

O DESAFÍO DA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA AS MINORÍAS HISTÓRICAS

Jaume Sarramona i López
Universidade Autónoma
de Barcelona

“... debemos traballar xa hoxe tendo presente unha Cataluña moito máis heteroxénea culturalmente, como se pode observar nalgúns barrios, vilas e aulas escolares. A escola, e en xeral o sistema educativo, ha actuar como un espacio de encontro desta *multiculturalidade* e como lugar de aprendizaxe da convivencia social nun sistema democrático que constitúe un novo desafío. Debemos seguir revisando os currículos e prepararnos desde un punto de vista organizativo para acolleremos esta diversidade” (*Catalunya demà*, 1998: 278).

EDUCACIÓN E PLURALISMO CULTURAL

O texto que encabeza este artigo corresponde a un orixinal catalán elaborado como proposta para a educación dos inicios do século XXI, pero sen dúbida resulta válido para a inmensa maioría dos territorios que compartímo-la actual Unión Europea, erixida en terra de provisión, a pesar das súas indubidables contradicións e desequilibrios, para moitos dos cidadáns do Terceiro Mundo. As consecuencias desta situación afectan a tódalas ordes da vida social e, de xeito moi directo, a educación.

Unha primeira consecuencia é a necesidade de falar de *multiculturalidade* como unha característica do contexto que a rodea e de *interculturalidade* como unha meta acorde cos novos tempos que vivimos. Todo isto como consecuencia tanto da globalización que rompeu fronteiras e barreiras diversas como do avance da democracia social, que leva ó respecto polas diferencias persoais e colectivas. A diversidade cultural non só é unha evidencia senón algo positivo para o desenvolvemento das sociedades democráticas; o pluralismo sitúase así no antípoda do dogmatismo.

Pero a aceptación xeral destes principios non nos pode facer esquecer os antecedentes dos que parte o sistema educativo nin a heteroxeneidade de situacións ás cales debe dar resposta, algunhas das cales se analizan a continuación.

¿Que papel debe adoptar a educación escolar ante o pluralismo cultural? A resposta ha de abrangue-la dobre perspectiva do problema. En tanto que institución social vinculada á democracia, a escola debe adoptar ante

o pluralismo a mesma actitude que ante a democracia en xeral: respecto e actuación. En tanto que situación que afecta a suxeitos concretos, a educación ha de telo en conta como unha variable máis da diversidade que caracteriza o alumnado, de maneira que terá de aplicar medidas específicas e personalizadas.

O tratamento educativo do pluralismo cultural ten no fomento das actitudes unha preocupación fundamental, lembrando sempre que as actitudes teñen compoñentes informativos, afectivos e do comportamento. Por outra banda, o pluralismo cultural aparece no currículo escolar como cuestión que afecta a tódolos alumnos, porque a todos haberá que preparalos para vivir nunha sociedade democrática onde a diversidade cultural estará presente, de aí o sentido de 'materia transversal' que se lle asignou, para indicar que non se pode eludi-lo seu tratamento en ningunha das materias escolares.

Esta xeneralización da preocupación pedagóxica polo *interculturalismo* supera o criterio de que só se converte en preocupación cando nos centros escolares conviven xitanos ou inmigrantes (Nieto e Santos, 1977: 65). É máis, os autores citados indican que "si España es una realidad multicultural, y sobre ello no puede haber mucha discusión, entonces es lógico plantear que uno de sus grandes retos reside en asunción, dentro y fuera del sistema educativo, de la educación intercultural como asunto que a todos debe

implicar, incluso más allá de su integración en la Unión" (*Ibídem*).

A bondade das metas pretendidas, sen embargo, non pode facer esquece-la dificultade de conseguilas e, nalgúns extremos, a súa mesma viabilidade pedagóxica. A primeira dificultade xorde ó pretender compatibilizalo que foi a finalidade histórica da escola e a súa mesma xustificación como institución social básica, isto é, a culturización das novas xeracións para integrárense á vida adulta nunha sociedade concreta, cunha pretendida preparación para sociedades ou comunidades culturais diversas. Non semella factible a culturización de tódolos alumnos co mesmo nivel de profundidade en varias culturas á vez.

Por outra parte está o propio destinatario da acción escolar, o alumno, quen como unidade psicolóxica persoal non pode fragmentarse en múltiples realidades culturais. O *biculturalismo* xa resulta unha dificultade real, que os antropólogos discuten mesmo tratándose de culturas próximas, de modo que os atrancos aumentan progresivamente ó se multiplica-las culturas en contacto. Xa que logo, o realismo do que se pode lograr e a natureza mesma da actividade pedagóxica escolar obríganos a sermos mesurados, sen vulnera-lo pretendido respecto ó pluralismo cultural existente na sociedade actual.

Dito doutro modo: a escola deberá facer compatible o seu obxectivo xeral de culturización nun contexto

inmediato maioritario, que tamén se presenta como fonte de cohesión para o conxunto do alumnado, co respecto e o cultivo das culturas minoritarias por parte dos que as integran. Un texto do Informe Delors (1996) é bastante ilustrativo ó respecto: “La educación debe por tanto esforzarse al mismo tiempo por hacer al individuo consciente de sus raíces, a fin de que pueda disponer de puntos de referencia que le sirvan para ubicarse en el mundo, y por enseñarle a respetar las demás culturas” (páx. 52).

PROBLEMÁTICA CULTURAL DAS MINORÍAS HISTÓRICAS NOS SEUS PROPIOS TERRITORIOS DE ORIGEN

Xa se apuntou a dificultade de que varias culturas convivan nun mesmo contexto social en situación de igualdade. E a verdade é que hoxe en día tal sociedade non existe, como moito dáse a coexistencia de culturas enquistadas dentro da oficializada, sen que teñan recoñecemento oficial (Jordán, Etxeberria e Sarramona, 1995). Se xa se discute que as persoas poidan chegar a ser realmente *pluriculturais*, con maior motivo se pode pensar en tal dificultade para os pobos, a menos que estea territorializada a diversidade en cuestión. Non temos exemplos de existencia equilibrada de varias culturas nun mesmo territorio, porque a cultura

máis feble sempre tende a desaparecer. E a máis feble pode se-la orixinaria dun territorio concreto.

A realidade amosa unha cultura oficial preponderante, que coincide coa do estado (en terminoloxía europea). A simple difusión do termo ‘estado-nación’ é un exemplo do afán de vincular-la proposta cultural oficializada politicamente para todo o territorio deste. Porque ninguén discute a relación de ‘nación’ cunha cultura específica e, en cambio, o concepto de ‘estado’ só fai referencia a unha realidade política¹. Polo tanto haberá casos de grande homoxeneidade cultural dentro dos límites políticos dun estado, e entón terá pleno sentido falar de ‘estado-nación’ (Dinamarca, Portugal, Holanda, Andorra...), pero en moitos outros a denominación correcta que lles corresponde é a de ‘estado-plurinacional’ (Francia, España, Italia, Bélxica...).

