

ENSENYAR A LLEGIR I ESCRIURE I MÉS HORES DE CASTELLÀ. COM HO FAREM?

Montserrat Fons Esteve

Departament de Didàctica de la Llengua
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓ

La Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de la qualitat del sistema educatiu (LOCE) imposa obligatòriament més hores de castellà als cursos en què s'aprèn formalment a llegir i escriure. Específicament, el problema es presenta amb la reglamentació de quatre hores de castellà setmanals per als cursos de primer i segon de primària. En aquest article aprofundim en el que representa la reglamentació d'aquest horari i apuntem alguns eixos fonamentals pel que fa a l'aprenentatge de les llengües a les aules del cicle inicial de primària.

En primer lloc, hem de destacar que existeix un gran consens social, i també des de tots els punts de vista polítics i pedagògics, respecte que el sistema educatiu ha de garantir el coneixement de les llengües catalana i castellana en finalitzar l'educació obligatòria. De fet, això és el que promulga la Llei de normalització lingüística (1983), redactada amb l'acord de tots els grups parlamentaris. Malgrat tot el que pugui passar, hauríem de preservar per sobre de tot el prestigi amb què compta aquest principi.

Dit això, hem d'admetre que aquest consens no evita el fet que, des de diferents òptiques, es discuteixi la millor manera d'arribar a aquest coneixement. El debat se centra en quins són els models d'educació bilingüe que poden garantir millor el domini de les dues llengües oficials a Catalunya. Posats a debatre aquests models, hem de dir que cada un és defensat per una determinada ideologia i que, més enllà de l'interès

pedagògic que pugui presentar el tema, sempre hi ha un rerefons polític que decanta la balança cap a un cantó o cap a l'altre. Molt sovint, aquestes discussions han tingut més ressò entre aquells que busquen interessos partidistes que entre els mestres amb interès per desenvolupar la capacitat comunicativa en diferents llengües de tots els nens i nenes.

2. LA REALITAT ÉS DIVERSA

Al nostre entendre, la legislació hauria d'establir els objectius finals de cada etapa educativa i deixar al criteri dels professionals, degudament supervisats, la concreció de la pràctica pedagògica per tal de poder atendre correctament i amb eficàcia la realitat de cada context escolar.

És evident que cada vegada més la població deixa de ser uniforme des de tots els punts de vista i, específicament, des del de la llengua. La realitat és que nens i nenes amb una gran diversitat de coneixements lingüístics aprenen a llegir i escriure en una mateixa aula. Podem trobar infants que fora de l'escola parlen gairebé sempre en català, altres que parlen gairebé sempre en castellà, altres que parlen indistintament català i castellà, altres que gairebé sempre parlen una altra llengua que no és ni català ni castellà (urdú, àrab, mandarí, bereber o altres llengües), altres que parlen una altra llengua i una mica de català, etc. Davant d'aquestes realitats, voler reglamentar un horari per al castellà només és comprensible des d'una posició que desconfia dels professionals, que basant-se en la por, no fonamentada, que els nens i les nenes no aprenguin el castellà vol

aconseguir disminuir la presència del català a l'escola, i que veu en la nova immigració una bona ocasió perquè el castellà prengui encara més protagonisme dins l'escola i per arraconar definitivament el català.

3. L'ENSENYAMENT INTERRELACIONAT I CONTINUAT DE LA LECTURA I DE L'ESCRITURA

En sintonia amb algunes tendències de la lingüística contemporània, com la pragmàtica, la lingüística del text, la sociolingüística i l'anàlisi del discurs (vegeu, per exemple, Castellà 1992, Tusón 1995, Calsamiglia i Tusón 1999, i Lomas 1999), les activitats que es proposen per ensenyar a llegir i escriure es troben arrelades en la vida comunicativa de l'aula, de manera que els alumnes s'hi impliquen i hi troben sentit. L'ensenyament de la lectura i l'escriptura en els primers cursos es planteja de forma integrada en les activitats que es desenvolupen al llarg de la jornada escolar, i no tant en un horari prefixat (de 9 a 10 del matí, posem per cas) i molt menys compartimentat. La necessària reflexió que comporta l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura es fa sobre els textos que s'usen i en aquesta manera de fer molt sovint s'interrelacionen les diferents llengües que aporten cada nen i cada nena del grup.

