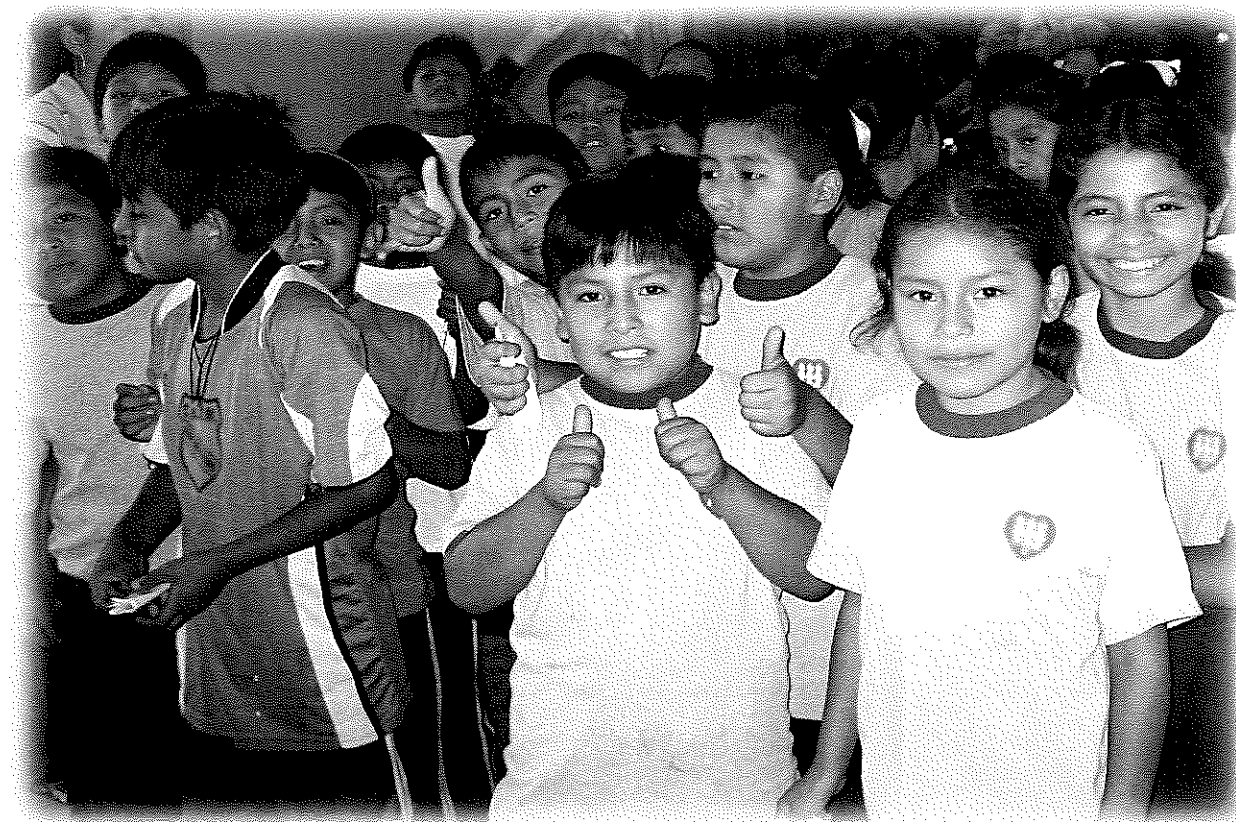
13. Els programes d'educació multilingüe han de ser avaluats.

Cal la implantació d'un sistema d'avaluació que determine el nivell de competència lingüística en valencià, castellà i anglès... i el disseny de plans de millora d'acord amb els resultats.

14. L'educació multilingüe ha de comptar amb dotació pressupostària.

L'educació multilingüe ha d'anar acompanyat de dotació pressupostària adient per afrontar el projecte amb garanties d'eficàcia i continuïtat.

LA COMISSIÓ D'EDUCACIÓ D'E.V.



III BLOC: MEMÒRIA HISTÒRICA

DINAR DE CONVIVÈNCIA (1986-1989)

per Tudi Torró

El 15 de gener de 1996 va ser un mal dia per a tots els que ens vam reunir a "La caseta" de Rotglà i Corbera, prop de Xàtiva, al voltant d'un bon àpat com a bons germans i germanes, no per celebrar-ho sinó per valorar els bons moments. Aquell dia 15 de gener de 1996 vam pensar que això no podia estar passant, que era un malson i que ben aviat s'arreglaria. Han passat 13 anys i encara no s'ha arreglat, la justícia, de vegades, és injusta, poc fiable i interessada políticament, només així es pot entendre el què ha passat durant aquests llargs 13 anys.