O resultado dun estado plurinacional cunha soa cultura oficializada para todo o seu territorio trae como consecuencia que haxa que falar de ‘minorías históricas’ para referírmonos ás culturas que, mesmo podendo ser maioritarias no seu territorio, este non coincide coas fronteiras do estado. Pero hai que insistir en que tal situación só acontece en estados plurinacionais onde a cultura propia dun territorio non é a única oficial nel, en

¹ Esta significación básica dos dous conceptos explica os malabarismos lingüísticos empregados nos textos legais españois para falar de ‘nacionalidades’ e de ‘rexións’ (art. 2 da Constitución), co afán expreso de non empregar-lo termo ‘nación’ para referirse a unha parte do territorio do Estado.

contraposición á estrutura de estados plurinacionais como Suíza ou, máis recentemente Bélxica, onde a oficialidade cultural tamén foi territorializada.

A consecuencia directa da situación de inferioridade con que se atopan as culturas histórico-minoritarias dentro dun estado que ten unha soa cultura oficial para todo o seu territorio é a necesidade de procura-la súa supervivencia, non só no ámbito internacional e intraestatal, senón no seu propio territorio de orixe. Unha cultura histórica que se sabe ameazada de extinción no seu propio territorio tende a adoptar posicións de resistencia que non resultarían explicables se puideran contar con toda a protección do aparello oficial do estado. E tal reacción non debe sorprender cando resulta que paralelamente se poden constatar reaccións proteccionistas nos mesmos estados fronte ás culturas estranxeiras máis potentes, pero que xeralmente só se fan para a defensa da cultura oficializada en todo o seu territorio, e non acostuman ter en conta as culturas minoritarias internas².

A conclusión de todo o exposto resulta clara: a preservación dunha cultura precisa de medidas políticas tanto como da actuación educativa sobre as novas xeracións. Como se indicou reiteradamente, a cultura é un fenómeno social. Un suxeito non crea cultura por si só. Os suxeitos encarnan a cultura e eríxense en axentes de dinamización

cultural en tanto a comunidade lles recoñeza ese papel e estea disposta a aceptalas súas propostas. E o mellor exemplo de axentes de dinamización cultural son os profesionais da educación, que actúan directamente sobre as novas xeracións.

En principio, a conservación dos propios sinais de identidade non ha ser un obstáculo para a apertura ás restantes culturas, aínda que o punto de equilibrio sexa difícil de atopar. Moito terá que ver a mesma tradición cultural da minoría histórica en cuestión. Hai minorías que sobreviviron gracias ó seu tradicional illamento, mentres que outras fóronse forxando cunha amálgama de sucesivas influencias. Esa mesma historia terá deixado unha pegada de tendencias cara á apertura cultural ou ben de actitudes de illamento.

Pero a historia non abonda para resolverlos problemas do presente nin as necesidades futuras. Por varias razóns. No pasado, as ondas migratorias integrábanse axiña nos lugares de acollida, tanto por mor da simple imposición cultural ós inmigrantes canto porque a escaseza de comunicacións obrigaba a estes a cortar practicamente as súas raíces cos lugares de orixe; engádase para completa-la situación que a cultura letrada era minoritaria. Hoxe, a denominada 'aldea global' —para referi-lo papel e a influencia dos medios de comunicación masiva e

2. Así ocorreu en Porto Rico, Francia e tamén en España. No noso Estado creáronse organismos para a promoción internacional da "lengua y cultura española" e dictáronse medidas para a súa preservación no cine, na



O ensino e a aprendizaxe bilingües poden salientalo respecto a outras culturas e así mesmo conserva-los sinais de identidade propios.

as altas dependencias económico-tecnolóxicas que ligan os pobos—variou totalmente o panorama. Amais do principio democrático de respecto ás minorías, resulta que os emigrantes non sempre cortan os seus lazos co país de orixe (ó cal poden volver con certa frecuencia), de modo que as manifestacións culturais deste poden chegar como algo cotián ata o seu novo lugar de residencia.

Por conseguinte, a supervivencia cultural das minorías históricas enfrón-tase tanto á influencia das culturas externas ó seu territorio como á subsis-

tencia prolongada das culturas desenvolvidas internamente por cousa da emigración. Naqueles casos en que chega a coincidir unha cultura externa forte cunha cultura inmigrante, como se dá nalgúns territorios do Estado español, as dificultades aumentan considerablemente, ata o punto de que a cultura histórica devén a cultura máis débil.

En tales circunstancias resulta imprescindible acometer certas medidas de reforzo e potenciación da cultura propia do territorio para preservala súa conservación. A pretendida liberdade individual que proclamaría un *laissez-faire* ó respecto, supón unha clara desvantaxe para a cultura débil.

Certamente, a pregunta fundamental que en última instancia cabe formularse é se paga a pena preservalas denominadas 'culturas históricas minoritarias'. Se a resposta resultara negativa, non tería sentido falar de respecto intercultural en ningún ámbito e estaríamos no camiño de fomentala desaparición de toda cultura que resultara feble fronte ás máis achegadas. Se a resposta é positiva, haberá que analizar qué estratexia é a adecuada para, sen vulneralos dereitos individuais e colectivos dos cidadáns, garantir tal supervivencia. E o primeiro obstáculo que se constata é a dificultade de dar licitude legal a certas medidas de preservación e desenvolvemento cultural para as minorías históricas, que se

etiquetaxe de produtos, material informático, etc. Todo para defenderse da crecente influencia do idioma inglés e a cultura que arrastra. Pero tódalas medidas se ocupan exclusivamente da defensa do castelán.

embargo son as habituais no caso das culturas oficializadas estatalmente³.

Para seguirmos adiante coas nosas reflexións, será preciso clarificar qué entenderemos por cultura. Pódese chegar a negar que mereza tal consideración as diferencias constatadas nunha comunidade con respecto ó seu contorno máis inmediato, reducíndoas a simples variedades folclóricas que sobreviven unicamente como peculiaridade antropolóxica. Pola miña parte, considero que a existencia dunha historia vinculada a un mesmo territorio, a delimitación dunha particular maneira de ser e de actuar, e especialmente a posesión dunha lingua propia definen claramente a presenza dunha cultura diferenciada. Por outro lado, así o debe entender tamén a Constitución española cando di no seu artigo 143 que “as provincias limítrofes con características históricas, culturais e económicas comúns... poderán acceder ó seu autogoberno”. Aínda que tamén existen autores que non comparten esta mesma opinión de que a lingua chegue de seu a delimitar unha cultura⁴.