4. APRENDRE A LLEGIR I ESCRIURE EN MÉS D'UNA LENGUA

L'experiència a l'aula, i totes les investigacions que tenen en compte els coneixements sobre la psicogènesi de l'escriptura de l'infant i que consideren que la recerca de sentit guia l'activitat humana, fins i tot la dels més petits, avalen que els nens i les nenes comencen el procés d'aprendre a llegir i escriure en les llengües que fan servir els adults que interaccionen amb ells, encara que els infants no puguin parlar-les correctament (vegeu Teberosky 1992, Solé 1992,

Tolchinsky 1993, Ruiz Bikandi 1999 o Ohiartzabal 2000). Per tant, en la situació actual és molt probable que els nens i les nenes aprenguin a llegir i escriure més d'una llengua a la vegada. Per això, el problema de les hores de castellà no és un problema des del punt de vista cognitiu, sinó una intromissió en el terreny de les decisions que cada escola ha de prendre a l'hora de planificar per poder donar resposta a les característiques de tots i cadascun dels alumnes.

5. PER ACABAR: FLEXIBILITAT PER ATENDRE CADA CONTEXT

No és fàcil ensenyar a llegir i escriure, tenint en compte la història lingüística de cada alumne i l'objectiu final de l'etapa que estem debatent (conèixer la llengua catalana i la castellana), però encara ho és menys si, a més a més d'atendre la diversitat de l'aula i de l'escola, s'han de complir uns horaris que no pretenen facilitar la feina sinó deixar cada vegada menys lloc per al català. Fins ara cada escola ha anat dibuixant un camí, a vegades amb dreceres, a vegades amb ziga-zagues, que queda explicitat en el projecte lingüístic de centre. Si bé en la majoria d'escoles aquest projecte preveu l'ensenyament inicial de la lectura i l'escriptura només en català, en la mesura que s'han introduït maneres d'apropar-se a la lectura i l'escriptura més significatives i sobretot guiades per la recerca de sentit, el fet de la compartimentació de l'ensenyament de les llengües segons horaris preestablerts, en aquestes edats, ha entrat en crisi i ha portat a assajar altres models més globalitzats i més interrelacionats (Guasch 2001). Per això es fa encara més incomprendible aquesta reglamentació horària de les hores de castellà. Els horaris fixos i les rutines invariables fan pensar més en una vida monàstica que en una comunitat d'aprenentatge, en la qual el temps del rellotge coincideix amb l'inici temporal de

l'aprenentatge real només en comptades ocasions.

La desconfiança és la pitjor aliada a l'hora de legislar. Ara li ha tocat al temps, però posats a desconfiar dels professionals de l'ensenyament qui diu que d'aquí a dos dies no es controlaran les altres variables que intervenen en el procés educatiu, com ara la seqüenciació didàctica, l'organització social de l'aula, l'espai, els materials curriculars, la distribució dels continguts, el paper del mestre o de la mestra, i els criteris d'avaluació? Ja se sap de quin peu calcen els que es fan venir bé les lleis per controlar-ho tot sota un únic patró.

Si mai es detectés que els alumnes de Catalunya, en acabar l'escolaritat, no dominen alguna de les dues llengües proposades (català i castellà), cosa que no passa ara per ara, ben segur que l'alternativa no seria decretar més hores de llengua. L'alternativa consistiria en donar més formació als professionals que han de prendre decisions perquè cada infant concret progressi en el domini lingüístic de les dues llengües. Està clar que això no és pas el que interessa als qui han promogut el decret de les hores de castellà.

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CALSAMIGLIA, H. i A. TUSÓN (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.

CASTELLÀ, J. M. (1992). *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.

GUASCH, O. (2001). «El plurilingüisme i la renovació de l'ensenyament de la llengua». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 23, 9-21.

LOMAS, C. (1999). *Cómo hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.

OIHARTZABAL, L. (2000). «Los primeros pasos en el aprendizaje de la lectoescritura». A: RUIZ BIKANDI, U. (ed.). *Didáctica de la*

segunda lengua en educación infantil y primaria. Madrid: Síntesis.

RUIZ BIKANDI, U. (1999). «La enseñanza bilingüe en el País Vasco. Una reflexión desde la didáctica de las lenguas». A: GARCÍA, M. et al. *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València: Departament de Didàctica i Literatura de la Universitat de València.

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

TUSÓN, A. (1995). «L'aula com a escenari comunicatiu». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 6, 47-58.

TEBEROSKY, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/ Horsori.

TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.