Tanmateix, el dinar que vam compartir pretenia celebrar que hem estat companys i amics i que, per a molts de nosaltres, aquesta relació continua viva com el primer dia, que aquesta travessia que ens han obligat a fer, ben segur que ens ha ajudat a créixer i hem après molt, segur que hem après molt. Ser inspectors d'educació només és un treball, però un treball que totes i tots els que avui estem aquí, pensarem en un moment de la nostra vida professional que podia ser el nostre treball fins la jubilació o fins que els camins de la vida ens dugueren per altres dreceres. Ens presentarem a unes oposicions, les que en aquell moment s'ofertaven, perquè havíem passat pels graons que es consideren imprescindibles per saber què portem entre mans, això de "Més sap el dimoni

per vell que per dimoni", havíem estat mestres o professors durant anys, la majoria en càrrecs directius, molts directors i directores, càrrecs de responsabilitats, implicats en els moviments sindicals, polítics, de renovació pedagògica, en definitiva gent compromesa que podia continuar aportant des de la vessant de la Inspecció d'Educació, un treball sempre delicat i compromès com és el de l'ensenyament. Tanmateix, la fatídica data del 15 de gener de 1996 va truncar una trajectòria professional en la Inspecció d'Educació a molts companys, però van continuar des d'altres llocs, segur que els centres i l'alumnat que han tingut i encara tenen, ho hauran agraït, mai sabem on som més necessaris. Alguns i algunes han continuat fidels a la nostra associació ADIDE-PV i volem agrair el seu suport, els que hagen estat i encara estiguen, els que ja s'han jubilat, els que per salut mental van haver d'allunyar-se, els que mai no van estar però sempre han estat companys i amics, per a tots i totes, gràcies.

Fa anys que hauríem d'haver celebrat un dinar com el que vam celebrar el dia 16 però, segurament, encara no era el moment, per a alguns companys i companyes continua sense ser el moment o, simplement no cal. Eixe dia també estaven amb nosaltres.

AVUI NO ÉS UN DIA QUALSEVOL

per Santiago Estañán

Avui 16 de gener de 2009 fa tretze anys que un grup d'inspectores i inspectors d'educació van cessar en els seus llocs "en injusta aplicació" d'una sentència judicial. Avui fa tretze anys i sembla que va ser ahir. Sembla que va ser ahir perquè les companyes i companys que ens hem assegut entorn de la mateixa taula seguim esperant justícia. Una justícia que mai va voler entendre la situació creada a el País Valencià per l'aplicació de la Llei 30/84, de reforma de la Funció Pública a la Inspecció d'Educació. Una justícia que va fer recaure la incompetència de l'administració educativa valenciana en uns funcionaris docents que es van presentar un dia a un concurs de selecció i que de cap manera van vulnerar amb la seva actuació ni un sol precepte legal. Que van veure com de la nit al dia els seus projectes vitals van quedar truncats i desfets per una sectaria aplicació de la suposada justícia d'una sentència que, no ho oblidem, donava la raó a un company inspector a Galícia pertanyent al Cos d'Inspectors al Servei de l'Administració pogués concursar a una plaça d'inspecció a Alacant (el que no va poder fer efectiu perquè en aquell moment, dissortadament havia faltat).

SOLS AIXÒ, i d'aquí algú va trobar el "chollo": "Cessament

fulminant dels inspectors que no havien intervingut per a res en el concurs de trasllat" i de cop i volta cinquanta-cinc llocs vacants per a "col·locar als seus".

I així ha estat. Durant tretze anys hem vist nomenaments de lliure designació segons un Decret obsolet de 1992 que des de 1995 amb la LOPEGCE hagué de ser anul·lat i substituït per un altre que contemplés la creació del Cos d'Inspectors d'Educació. Aspecte que sí es va tenir en compte per a fer-los funcionaris definitius mitjançant dos concursos oposició als quals ara la justícia no ha trobat objeccions, malgrat els recursos plantejats.

Avui és un dia de retrobaments amb companys que van abandonar en el seu moment la inspecció, amb aquells que ja s'han jubilat, amb inspectores i inspectors del CISAE que sempre ens van considerar companys, amb uns altres que encara continuen i amb aquells que a l'abandonar forçosament la inspecció vam deixar enrere part de la nostra història personal.

Avui a Rotglà i Corberà en el restaurant "La Caseta" és un dia de bons i dolents records, un temps i un lloc per a la memòria.



Restaurant La Caseta / Rotglà

ALTRES TEMES

X CONGRÉS ADIDE FEDERACIO DE SARAGOSSA

Por **Íñigo Benítez Castaño** (Inspector d'Educació)

El X Congreso Estatal de Inspectores de Educación de ADIDE FEDERACIÓN celebrado en la ciudad de Zaragoza versó sobre "Políticas Educativas y de Evaluación en Europa. El papel de la Inspección de Educación" fue todo un éxito. Más de 350 inspectores de Educación de las distintas Comunidades acudimos al llamado de los compañeros de ADIDE ARAGÓN durante tres días el pasado mes de noviembre de 2008 para participar de la fiesta educativa y del reencuentro. Este Congreso quedará en los papeles como el congreso que aglutinó por unanimidad de todas las Asociaciones que componen ADIDE-FEDERACIÓN, la denominación de disparate administrativo la decisión del Gobierno del Sr Camps, presidente de la Generalitat Valenciana, de querer impartir la asignatura de "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos" en inglés.

En el manifiesto aprobado se sostiene que carece de justificación objetiva la elección de esta materia para introducir el inglés como lengua de instrucción en el sistema educativo valenciano; máxime cuando no se garantiza la incorporación de dicha lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil, que es obligatorio. Todos los inspectores consideraron un disparate educativo, además del administrativo, la fórmula organizativa y metodológica de que hubiera dos profesores en el aula simultáneamente: uno que conoce la materia, pero desconoce la lengua de instrucción; y otro, que desconoce la materia, pero es necesario para impartirla en inglés.