Tampouco me vou estender sobre os posibles perigos dos ‘nacionalismos’, cando se entende por tales os colectivos nacionais sen estado, porque non resisten unha análise de condena distinto do que corresponde ós ‘nacionalismos de estado’. Sería doado demostrar que existen nacións sen estado que teñen unha tradición de apertura e de respecto cara ós demais superior ós estados mono- e plurinacionais, entre outras razóns porque non teñen as mesmas posibilidades de imposición cós estados, pero tamén por propia convicción, por teren experimentado en si mesmas a intransixencia e a represión. Do mesmo modo, podería dicirse que non sempre son os lugares de acollida os que impoñen simplemente a súa cultura ós inmigrantes, senón que tamén son estes os que ás veces poden impoñerse ó seu contorno por se sentir portadores de culturas ‘superiores’ ou maioritarias. Os integristas proporcionaríannos exemplos para tódolos gustos.

³ Aínda que sería máis doado non recorrer a exemplos próximos, na mente de todos está o caso do Estado español, onde a inmersión lingüística pode darse en castelán para calquera neno, con independencia da súa lingua familiar, e discúttese arreo a legalidade de facer outro tanto coas outras linguas do Estado, aínda que sexan oficiais no seu territorio.

⁴ Así se expresa, por exemplo Carabaña (1993) cando escribe: “... no son lo mismo cultura y lengua, por muy estrechas que sean a veces sus relaciones. La lengua es el código, la cultura los mensajes. Ó, si la lengua forma parte de la cultura, entonces ésta consta de códigos y mensajes, que son separables. En una misma lengua se pueden expresar mensajes muy distintos, y los mismos mensajes se pueden expresar en cualquier lengua” (páx. 69). Aínda que o autor admite que non tódolos aspectos dunha lingua son traducibles, argumenta que a habitualidade das traducións avala as súas formulacións, poñendo o caso de España como exemplo. Sen ánimo de polémicas, sinalo que sen dúbida hai proximidade entre contidos de linguas próximas, porque tamén son próximas as súas culturas respectivas, pero basta pensar en linguas apartadas para advertir-lo aumento de distancia entre culturas ás que pertencen.

AS MINORÍAS CULTURAIAS DENTRO DAS MINORÍAS HISTÓRICAS

A vivencia cultural dos inmigrantes respecto á cultura do territorio ('histórico') que os acolle depende da tradición desta, do tipo de culturas en confluencia, do prestixio que a cultura en cuestión ten dentro do mesmo estado e, sobre todo, do grao de necesidade de integración na cultura de acollida para optar a tódalas posibilidades do progreso social. E isto con máis motivo aínda nas segundas xeracións.

Parece lóxico pensar que as raíces culturais propias das segundas xeracións de inmigrantes deberan se-las do país onde naceron, porque tal enraizamento non se basea só en vivencias familiares, canto nas vivencias vinculadas a un medio xeográfico e a unha historia que se perciba a través dos vestixios sociais próximos. A menos que se produza un 'gueto' social, as segundas xeracións de inmigrantes deberan considerar como propia a cultura do territorio onde viven. O respecto e a comprensión cara á cultura dos seus pais non exclúe este principio.

Pódese argumentar que a sociedade de acollida non se debe impor ás comunidades de inmigrantes, nin sequera ás segundas xeracións. Pero se non se admite a 'imposición' como estratexia de culturización, tal principio debora ser tan válido para o medio social como para o familiar. Porque o suxeito receptor de cultura non ten a exclusiva consideración de 'fillo',

senón que ha converterse en cidadán de pleno dereito na sociedade onde vive. Outra cousa é concibi-la estratexia de culturización —en definitiva, de educación— máis axeitada para lograr tal identificación. O vínculo dos fillos de inmigrantes coa cultura de acollida producirase con naturalidade se a familia ten unha actitude positiva, se a cultura de adopción se valora positivamente nese mesmo territorio, pero tamén fóra del, e se se dan as medidas legais e os recursos materiais precisos para que a culturización se produza en tódolos eidos da actividade social.

¿As unións de carácter interestatal —Unión Europea— van modificar estas concepcións respecto das nacións sen estado? Todo dependerá dos acordos sociopolíticos baixo os que tal unión se realice. Sen dúbida supón un factor engadido ás dificultades de supervivencia das minorías culturais sen estado propio, pero cabe pensar que se se discute a lexitimidade de supervivencia cultural das nacións sen estado, tamén pode chega-lo momento que, en prol da auténtica unidade da 'Europa-nación' se poida discuti-la supervivencia de culturas estatais que sexan pola súa vez minoritarias dentro da Comunidade Europea.

Se tomámo-la lingua como expresión da cultura, admitiremos que o plurilingüismo se presenta como unha necesidade inmediata para as xeracións vindeiras. Pois ben, o presente (e máis o futuro) da Unión Europea fai do bilingüismo unha necesidade, traducida en *biculturalismo* cando o

dominio lingüístico é total, para tódolos cidadáns europeos, pero que no caso de ser cidadáns dos territorios con cultura minoritaria dentro dun mesmo estado, tal bilingüismo se converte en trilingüismo. O problema non vai máis aló. Dominada máis dunha lingua, a capacidade de aprendizaxe lingüística transfírese para dominar facilmente outras máis, especialmente se son próximas. Sobre as posibles dificultades de aprendizaxe de máis dunha lingua non será necesario estenderse demasiado, xa que entra no terreo dos problemas individuais e non colectivos⁵.

Non se chega a ser máis internacional por carecer de raíces culturais firmes nun contexto determinado, ben ó contrario. O único requisito é que a cultura de orixe non leve no seu seo a semente da intransixencia fronte ás mais; e este perigo, como xa se indicou, pódese dar tanto ou máis en territorios do tipo 'estado-nación', como en 'nacións sen estado'. O pretendido pragmatismo *mundialista* é unha trampa, e a súa lóxica levaría á supervivencia final dunha soa cultura mundial, a cal, certamente, non sería a portuguesa, a italiana, a francesa, a castelá ou a danesa.

A LINGUA DA ESCOLA

A educación escolar, como xa se dixo, ten como principal función a culturización, aínda que esta non sexa tarefa exclusiva da escola porque os primeiros pasos dáos a familia. Pero os cambios profundos ocorridos na estrutura familiar, unido á progresiva complexidade dos elementos que integran a cultura actual así como o progresivo aumento dos anos de escolaridade, converteron a escola, xunto cos medios de comunicación social, nos principais axentes socializadores. En todo caso, resulta clara a función da escola ó servizo da supervivencia cultural.

A tarefa culturizadora da escola resulta relativamente clara e sinxela cando existe unha única cultura como destino da actuación escolar, pero a situación complícase cando hai máis dunha e se pretende a xa demandada preparación para un mundo *multicultural*, mesmo que este non estea plenamente reflectido no medio inmediato.

Chegado este punto poderíamos estendernos de novo sobre a lexitimidade ou non de que a escola 'impoña' unha cultura. Abonda con lembralas típicas críticas xurdidas desde o marxismo máis ortodoxo dos anos setenta (Boudieu, Passeron, etc.) sobre a suposta 'violencia simbólica' desta práctica

5 E tal problema individual existirá segundo se acometa na familia, na escola e no conxunto da sociedade, posto que, por exemplo, non se dan dificultades especiais en fillos de pais con linguas diversas, nin en emigrantes, incluso adultos, que desexan ferventemente integrarse no país de acollida. O dominio das linguas só ten un segredo: a necesidade do seu uso.

de culturización por parte da escola, pero o caso é que toda iniciación cultural implica unha imposición sobre o suxeito, por canto este non ten capacidade de decisión nin de elección se primeiro non pode dispor da linguaxe e dos conceptos que proporciona unha cultura concreta; por outra parte, é o que sempre fixo a familia e a sociedade no seu conxunto. Evidentemente, a sensibilidade propia da democracia actual exclúe a imposición cultural pola violencia, ó estilo de como o fixeron os imperios coloniais cos territorios sometidos. Tamén deberemos distinguir entre o mantemento e a expansión dunha cultura, e dentro do mantemento haberá que ter presentes as circunstancias que envolven a cultura en cuestión así como as súas posibilidades obxectivas de supervivencia.

Na mesma medida que a lingua é a expresión clara dunha cultura, a escola considera o seu tratamento de maneira preferente, non só como un instrumento de comunicación interpersonal senón como elemento fundamental, definitorio do sistema organizativo do coñecemento da realidade⁶. A lingua da escola, en definitiva, ha se-la lingua da cultura que politicamente se decide que debe perdurar, sen excluír por iso as atencións pedagóxicas correspondentes para os alumnos que poidan ter dificultades de comprensión por non coincidir a súa lingua familiar coa escolar.

Por este principio, os territorios que teñen unha única lingua oficial, díganos ou non as súas normas legais, teñen esa lingua como lingua escolar habitual. O problema xorde outra volta nos territorios con máis dunha lingua oficial, como é o caso do Estado español. En tales circunstancias cómpre unha decisión política e maila correspondente regulamentación oficial se se quere rompe-lo monopolio do castelán como lingua oficial en todo o Estado. No caso de Cataluña, optouse claramente polo uso da lingua propia na escola; así, a Lei de política lingüística (1997) sinala o seu capítulo III que “o catalán, como lingua propia de Cataluña, éo tamén do ensino, en tódolos niveis e modalidades educativas” (art. 20.1) e engade que “os centros de ensino de calquera grao han de facer do catalán o vehículo de expresión normal nas súas actividades docentes e administrativas, tanto as internas como as externas” (art. 20.2). No caso de Euscadi a Lei de normalización do éuscara (1982) dedica o seu capítulo II á lingua no ensino, e sinala que se lle recoñece a todo alumno o dereito a recibir-lo ensino en éuscara e en castelán e que o goberno adoptará as medidas encamiñadas a garantirlle ó alumnado a posibilidade real de coñecer-las dúas linguas ó finalizar-la escolaridade obrigatoria.

⁶ Así o recoñeceu o mesmo Grupo de Trabajo (1998) que dictaminou sobre o ensino das Humanidades na educación secundaria, cando no apartado de Lingua e Literatura indicou que: “La lengua es el instrumento básico de comprensión de la realidad, de relación con ella y de recreación de ésta. Su aprendizaje es fundamental para realizar cualquier aprendizaje, sea científico o humanístico” (páx. 155).

A aprendizaxe dunha lingua aparece estreitamente vinculada coa súa utilización na comunicación social e no acceso á información. Cando o neno chega á escola habitualmente xa ten o dominio básico da lingua (ou máis dunha), de modo que se a lingua escolar non coincide coa familiar prodúcese inicialmente unha rotura no proceso de coñecemento da realidade e unha dificultade para integrarse no mundo escolar. Unha pedagogía vinculada ós interese infantís non pode descoñecer estes principios básicos. A introducción na lingua escolar deberá partir da existencia dunha lingua familiar previa.

Sen embargo, a complexa realidade dos nosos días introduce situacións ben diversas para facer efectivos os principios pedagóxicos indicados. As linguas familiares nunha sociedade multicultural son múltiples e a escola dificilmente poderá contar coa posibilidade de partir de todas elas para acceder á lingua de uso común. Tamén resulta moi distinto o problema segundo a proximidade que haxa entre a lingua escolar e a familiar e o grao de presenza social que ambas teñan na comunidade inmediata dos alumnos. En último extremo, o posible dereito do alumno a ser atendido inicialmente na lingua familiar só se materializa cando alcanza a toda a súa comunidade lingüística⁷.

Volvendo ó estricto terreo pedagóxico, a primeira condición para a aprendizaxe da lingua escolar é o bo dominio da lingua familiar, coincidan ambas ou non. Porque hai que lembrar que ó comparar dúas linguas as diferencias non xorden unicamente cando se trata de idiomas diferentes, senón que dentro dun mesmo idioma existen distintos niveis de uso en razón do contexto e do nivel cultural de quen o emprega, tal como destacaron coñecidos autores (Bernstein). O bo dominio da lingua 1 ten un efecto de transferencia sobre a lingua 2 (Cummins, 1979), pero se non existe este dominio inicial na primeira lingua a escolarización na outra lingua pode supoñer unha dificultade importante; é o que se conveu en denominar como 'bilingüismo substractivo'. En consecuencia, o posible fracaso escolar non se pode atribuír ó bilingüismo sen máis, senón ó conxunto de factores que explicarían o nivel de dominio da lingua 1 e, despois, da lingua 2.

Seguindo esta liña, cabe recordar tamén que o dominio de máis dunha lingua se demostrou positivo para o desenvolvemento xeral dos suxeitos (Hakuta e Díaz, 1985). Quedan xa moi lonxe os datos que se presentaban en seminarios internacionais durante o primeiro tercio do século XX, onde se pretendía demostrar unha suposta

7 Así se explica que na mesma Lei de política lingüística de Cataluña se indique que "os nenos teñen dereito a recibilo primeiro ensino na súa lingua habitual, xa sexa o catalán ou o castelán" (art. 21.2), pero non se indica nada das outras posibles linguas dos alumnos, aínda que existen programas específicos para atender certos colectivos, como é o caso dos nenos de lingua árabe. No caso dos territorios que teñen só como lingua oficial o castelán non hai ningunha normativa legal ó respecto.