Si importante fue el manifiesto aprobado para el éxito del congreso, también lo fue por la presencia institucional del Ministerio de Educación y del Gobierno de Aragón, la repercusión que tuvo en los medios de comunicación generales y profesionales, la defensa de la profesionalidad e independencia de la Inspección de Educación en el desarrollo de sus funciones, la calidad de los ponentes y contenidos del programa y por la firma del convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y ADIDE FEDERACIÓN para la formación de los Inspectores de Educación. Aulis Pitkälä, director de los servicios de Educación y Cultura de la ciudad de Espoo en Finlandia, nos habló del sistema educativo finés, de cómo la política educativa de su país acentúa la calidad, la eficiencia, la equidad y el internacionalismo; de cómo todos aquellos que proporcionan servicios educativos deben evaluarse a sí mismos y la educación que proporcionan y su eficacia además de formar parte en evaluaciones externas.

La MESA AUTONÓMICA estuvo representada por las Comunidades de Andalucía, Asturias, Castilla y León y Navarra. El tema central de la misma fue una pregunta: "¿En qué políticas educativas se traducen los resultados de la evaluación del sistema educativo? Pisa 2006 y sus consecuencias." Al hilo de las intervenciones de cada una de las personas representantes, me hacía una serie de preguntas: ¿por qué no estaba la Comunidad Valenciana?, ¿de qué habría hablado su representante?, ¿podría hablar sobre el contenido algún inspector?, ¿cuál habría sido su capacidad inventiva?... un largo etcétera sobre los contenidos de nuestro trabajo en la actualidad. Pena, penita, pena.

Andalucía nos dijo que la Inspección de Educación tiene un papel

relevante en cuantas acciones se han desarrollado por la Consejería de Educación en los últimos años. Ha participado en jornadas de formación, en el análisis y difusión de los resultados, en el asesoramiento a los centros, en la coordinación de los servicios implicados en el apoyo y mejora de los centros como consecuencia de los resultados alcanzados en los procesos de evaluación y en la aplicación y, en su caso, diseño de pruebas de contraste.

Asturias nos comunicó la serie de cambios experimentados en su sistema educativo como consecuencia de las distintas medidas acciones emprendidas por el Departamento de Educación resultantes no sólo de PISA-OCDE, sino de los indicadores o puntos de referencia que acompañan al señalamiento de los objetivos educativos europeos.

Castilla y León resaltó el importante papel desempeñado por la Inspección de Educación en los procesos evaluativos y la situación actual de la Comunidad.

Navarra, por último, entre otras aportaciones, nos explicó cómo desde el Servicio de Inspección se analizaron los resultados de los alumnos para elaborar un perfil del lector navarro a los 15 años en relación con el perfil medio PISA y cómo se ha elaborado un "proyecto para la mejora de las competencias implicadas en la lectura" que en estos momentos se está llevando a cabo en todos los Centros de Secundaria de Navarra.

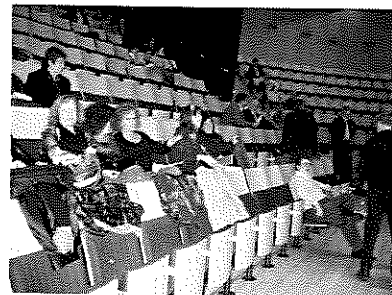
Por último, hablar de Julio Carabaña y la crítica que hizo sobre el informe PISA. Su conferencia fue el contrapunto crítico a tanto pesimismo como consecuencia de los resultados de la evaluación PISA. Habló

de las tres paradojas: la de la mala información, la de la medición y la de los controladores controlados. Voy a hablar de la segunda.

Según este catedrático de Sociología de la Educación, PISA

pretende medir resultados de las escuelas, no las capacidades de los alumnos. Pero desdeña los conocimientos académicos y pretende limitarse a las competencias importantes "para la vida", como la lectura. Ahora bien, las escuelas enseñan inmediatamente conocimientos y destrezas concretos, y sólo indirectamente fomentan, por esta vía, las competencias generales. Esta paradoja consiste en que PISA acaba midiendo lo que no quería, capacidades en vez de resultados, no evaluando finalmente las escuelas, sino los individuos y el conjunto de los ambientes educativos.

Decir por último que ADIDE ARAGÓN nos regaló un maravilloso paseo por las joyas de Zaragoza y por su gastronomía de tal manera que he de volver a la ciudad para vivirla fuera del interés de un congreso que me tuvo todo el tiempo pendiente del desarrollo de las sesiones, tal fue su calidad.