[...] mais se non existe o dominio inicial da primeira lingua [...]

relación negativa entre bilingüismo e capacidade intelectual. Como logo se destacou, estes estudos non controlaban as variables sociais dos grupos comparados e as súas conclusións tiñan unha clara intencionalidade política nos países respectivos (Sarramona, 1992a), aínda que as súas consecuencias duraron ata os anos cincuenta, cando un grupo de expertos convocado pola Unesco (1953) se pronunciou a favor de escolarizar sempre na lingua materna, co cal se satisfacían as

demandas dos novos estados nados da descolonización acontecida trala Segunda Guerra Mundial. Con todo, tal recomendación referíase ó inicio da escolaridade obrigatoria (6-7 anos).

O pronunciamento do grupo de expertos da Unesco foi utilizado con finalidades diversas. Serviu tanto para defenderse da imposición dunha lingua allea, como para garantirles ós emigrantes a subsistencia da súa lingua de orixe. Pero xa en dúas conferencias celebradas en Hamburgo en 1962 e 1966, os expertos conclúen que o bilingüismo é posible e ata conveniente (Etxeberria, no prelo). A condena axiomática do bilingüismo temperán resultou seriamente discutida despois dos estudos realizados a principios dos anos sesenta en Canadá, coa aprendizaxe do francés por parte de alumnos de lingua familiar inglesa (Peal e Lambert, 1962). Desde entón deféndese a posibilidade de escolarización temperá nunha lingua distinta da familiar, se se cumpren certas condicións sociolingüísticas: mesmo se chega a defender que en situacións de bilingüismo a escola dea prioridade ó cultivo da lingua que ten menos posibilidades de desenvolvemento social (Lambert, 1981).

Tales condicións fan referencia ó papel social das linguas en confluencia, de xeito que a lingua escolar ha ter unha alta consideración social para que a súa aprendizaxe e uso na escola esperte unha actitude positiva nas familias e nos propios alumnos. Outra condición é que a lingua familiar non

se vexa ameazada na súa supervivencia, polo feito de que non sexa a lingua de aprendizaxe inicial na escola. En tales circunstancias prodúcese un bilingüismo aditivo, tal como sinalan MacKey e Siguán (1986).

De acordo con estes principios, para as poboacións emigrantes de baixo nivel social aconsellaríase a escolarización inicial en lingua familiar, coa intención de reforzala e así garantir a posesión da capacidade comunicativa básica, necesaria para toda aprendizaxe escolar e tamén para o dominio da segunda lingua. Pola contra, se o nivel sociofamiliar é alto, a lingua familiar goza inmediatamente de status alto e os alumnos posúen adoito o dominio lingüístico básico, o cal facilita a aprendizaxe nunha lingua escolar distinta.

O CASO DE CATALUÑA

A modo de exemplo de canto se leva dito sobre as minorías históricas e o tratamento da diversidade cultural, incluíndo a lingua propia, preséntase a seguir o caso de Cataluña, que resulta bastante ilustrativo de tódolos aspectos tratados.

Polo que respecta á lingua escolar, a Lei de política lingüística sintetiza no seu artigo 20.5 a clave da normativa legal vixente ó respecto, cando sinala que “o alumnado non deberá ser separado en centros ou grupos-clase diferentes en razón da súa lingua habitual”, o cal supón determinar que legalmente hai unha soa estrutura lingüística dentro do sistema educativo, a

diferencia de Euscadi, por exemplo, onde hai tres modelos de centros escolares segundo a lingua utilizada no ensino (Etxeberria, no prelo).

En ningún texto da lei se cita a denominada ‘inmersión lingüística’ en catalán para aqueles alumnos que non o teñen como idioma familiar, pero resulta unha proposta pedagóxica que deriva do mesmo cumprimento da normativa legal, que no seu artigo 21.1 sinala que “o catalán ha utilizarse normalmente como lingua vehicular e de aprendizaxe no ensino non universitario”. Os programas de inmersión lingüística foron introducidos en Cataluña en 1984, para o nivel preescolar e durante os primeiros anos da escolaridade obrigatoria, tomando como modelo o xa citado de inmersión francés realizado en Montreal para nenos de fala familiar inglesa. Os principios que rexeron tal introducción poderíanse resumir así (Sarramona, 1992b):

— Voluntariedade por parte dos pais para inscribiren os fillos en tales programas, de maneira que se requiría o seu consentimento explícito.

— Formación previa do profesorado que resultaba implicado nos programas de inmersión lingüística.

— Asesoramento por parte da Administración durante o proceso de aplicación.

— Dotación de material didáctico específico.

— Supervisión xeral dos programas a cargo da Inspección.

— Investigación avaliativa dos resultados obtidos.

A progresión didáctica supoñía pasar polas fases de escoitar, comprender e falar en lingua catalana, como pasos previos ó inicio da *lectoescritura*, posto que é pedagoxicamente sabida a non pertinencia da aprendizaxe da lectura e da escritura nunha lingua que non se comprende previamente. Entrementres, os alumnos de lingua familiar castelá non deixan de practicar e de perfecciona-la súa propia lingua falada porque non só a empregan nos seus fogares senón que o contexto social en moitos casos é castelán falante de maneira case exclusiva. Logo, a mesma escola lles ensinará a *lectoescritura* en castelán, de acordo cos obxectivos que sinala o currículo vixente.

De acordo cos principios sociolóxicos e pedagóxicos antes esgrimidos, o uso do catalán na escola xustifícase polas seguintes razóns:

a) Os alumnos e as familias castelán falantes sábense dominadores dunha lingua de prestixio, que non está en perigo de extinción e que non sofre marxinação social, ó contrario, é a única lingua oficial no conxunto do Estado.

b) O catalán é unha lingua románica moi próxima ó castelán, de aprendizaxe doada para os nenos, que tamén ten prestixio social xa que é a lingua propia de Cataluña amais de ser oficial.

c) A maior variedade e riqueza fónica do catalán, así como a súa supe-

rior complicación ortográfica, demandan de maior insistencia na aprendizaxe e o seu inicio máis temperán na lectura e na escritura terá efectos de transferencia para a posterior aprendizaxe do castelán.

d) Como se indicou, os alumnos e as súas familias non perden o uso da súa propia lingua, que ademais será obxecto de estudio na mesma escola.

e) En último extremo, a voluntariedade dos programas será unha salvagarda legal para os casos que puideran presentar problemas especiais.

Nestes momentos poderíase pensar que a situación variou substancialmente respecto ós anos oitenta, de maneira que non faría falla falar de programas de inmersión porque o uso habitual do catalán nas escolas infantís e primarias xa está consolidado, pero o problema sociolóxico das linguas en confluencia segue demandando unha formulación específica da escola ó respecto. Por iso, o Consello Escolar de Cataluña, no momento en que foi consultado polo relatorio parlamentario que elaboraba a citada Lei de política lingüística, indicou verbo dos programas de inmersión que “non se podían dar por rematados, senón que había que seguir aplicándoos, sempre considerando as diferencias existentes entre comarcas e poboacións” (documento 3/1997).

A normativa que actualmente dicta o Departament d’Ensenyament da Generalitat de Cataluña indica que cada centro escolar debe elabora-lo seu

propio proxecto lingüístico, dentro do marco do proxecto educativo do centro, tendo en conta o contexto social no cal está inmerso. Neste proxecto determinarase o momento de inicio do estudo do castelán e das linguas estranxeiras, baixo o principio de que ó remate da escolarización obrigatoria os alumnos deberán dominar oralmente e por escrito as dúas linguas oficiais, con independencia de cal sexa a súa lingua habitual (art. 20.4 da Lei de política lingüística).

As directrices didácticas que se dictan para o tratamento curricular da Área de Lingua e Literatura sinalan que hai que diferenciarlos contidos e as estruturas lingüísticas comúns das que son específicas de cada lingua. En secundaria obrigatoria demándase que se utilice a marxe de optatividade dispoñible para reforzar aquela lingua que poida presentarlle máis dificultades a cada alumno en concreto e que con ese fin se efectúe a distribución dos créditos —módulos de 35 horas— variables e de reforzo (Departament d'Ensenyament, 1993 e 1995).

A Lei de política lingüística tamén abrangue os casos dos alumnos que chegan á escola cunha idade máis avanzada cá inicial da escolarización ou que poidan estar exentos da aprendizaxe do catalán:

— “A xustificación do coñecemento do catalán non pode ser esixida no caso dos alumnos que foron dispensados de aprendelo durante o ensino ou unha parte del, ou que cursaron o

ensino obrigatorio fóra de Cataluña, nas circunstancias que o goberno da Generalitat ha de establecer por regulamento” (art. 21.7).

— “O alumnado que se incorpore serodidamente ó sistema educativo de Cataluña ha de recibir un soporte especial e adicional de catalán” (art. 21.8).

Non fai falla insistir no papel decisivo do profesorado en todo este proceso, que no seu momento xa se cualificou de ‘normalización lingüística’ polo que significou de recuperación do uso do propio idioma no sistema educativo, logo de máis de corenta anos de prohibición por mor da dictadura franquista. En efecto, ante os alumnos e tamén ante as familias, o profesorado preséntase como o modelo de uso da lingua, proporcionando un referente claro e sólido. Por iso, a Lei que comentamos dedícalle todo o seu artigo 24, no que determina a esixencia do coñecemento das dúas linguas oficiais para todo o profesorado non universitario (apart. 1) e fai referencia á elaboración dos plans de estudio e ós centros de formación do profesorado, para garantir que se alcance “a plena capacitación nas dúas linguas oficiais, de acordo coas esixencias de cada especialidade docente” (apart. 2).

Polo que respecta ó nivel universitario, a Lei de política lingüística sinala o dereito do profesorado e mais do alumnado a expresarse na lingua oficial que prefira (art. 22.1), se ben fai referencia ó compromiso de “adoptar-las medidas pertinentes para garantir

e fomenta-lo uso da lingua catalana en tódolos ámbitos das actividades docentes, non docentes e de investigación, incluídas as lecturas de teses de doutoramento e a realización de oposicións” (art. 22.2).

A realidade é que o uso do catalán nas universidades catalanas resulta moi diverso segundo os estudos e os centros. A non esixencia ata o presente do dominio da lingua catalana para acceder ás prazas e corpos docentes universitarios fixo que só a empreguen os que teñen tal coñecemento e sensibilidade ó respecto. Segundo unha enquisa do ano 1996, na Universidade de Barcelona a porcentaxe de uso do catalán na docencia oscilaba entre o 35,8 en Humanidades e o 75 % en Enxeñería e Arquitectura; na Universidade Pompeu Fabra, entre o 40 % de Económicas e o 95 % de Ciencias Políticas; en Xirona as porcentaxes oscilaban entre o 78 % e o 100 % (Comissionat d’Universitats i Recerca, 1996). Doutras carreiras e universidades non se dispón de datos oficiais, pero existe o sentimento xeneralizado de que algunhas carreiras restan bastante á marxe de uso habitual do catalán. Isto contrasta coa capacidade real dos alumnos que acceden á universidade, que o mesmo ano da enquisa citada nun 92 % dos procedentes dos bacharelatos LOXSE e nun 72 % do BUP reali-

zaron as probas de selectividade en catalán.

É evidente que o uso habitual do catalán na universidade resulta especialmente importante para o prestixio social da lingua. Por outra parte, cabe considerar que non é indiferente para o uso profesional dunha lingua o feito de ter recibido ou non a formación nesa lingua, de modo que a normalización do catalán en certos ámbitos como o mundo xudicial ou económico ten na formación universitaria un antecedente importante.

Finalmente, pódese facer mención á formación permanente de adultos onde legalmente tamén “é preceptivo o ensino do catalán e do castelán” (art. 23.1).

A pesar do indubidable camiño percorrido, sería iluso pensar que o tema do tratamento da lingua está resolto en Cataluña. Os problemas estruturais, sociolóxicos e políticos seguen presentes e periodicamente manteñen aberta unha fronte de polémica aqueles que teñen unha concepción unitarista do Estado e consideran que a lingua castelá é o símbolo máximo desa unidade. Isto acontece tanto fóra de Cataluña —incluído o propio Goberno central⁸— como no territorio catalán⁹. E un punto de debate inescrutible é o suposto prexuízo no

⁸ A que fora titular do Ministerio de Educación, Esperanza Aguirre, destacou especialmente polas súas declaracións nese terreo, entre as que se poderían lembrar durante 1998 a afirmación de que en Cataluña se ensina o castelán en catalán ou a súa idea de crear un “colexio español” neste territorio.

⁹ Como exemplo pódese cita-la existencia de colectivos, como o grupo Cervantes, en defensa da lingua castelá ou de grupos de profesores “en defensa do bilingüismo”, que teñen como preocupación real, non o dominio

rendemento académico dos alumnos de fala familiar castelá.

Anteriormente xa se indicaron as condicións básicas polas cales a escolarización nunha lingua distinta da familiar non suporán un obstáculo para a correcta aprendizaxe académica, á parte da riqueza xeral que supón o bilingüismo fronte ó monolingüismo cando as circunstancias sociais son normais e non se suman situacións especiais de privación, que entón afectan tamén á lingua de comunicación habitual (Appel e Muysken, 1996). Xa que logo, é lóxico que nalgúns casos de alumnos con dificultades lingüísticas na súa propia lingua ou que esta sexa moi distinta da habitual da escola, xurdan algúns problemas de adaptación, que deberán ser resolvidos co bo facer pedagóxico do profesorado, coñecedor de tales situacións. Pero superada a dificultade inicial, non só se cumprirá co obxectivo curricular do dominio correcto das dúas linguas oficiais, senón que se poderá gozar dos beneficios persoais e sociais que tal dominio supón. Cabe lembrar tamén que moitos alumnos só se atoparán co uso oral e escrito habitual do catalán na escola, ó vivir en contextos sociais onde predomina maioritariamente o castelán.