"SE EQUIVOCÓ LA PALOMA, SE EQUIVOCABA"

Por **Miguel Calderón** (Catedrático de Lengua Castellana y ex-inspector de Educación)

"Por ir al Norte, fue al Sur. Creyó que el trigo era agua. Se equivocaba. Creyó que el mar era el cielo; que la noche, la mañana. Se equivocaba (...)" Mucho me temo que estas palabras de Rafael Alberti siguen muy vigentes, siento que están aún vivas y con su hálito palpitante. Parece ser que la historia de las civilizaciones avanzadas es una historia de errores pero enmendados a tiempo, lo cual las diferencia de las civilizaciones estancadas o retrógradas que siguen tropezando una y otra vez en la misma piedra. Aún más, para algunos, dicha piedra, lejos de desaparecer, se convierte en un monolito inamovible y solemne que, izado en medio del camino, es un refugio y altar para futuras generaciones de creyentes y adoradores fanáticos. Igualmente, mucho me temo que la historia de este país no es la historia del racionalismo puro, de las ciencias empíricas y del progreso sino de las oscuras y ancestrales creencias así como de los apocalípticos castigos dominados por los dioses atávicos de un pasado justiciero. Creo que una sociedad aferrada al miedo jamás puede progresar y que a los miedosos y cobardes les da pánico lo nuevo, el cambio, la aventura. Por desgracia, hay personas construidas con patrones mal asimilados que no podrían soportar que sus esquemas mentales se derrumbaran y por eso defienden con las uñas los valores que les inculcaron en la más tierna infancia o adolescencia. Pero no nos engañemos, recordemos que el cerebro humano es selectivo y la memoria sólo conserva, por una pura y simple regla de higiene y salud mental, los momentos agradables, desterrando inmediatamente los momentos desagradables. No es una suposición personal, está demostrado científicamente. Por eso, no podemos creernos seriamente la clásica afirmación gratuita de que "cualquier tiempo pasado fue mejor" (quizás sólo porque éramos más jóvenes). Ahora me vienen a la memoria otros versos de Machado que también siguen vigentes como una premonición sobre nuestro país: "una de las dos Españas ha de helarme el corazón". Por lo tanto, lo grave no es equivocarse sino persistir visceralmente en el error.

Mucho me temo también que en el tema de educación, entre otros temas, pasa algo por el estilo y tendemos a pensar que vamos en dirección contraria, que nuestros alumnos saben menos que nosotros y que la LOGSE fue la madre de todos los males ya que cuestionó el viejo sistema piramidal e inamovible. Buscado el chivo expiatorio, insisto: la diversidad existe, no es una invención. Me gusta la frase que dice: "creo en la igualdad para vivir pero en la diversidad para convivir". ¿Tan duro es admitir que hay métodos, sistemas y profesores que también se equivocaron y se equivocarán porque, obviamente, lo de café para todos no funciona?. ¿Acaso hay dos personas absolutamente iguales en sus gustos, su forma de enseñar y de aprender?. Puede ser que nuestros alumnos quizás sepan menos teoría memorística que nosotros pero ¿eso quiere decir que son más tontos que lo que nosotros fuimos?. No lo creo, ni mucho menos. Saben muy bien lo que quieren y lo que desprecian.

Es obvio que el origen y el corazón de una verdadera falla es su crítica y sátira latente y que su destino es la destrucción final de la misma por un fuego implacable pero reparador. En consecuencia, no podemos engañarnos por la tendencia actual de alcanzar la máxima magnitud fallera y de quedarse sólo con



el ruido y la parafernalia externa de los monigotes. ¿No se falsea la idiosincrasia de la falla al mostrar sólo su espectacular grandiosidad, su belleza y majestuosidad si se renuncia a su crítica mordaz o burlesca? .

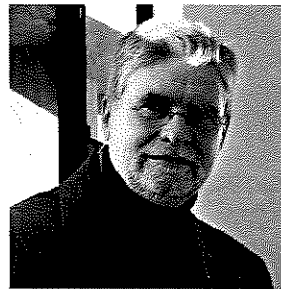
Por las mismas razones me gustaría saber cuáles son las profundas raíces científicas de la tan cacareada "excelencia educativa" sino es su identificación con el falso oropel de la palabrería vana o el pragmatismo y la teoría del "todo vale con tal de triunfar". Pues miren, señores, no todos queremos ser triunfadores, ni ambiciosos, ni poderosos. Todos estos triunfos en el cementerio no sirven para nada. Ante todo, prefiero ser yo mismo y estar de acuerdo con mi conciencia, acertada o errónea. Ser uno de los que les gusta llamar a las cosas por su nombre y detestar por igual los eufemismos, la manipulación, la demagogia barata, las verdades a medias y, sobre todo, las falsedades y las mentiras descaradas. Señores, es evidente que, afortunadamente, para una minoría de utópicos todo no vale y el fin no justifica el uso de medios torticeros. Hay un sector crítico de la población que cada día siente más rubor y vergüenza de los gobernantes que tenemos y de la recaída y abuso de los viejos vicios: el amiguismo, la prevaricación y la dedocracia. Por desgracia y para colmo de males, algunos mandos intermedios o poderosos no dan la talla intelectual, ni ética, ni moral. ¿Recuerdan aquello del colegio de predicar con el ejemplo?.