Son moitos os estudos que se poderían citar verbo da incidencia sobre o rendemento académico do uso habitual do catalán nas escolas, e os resultados foron en conxunto amplamente favorables a tal presenza, dando lixeiras vantaxes ó dominio do caste-

lán, en especial polo que se refire á ortografía. Outro tanto hai que dicir respecto da denominada 'opción D' de Euscadi, que tamén significa un modelo de inmersión para os fillos de familias castelán falantes, á vez que unha oportunidade de mantemento da súa lingua para os que teñen o éuscaro como lingua familiar (Etxeberria, 1995; Zabaleta, 1995). A seguir cítanse algúns estudos significativos realizados en Cataluña.

Segundo os resultados obtidos en 23 centros e con 565 alumnos, de acordo cunha mostra aleatoria e estratificada por variables como o tamaño do centro, a titularidade deste e o tamaño da localidade onde se sitúa, comprobouse que ó final do ciclo inicial non existían diferencias estatísticas entre os resultados académicos xerais dos alumnos que participaran nos programas de inmersión e os que non o fixeran. Tales resultados dábanse aínda sendo maioritario o número de familias castelán falantes en ámbolos grupos da mostra e sendo a lingua castelá a máis habitual no contexto social dos centros. Tamén hai que sinalar que os alumnos estudados seguían falando maioritariamente castelán entre eles, aínda que os alumnos dos programas de inmersión tiñan unha valoración superior das súas capacidades para expresárense en catalán (Sarramona, 1990).

Durante o curso 1991-92, a Inspección educativa de Cataluña realizou un estudio sobre 87 escolas do

rendemento en lingua dos alumnos que finalizaban a escolarización obrigatoria (14 anos), e os resultados de 2262 probas estandarizadas de lingua catalana deron unha media de 55,62 puntos, mentres que as 2157 probas da lingua castelá acadaron unha media de 57,82 puntos; a superioridade centrouse especialmente no léxico e a ortografía (Inspecció d'Ensenyament, 1994).

Existe o caso dun estudio lonxitudinal realizado cunha serie de centros escolares de Badalona (Barcelona), que deu uns resultados medidos en 1991 e logo en 1996, sobre as materias de Lingua Catalana, Lingua Castelá e Matemáticas, comparando os obtidos polos alumnos que seguían un programa de inmersión lingüística e os que non (Canal, Vial e Areny, s.d.). En Lingua Catalana as diferencias son notables a favor dos alumnos de inmersión, en especial en expresión oral; en Lingua Castelá conséguense iguais resultados ó final da escolarización, e mesmo son superiores os do grupo de inmersión en expresión oral. O equilibrio conséguense tamén en Matemáticas ó final do proceso, a excepción das probas de xeometría e medida.

Na comparación dos resultados que os alumnos cataláns de 14 e 16 anos obtiveron nas probas confeccionadas polo INCE para diagnosticar os niveis de coñecemento de Lingua Castelá e Literatura, cos obtidos nas probas supostamente paralelas que o Consello Superior de Avaliación elaborou para a Lingua Catalana, constatouse que no alumnado de 14 anos había diferencias notables entre os resultados obtidos en Lingua Castelá e en Lingua Catalana, provocados polo léxico que se empregou nas probas; pero ós 16 anos as diferencias equilibrábanse e os resultados eran similares (Consell Superior d'Avaluació, 1998).

A consecuencia social máis clara do uso habitual do catalán nas escolas foi o aumento do coñecemento do catalán, oral e escrito, por parte da mocidade das novas xeracións, aínda que a porcentaxe de persoas que se manifestan catalán falantes de maneira habitual segue estable. As cifras de coñecemento do catalán que resultan dos datos recollidos do padrón de habitantes de 1996 e a comparación con 1991 dan as porcentaxes que aparecen no cadro seguinte (Strubell e Romaní, 1998):

Coñecemento do catalán	1991	1996	Diferencia	Cambio proporcional naqueles que non posuían a habilidade en 1991
Enténdeno	93,7 %	94,9 %	1,2 puntos	-19 %

Coñecemento do catalán	1991	1996	Diferencia	Cambio proporcional naqueles que non posuían a habilidade en 1991
Sábeno falar	68,3 %	75,3 %	7,0 puntos	-22 %
Sábeno ler	67,6 %	72,4 %	4,8 puntos	-15 %
Sábeno escribir	39,9 %	45,8 %	5,9 puntos	-10 %

Cando se analizan as porcentaxes por grupos de idade advírtese claramente a influencia sinalada da escola, posto que no grupo de 14 a 19 anos as porcentaxes dos que consideran que saben escribir e le-lo catalán é do 94 e 87,5 %, mentres que no grupo de 55-59 anos tales porcentaxes baixan ata o 54,4 % e 20,7 % respectivamente (Idem).

É obvio que a escola non poderá por si soa recuperar totalmente o uso social dunha lingua. A súa actuación permite adquiri-la comprensión, pero o uso habitual depende doutros factores de tipo económico, social ou político. A escola deberá seguir na súa tarefa de ensinanza e uso interno do catalán, pero tal como sinala o Consello Escolar de Cataluña, “a acción escolar ha compaxinarse co fomento dun uso social máis amplo en tódolos ámbitos, sobre todo nos propios dos nenos e mozos, para asegura-la continuidade e o desenvolvemento dos coñecementos

lingüísticos adquiridos nos centros educativos”¹⁰.

PARA CONCLUÍR, UNHAS PROPOSTAS

A globalización é un feito innegable no mundo cultural e nos restantes, pero tamén o é a crecente reivindicación da diversidade e da especificidade, a cal ten no recoñecemento e a protección da lingua e da cultura propias unha manifestación evidente. E isto deberá interpretarse como un vehículo de integración e de cohesión social, compatible co respecto ás persoas e ás súas raíces culturais.