Pero, en fin, cambiemos de tercio y pongamos algún otro ejemplo sobre el paradójico progreso o dudosa evolución/involución, de la vida cotidiana actual. En el ámbito cultural, intelectual y académico hay muchos casos, por ejemplo, en el contexto de un moderno Instituto, en un país avanzado y en una sociedad con una constitución supuestamente laica, me pregunto: ¿cómo se justifica mantener en el currículo oficial aún asignaturas relativas a las creencias personales (la religión, etc.) que restan tiempo para profundizar en el dominio de las verdaderas ciencias instrumentales?. ¿Cuándo nuestros próceres, diseñadores y pedagogos establecerán la frontera existente entre las ciencias y las creencias y a cada uno lo suyo?. El refranero vulgar dice que "no se debe mezclar el culo con las témporas" y esta metáfora surrealista no es gratuita ni casual. Yo tengo por norma y costumbre no preguntar a ninguno de mis amigos sobre su opción política, religiosa o sexual porque entiendo que eso pertenece al ámbito personal de las creencias. Normalmente entre personas honestas e inteligentes no suele haber problemas. Una cosa es hablar y otra es discutir. El problema siempre se debe al interés, amigo Andrés y la venganza es mala consejera.

Por eso, cuando se respeten los derechos de los demás y se comporten como ciudadanos responsables, todos merecen mis máximos respetos. En fin, que la ley inexorable del péndulo extremado (alternancia derechas/izquierdas) puede ser peligrosa si no domina la tranquilidad y la fría razón. Creo que nunca se debe romper el equilibrio entre el fondo y las formas. La verdadera educación nace de dentro y consiste en saber principalmente quiénes somos, para qué estamos aquí y cómo vivir lo más felizmente posible. ¿De qué sirve que nuestros alumnos hablen supuestamente varias lenguas (con mejor o peor éxito) si previamente no son críticos con los conocimientos que reciben o con los mensajes manipuladores con que se les bombardea fuera del aula?. Sinceramente, yo prefiero que mis alumnos

primero sean ciudadanos que piensen y analicen muy críticamente la prensa, la televisión basura y todos esos programas anticulturales dirigidos por charlatanes que sólo buscan audiencia a cualquier precio. La bazofia pseudointelectual siempre es bazofia y una sociedad que desprecia la cultura desprecia su futuro y el de sus hijos. ¿De qué sirve hablar muchas lenguas si previamente la cabeza "no está correctamente amueblada" y no se consolidan los valores básicos?. ¿Para qué hablar si no sé de lo que hablo, si no pienso lo que digo o no digo lo que pienso?.

En fin ,señores, la parábola o alegoría está servida y a buen entendedor pocas palabras bastan. (Pero, ciertamente, se equivocó la paloma, se equivocaba).



CLIMA ESCOLAR

Dr. Marc Antoni Adell. Universitat de València.

El tema suscita interès des de diverses perspectives de la vida escolar -valoració dels rendiments, cohesió en la integració, bona imatge, bon ambient... i des dels diversos col·lectius que conformen la

comunitat educativa -alumnat, professorat, famílies, context social, autoritats acadèmiques...-. Alguns pensen que, certament, esdevé una variable valuosa en el bon funcionament dels centres educatius. A més, és un itinerari bidireccional: des del bon clima s'afavoreix el rendiment, la bona harmonia, el benestar acadèmic etc. I des d'aquestes situacions es retroalimenta un millor clima de centre.

Passa que, habitualment, dediquem més esforços a altres components de la vida escolar, les que podríem anomenar administratives, de gestió i tècniques, que a les de conformació d'ambients afavoridors de la convivència i del benestar, encara que una bona actuació en aquells àmbits -administratiu, de gestió i tècnics- esdevé valuosa, també, envers la consecució d'ambients positius. Cal, però, plantejar-se què és el que volem aconseguir -suposadament un clima de relacions i de vivències estable i fins i tot atractiu- i com aconseguir-ho. I això des de la participació de tota la comunitat escolar, començant pels xicons i xicones i implicant la resta d'elements: professorat, famílies, personal de suport, autoritats locals, context sociocultural, administració...I, una vegada arribats a acords bàsics, atorgar-li carta de naturalesa en el PEC -Projecte Educatiu de Centre-, fixar-lo en el RRI -Reglament de Règim Interior-, practicar-lo en la quotidianitat de la vida acadèmica -PGA: Programació General Anual- i revisar-lo periòdicament per avaluar si la "cosa" del clima p.a. -progressa adequadament- o n.m. -necessita millorar, quant i com-.

Així arribarem a definir què és i quin és el millor clima, quines condicions -materials, humanes, de recursos, relacionals, metodològiques...- cal anar creant, com implicar-se en aconseguir aquelles condicions...Clar que tot depèn de a quin model de persona i de societat aspirem i si no busquem més que rendiments acadèmics sensu estrictu. Perquè no és igual creure en la persona i apostar pels valors, que buscar disciplinar el col·lectiu de joves

i tenir-los ocupats. En el primer cas treballarem a favor d'espais de llibertat, de responsabilitat compartida, d'implicació i de satisfacció dels protagonistes i en el segon en tindrem prou en reforçar el control extern, presentant un model d'ordre convencional. El clima que es derive de la primera proposta pot arribar a ser atractiu i estable i el segon, com a molt, suportat i inestable.