Posto que xa se sinalou a debilidade das linguas e as culturas minoritarias no Estado español e a presión que han sufrir como consecuencia da citada globalización, hai que pensar na aplicación de medidas de claro cariz proteccionista, para evita-la súa absoluta marxinação, que podería levalas a un proceso de ‘latinización’ que as

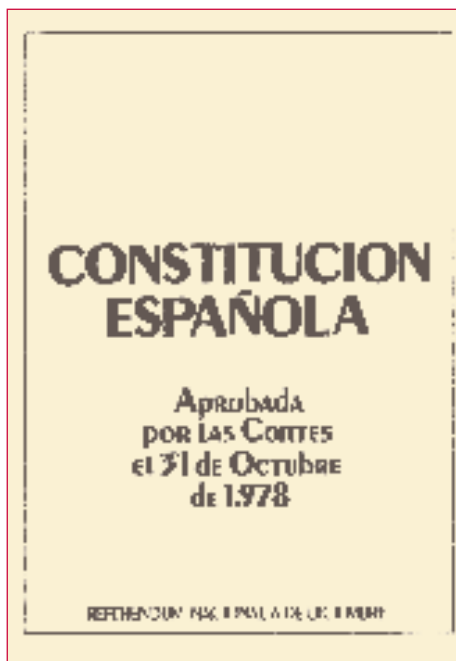
¹⁰ Documento 3/1997.

convertera en linguas estudiasdas pero limitadas ó uso en contextos culturais reducidos e, en todo caso, na Administración pública.

Un grupo de traballo que en Cataluña estudou o futuro cultural inmediato (Catalunya demà, 1998) propuxo, entre outras medidas, a creación dun Consello de cooperación entre as administracións galega, vasca e catalana especialmente, destinado a propoñerlle á Administración central cuestións e problemas comúns “que remarquen e subliñen o carácter plurilingüe de España”, o cal leva á “modificación profunda da idea de España que ha ser entendida non como unha suma de dezasete autonomías senón como a achega de catro linguas e catro culturas” (páx. 316).

Cómpre insistir en que isto non supón unha desatención das minorías culturais inmigrantes, as cales deberán atopar na escola a posibilidade de formación que lles garanta a súa plena inserción social e a igualdade de oportunidades laborais e de todo tipo. Para isto deberanse superar algúns atrancos legais que hoxe existen e que, como sinalou o Síndic de Greuges de Catalunya no seu Informe al Parlament de 1997, entran en contradicció cos dereitos fundamentais defendidos na Constitución e nos tratados internacionais subscritos por España. Así, tal como ocorre de feito en Cataluña, tódolos alumnos fillos de inmigrantes han de recibir educación con pleno dereito, aínda que os seus pais non teñan legalizada a súa situación no país. Ha

advertirse, en calquera caso, que non se pode tratar igual a tódolos inmigrantes, xa que “estamos ante individuos con historias, experiencias y expectativas diversas, lo que obliga a no categorizar genérica y negativamente a todos los inmigrantes” (Santos, 1995: 329).



[...] deberanse superar algúns atrancos legais que hoxe existen [...].

Pero como xa se sinalou, os territorios históricos que teñen unha cultura minoritaria no conxunto do Estado han de facer compatibles a súa preservación e o uso normalizado nel coa atención e o respecto á diversidade cultural que son propios dos nosos tempos. Unha base legal ha de facer

factible esta meta pero resulta non menos importante unha conciencia colectiva dos suxeitos representantes de tales minorías, na liña de seren activos no seu compromiso persoal e colectivo para facelo realidade; en caso contrario, o próximo século pode se-lo derradeiro para tales culturas: antecedentes históricos non faltan.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Appel, R., e P. Muysken, *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Ariel, Barcelona, 1996.
- Canal, I., S. Vial e M. Areny, *Avaluació longitudinal dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'inmersió lingüística i en alumnes que no l'han seguit*, Servei d'Ensenyament del Català, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, doc. pol., s.d.
- Carabaña, J., "A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturales", *Revista de Educación*, núm. 302, 1993.
- Catalunya demà, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1998.
- Comissionat d'Universitats i Recerca, *El sistema universitari de Catalunya. Memòria del curs 1995-96*, Generalitat de Catalunya, 1996.
- Consell Superior d'Avaluació, *Resultats acadèmics de l'alumnat de 14 i 16 anys a Catalunya*, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1998.
- Cummins, J., "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*, núm. 49, 1979, 229-251.
- Delors, J., e outros, *La educación encierra un tesoro*, Santillana/Unesco, Madrid, 1996.
- Departament d'Ensenyament, *El tractament de les llengües a l'educació primària*, Generalitat de Catalunya, 1993.
- Departament d'Ensenyament, *El tractament de les llengües a l'educació secundària obligatòria*, Generalitat de Catalunya, 1995.
- Etxeberria, F., "Política educativa en el País Vasco", *Política y Educación*, V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación, Sitges (Barcelona), 1995, 125-138.
- _____, *Bilingüismo y educación en el país del euskara*, no prelo.
- Grupo de Trabajo. Conferencia de Educación, *Dictamen sobre la enseñanza de las Humanidades en la educación secundaria*, Madrid, MEC, 1998.

- Hakuta, K., e R. M. Díaz, "The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data", en K. E. Nelson (ed.), *Children's Language* (vol. 5), Lawrence Erlbaum, Hilldale, 1985.
- Inspecció d'Ensenyament, *Informe-resum dels resultats obtinguts en l'aplicació de les proves de llengua per a alumnes de 14 anys*, Departament d'Ensenyament, doc. pol., 1994.
- Jordán, F., F. Etxeberria e J. Sarramona, "Identidad cultural y educación en una sociedad global", en J. Noguera (ed.), *Cuestiones de Antropología de la educación*, Ceac, Barcelona, 1995, páxs. 97-134.
- Lambert, W. E., "Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela", *Revista de Educación*, núm. 268, Madrid, 1981, 167-177.
- Mackey, W. F., e M. Siguán, *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana/Unesco, 1986.
- Nieto, S., e M. A. Santos, "Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas", *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, núm. 9, 1997, 55-74.
- Peal, E., e W. E. Lambert, "The relation of bilingualism to intelligence", *Psychological Monographs*, núm. 76, 1962, 1-23.
- Santos, M. A., "La política educativa multicultural y su práctica en el área del Reino Unido. Posibles implicaciones para el caso español", *Bordón*, vol. 47, núm. 3, 1995, 317-331.
- Sarramona, J. (dir.), *Estudi comparatiu dels coneixements generals en les aules de tercer curs d'EGB provinents de programes d'inmersió i d'aules del mateix nivell programes que no fan immersió*, Servei d'Ensenyament del Catalá, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, doc. pol., 1990.
- Sarramona, J., "Bilingüismo y biculturalismo en la escuela. Principios y normas", *Revista Española de Pedagogía*, a. L, núm. 191, xaneiro-abril, 1992a, 53-68.
- "Los programas de inmersión lingüística, una estrategia de integración cultural en Cataluña", en P. Feroso, *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*, Madrid, Narcea, 1992b, páxs. 173-184.
- Strubell, M., e J. M. Romaní, "Les dades lingüístiques de 1996", *Llengua i ús*, núm. 12, segundo cuadrimestre, 1998, 4-7.

Unesco, *The use of vernacular languages in education*, París, 1953.

Zabaleta, F., *Enseñanza de la segunda lengua en el modelo de inmersión*, Madrid, Santillana/Zubia, 1995.