Molt probablement, a l'hora de repertoritzar les condicions per a la consecució d'un bon clima de classe i de centre, tots estariem d'acord en demanar instal·lacions i mitjans suficients i còmodes on poder desenvolupar-se -en l'estudi i en l'oci-. La qüestió, però, rau sobretot en les actituds que ens empenyen a actuar a adults i joves i això des del moment de pactar uns mínims -horaris, assistència, avaluacions, comportaments...- fins a la forma de comportar-se en cada moment i front a cada situació. Des d'aquest component cal demanar a la gent honestat, esforç i una dosi mínima d'il·lusió, començant pels adults, doncs no és cap secret que, amb massa freqüència, demanem als joves el que nosaltres no fem. I un gest amable al rostre que obri portes a la comunicació. I competència en allò que fem. I coordinació d'esforços, primer entre iguals i després amb els altres estaments. I constància, per no dir paciència. I una certa tècnica per programar objectius -primer senzills, després més complexos-, desenvolupar propostes per assolir-los i valorar en quin grau es van superant... Perquè cada col·lectiu -òbviament- fa la seua valoració: l'alumnat podria trobar-se no del tot a gust en un context que li ve imposat i una escapatòria possible és l'absentisme o el passotisme. El professorat pot estar enyorant altres temps més ordenats, on la disciplina es mantenia ferma. Els equips directius podrien estar reivindicant mesures més contundents de l'administració educativa o més autonomia per exercir-les. Les famílies podrien estar demanant més participació i més coordinació amb el professorat. Les autoritats podrien estar més preocupades per la imatge pública -que sovint salta als mitjans dels centres educatius, que per altres temes de més entitat...

Evidentment, a poc que s'analitzés la situació, trobarem algunes variables. Així els nivells o cicles creen o propicien un clima o un altre: una escola infantil presenta diferències envers una escola primària i aquesta en relació a un IES.

La dimensió és una altra variable: centres més grans solen ser més conflictius. I la condició de rural o urbana també influeix: centres de ciutat o suburbials apareixen com a més despersonalitzats i anònims, mentre que els de comarques tenen una altra aire. No es pot oblidar, tampoc, la titularitat: els centres públics no tenen el mateix ambient que els privats i professorat i alumnat -i famílies- es troben implicats de diferent manera, en uns i en altres. I val a dir que el tema sol simplificar-se i reduir-se als efectes, així és la disciplina la preocupació més present: en els xicons per fer-la suportable o per eludir-la i, en els adults, per mantenir-la i de vegades a qualsevol preu. Més que no la creació de climes agradables, afavoridors de la bona convivència i incitadors de l'esforç compartit, la implicació i el compromís.

En qualsevol cas, quan apareix la queixa generalitzada que el sistema educatiu no va bé -arran de la publicació periòdica dels informes PISA, per exemple-, no s'analitzen les causes en profunditat -dels rendiments no satisfactoris o dels "climes" escolars poc atractius- i no s'assoleix, per cada estament, la part proporcional de responsabilitat que ens pertoca. Com tampoc es contextualitza el fenomen: cada societat té l'escola que es mereix o la que fa possible o la que tolera. I no fora just demanar una escola ordenada, agradable, solidària, participativa, honesta...quan la societat no fa gala, precisament, d'aquelles virtuts. Encara que -paradoxalment- és des de l'escola -encara que no només des de l'escola- que es pot millorar la societat. Per això caldrà posar-se a dissenyar les intervencions que calguen per consolidar uns models -els que apareguen com a positius, participats i agradables- de curricula -en continguts i en conductes- i per modificar-ne d'altres -els poc integradors, poc agradables o simplement conflictius-. Intervencions diverses i des de diverses òptiques per fer-les convergents: afavoriment de l'associacionisme i representació estudiantil, compromís del professorat en millorar les tècniques i metodologies, organització al centre -o des del centre o amb participació del centre- d'activitats lúdiques i culturals, apertura a l'entorn amb intercanvis amb altres centres pròxims o llunyans, jornades de portes obertes, atenció a la tutoria d'alumnes i pares, connexió amb els nivells educatius immediats i el món productiu etc.



Al respecte, una eina que podria esdevenir altament operativa i eficient és l'Educació per a la Ciutadania -EpC- que, lamentablement, des dels sectors més involucionistes --confessionals: la Conferència Episcopal, però també polítics: el PP- s'han entestat en boicotejar, donant del sistema educatiu del nostre País una imatge tercermundista, lluny de l'uropeisme a l'ús, què és on la nova matèria s'ha generalitzat, a instància justament de la UE. Els centres educatius faran bé -en ús de l'autonomia que les lleis orgàniques els reconeixen- en treballar, en profunditat, els continguts i les pràctiques recomanades per l'EpC -que inclou els Drets Humans i l'Educació Ètico-cívica-, lluny de les "ocurrències" de què les autoritats locals fan exhibició -si de cas "en anglès" i amb "dispenses" indiscriminades als "objectors"-, a l'hora de transigir en l'aplicació de la legislació, emanada del Parlament espanyol. Tema de tanta transcendència -la dimensió moral de les virtuts cíviques i la defensa dels drets universals- no es poden escamotejar als nostres alumnes, ni a la societat en general, només pels interessos polítics impresentables d'alguns. El "clima" educatiu ha de fer possible la convivència democràtica plural i civilitzada, ja des de l'escola.

FA 25 ANYS. MEMORIA HISTÓRICA DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN EL PAÍS VALENCIANO

Perquè no se'ns oblide i siguem conscients de la història recent de la Inspecció Educativa al País Valencià és convenient repassar el que han sigut els últims 25 anys.

L'Ordre de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de 9 de novembre de 1983 (DOGV de 8 de desembre) i la Resolució de la Direcció General d'Educació Bàsica de 10 de novembre van convocar 5 places d'inspectors extraordinaris d'Educació Bàsica. En eixe moment per a anomenar inspectors extraordinaris segons la legislació que regulava la inspecció només era necessària la proposta de lliure designació per part del Consell d'Inspecció provincial de mestres o directors escolars. Però el govern socialista va voler demostrar que es volia fer les coses d'una altra manera i convocà per una Ordre i una Resolució un Concurs de mèrits perquè tot funcionari docent del Cos de Professors de EGB poguera presentar la seua candidatura. Van ser seleccionats 5

inspectors extraordinaris que van prendre possessió l'1 d'abril de 1984.

Després vindria la Llei 30/1984 de Mesures per a la reforma de la Funció Pública espanyola, modificada per la Llei 23/1988 i la Llei 22/1993, que en el seu afany d'eliminar cossos es van portar per davant els cossos d'Inspecció i van deixar els llocs de la funció inspectora que serien coberts temporalment per mestres i professors durant tres anys amb possibilitat de romandre altres tres més després d'un procés d'avaluació. Junt amb ells es va crear el Cos d'Inspectors al Servei de l'Administració a què es van incorporar els inspectors pertanyents als anteriors cossos d'inspecció de EGB i EEMM i alguns de Formació Professional. En els anys següents el Decret 37/1986, junt amb l'ordre de 19 de novembre de 1986, van regular l'organització i funcionament de la inspecció d'educació a la Comunitat Valenciana, i també

la nova forma d'accés a la funció inspectora. Així al Gener de 1987 va prendre possessió la primera promoció d'inspectors i inspectores en funció inspectora provinents de tots els cossos docents: mestres, professors i catedràtics de Batxillerat, professors de FP, professors i catedràtics de Conservatoris o d'Escoles d'Idiomes, que es completaria amb una segona promoció al Gener de 1990.

Aquestes promocions van ser seleccionades d'acord amb el Decret de 1986 i els seus processos d'organització i renovació amb un altre Decret, el 180/1992 pel qual es regula l'organització i funcionament de la inspecció i s'establix l'accés i permanència en el seu exercici, modificat pel Decret 197/1993. L'actual administració educativa, en 2009 encara considera en vigor aquestos dos decrets, havent sigut incapaç de modificar-los i actualitzar-los en els catorze anys que porta governant.

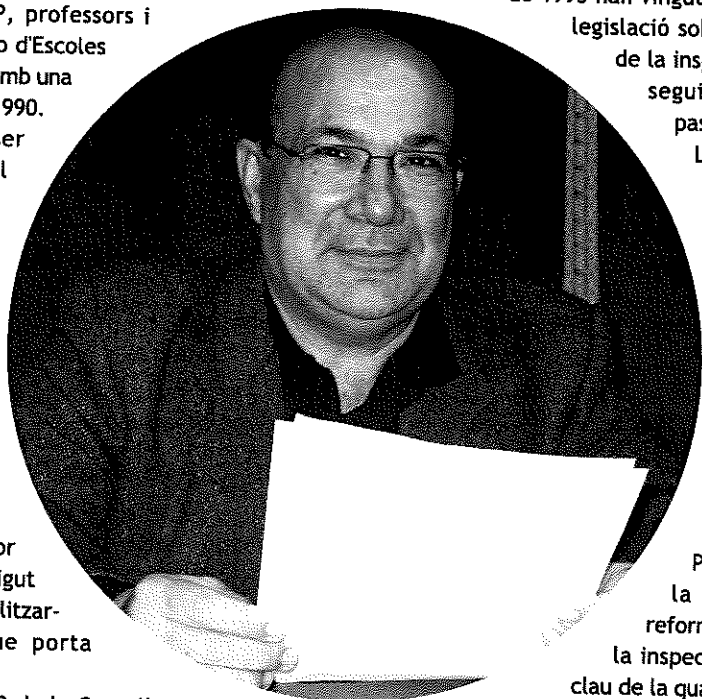
L'Ordre de 8 de febrer de 1993 de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència establix la plantilla de la inspecció d'educació: Alacant: 41, Castelló: 17, València: 42 i tres inspectors caps.

Però el sistema no funcionava i van ser més els prejudis que les solucions pel que la Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la Participació, l'Avaluació i El Govern dels Centres Docents recrea el Cos d'Inspectors d'Educació. De nou s'obri un procés d'incertesa per als ocupants de llocs d'inspecció educativa. Que es va resoldre de molt diferent forma. Tot això a l'empar del Reial Decret 2193/1995, de 28 de desembre pel qual s'establixen les normes bàsiques per a l'accés i la provisió dels llocs de treball en el cos d'inspectors d'inspecció i la integració en el mateix dels actuals inspectors

Per als de la primera promoció una sentència de 1995 sobre un recurs d'un inspector del CISAE que va recórrer un concurs de trasllats de 1986, una interpretació estricta els va suposar el cessament fulminant el 15 de gener de 1996.

Per a la segona promoció de funció inspectora i els membres del CISAE, la llei orgànica i el Reial Decret esmentats, contemplaven dues opcions: integració directa en el Cos d'Inspectors d'Educació per a aquells que foren de cossos de grup A (CISAE, professors de secundària, catedràtics) i concurs oposició restringida per als que havent superat les dues avaluacions de la funció inspectora superaren una prova selectiva.

El Decret del 1992 continuava regulant l'organització i funcionament de la inspecció a pesar que la LOPEGCE de 1995 imposava la seua revisió i actualització. D'acord amb ell i sense concurs de mèrits, només pel procediment de lliure designació es van designar inspectors extraordinaris per a cobrir les vacants que es produïen en el Cos d'Inspectors d'Educació. La fórmula administrativa utilitzada "la comissió de serveis" però es privava a la majoria del professorat de poder optar a aquests llocs.



Només s'ha publicat un Decret perquè els inspectors pogueren cobrar el complement retributiu de formació (sexenni) (Decret 74/1999). I així mentre la resta de comunitats autònomes des de 1995 han vingut reformat inclús dues vegades la legislació sobre organització i funcionament de la inspecció, la Comunitat Valenciana segueix amb la normativa del segle passat.

L'any 2001, sense reformar el marc legal general i tenint com a fonament legal el Reial Decret d'Accés als cossos docents, es va convocar un concurs oposició per a accedir al Cos d'Inspectors d'Educació a què van accedir un gran nombre de funcionaris que des de 1996 havien ocupat els llocs que van deixar els inspectors de la primera promoció cessats en 1986.

Primer la LOCE en el 2002 i després la LLOE en 2006 van vindre a reformular les finalitats i objectius de la inspecció d'educació com un element clau de la qualitat del sistema educatiu. Però no van ser suficients perquè els responsables polítics de l'Administració Educativa valenciana derogaren l'obsolet decret de 1992.

A l'abril del 2007 es va convocar un altre concurs oposició, aquest d'acord amb el Reial Decret 276/07 pel que ingressen en el VAIG CIAR 34 inspectores i inspectors i de nou una majoria dels seleccionats havia exercit fins eixa data llocs de lliure designació, en comissió de servicis, com a inspectors accidentals. Ara al Gener del 2009 en compte de proposar un nou marc per a la inspecció d'educació es pretén aprovar un concurs de mèrits per a seleccionar inspectors accidentals idèntic al de fa 25 anys! Amb el compromís de convocar en 2010 oposicions. Tot això en un intent de donar cos de legalitat a una actuació arbitrària com ha sigut durant tretze anys el nomenament d'inspectors provisionals, ja que la Comunitat Valenciana és l'única comunitat autònoma que no selecciona per concurs als accidentals. Això sense garantia d'igualtat ja que es desconfia dels mínims supòsits que requereix un concurs de mèrits transparent, elecció per sorteig dels membres de la comissió i màxima valoració de la fase mèrits en el que se suposa que és: un concurs de mèrits. Així ens va!

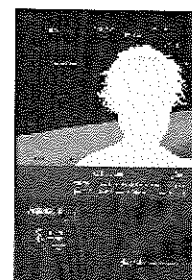
Santiago Estañán Vanacloig
Ex-inspector d'educació

RECULL DE LLIBRES

Bibliografia

El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià / (2006). / Vicent Pascual Granell, València, Conselleria de Cultura, Educació i Esports, col·lecció "Suport a l'ensenyament en valencià", 15, 189 pàg. ISBN 84-482-41444

El llibre està disponible en format PDF en aquest enllaç:
http://www.edu.gva.es/ocd/sedev/val/vp_tl.htm



Matèries

Plurilingüisme Pluriculturalisme Educació plurilingüe Educació multilingüe Tractament integrat de llengües Organització del sistema educatiu

Índex Introducció

1. Una nova situació pel que fa a les llengües
2. L'educació plurilingüe i pluricultural

- Fonaments de l'educació plurilingüe i pluricultural

3. Introducció
4. Una nova concepció del subjecte d'aprenentatge
5. Un tractament de les llengües basat en les capacitats de la persona plurilingüe
6. Una organització educativa des del plurilingüisme additiu
7. Planificació i intervenció didàctica des d'una concepció plurilingüe de la competència
8. Una incorporació estratègica de les llengües estrangeres

- Tractament de les llengües dins el model d'educació plurilingüe i pluricultural

9. El tractament integrat
10. El tractament integrat de les llengües
11. El tractament integrat de les llengües i els continguts

- Organització plurilingüe del sistema educatiu

12. Introducció
13. Els programes d'educació plurilingüe i el currículum

- Annexos

- I. Funcions i expressions comunicatives
- II. Seqüència didàctica
- III. Projecte Lingüístic

- Bibliografia

Resum

Aquesta obra és una aposta per una autèntica educació plurilingüe, feta a partir dels coneixements més actuals de què disposem sobre els fonaments de l'educació plurilingüe i pluricultural. L'autor, després d'analitzar, a la llum de les darreres investigacions, com planificar la intervenció didàctica a partir de les capacitats de les persones plurilingües i d'una concepció plurilingüe de la competència lingüística, fa una proposta innovadora per al tractament integrat de les llengües i els continguts i una proposta organitzativa de com hauria de ser un model educatiu plurilingüe per al País Valencià. Es tracta, doncs, d'una obra de lectura imprescindible.