

El projecte de les ciutats multilingües: perspectives transnacionals sobre les llengües de minories immigrants a Europa

per Guus Extra i Kutlay Yağmur

Resum

En aquest article presentem els fonaments, la metodologia i els resultats del Projecte de les Ciutats Multilingües (PCM, *Multilingual Cities Project*), dut a terme com un estudi de casos múltiple a sis ciutats multiculturals importants de diversos estats membres de la UE. El nostre centre d'interès són dos dels àmbits privats i públics més importants en els qual s'esdevé la transmissió lingüística, és a dir, la família i l'escola, respectivament. La informació completa es pot trobar a Extra i Yağmur (2004).

Sumari

1. Introducció
2. Fonaments i base de dades del Projecte de les Ciutats Multilingües
3. Les llengües familiars de les minories immigrants
4. Les llengües de minories immigrants a l'escola
5. Abordar el multilingüisme a l'escola
6. Bibliografia

1. Introducció

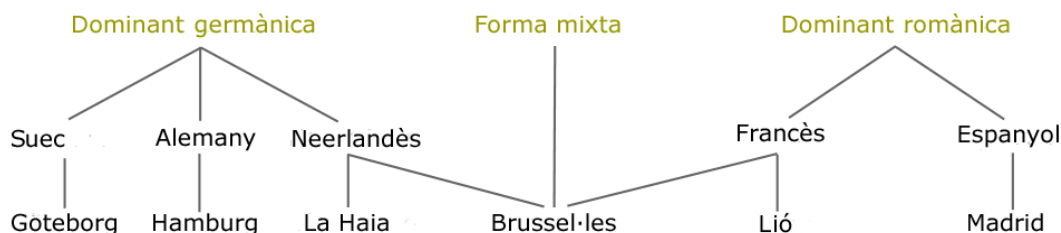
Comparat amb l'aclaparadora atenció pels processos d'adquisició de la segona llengua en grups de minories immigrants (MI d'ara endavant), hi ha moltes menys dades sobre l'estatus i l'ús de llengües de MI a Europa com a resultat de processos d'immigració i minorització. Òbviament, hi ha diferències tipològiques entre llengües de MI en dels estats membres de la UE, per exemple en termes de l'estatus de llengües de MI com a llengües de la UE o no, o com a llengües de països anteriorment colonitzats. Des d'aquesta última perspectiva, les llengües índies, per exemple, destaquen a la Gran Bretanya, les llengües àrabs ho fan a França, les llengües congoleeses a Bèlgica i les llengües del Surinam, als Països Baixos. Molts estudis sobre llengües de MI a Europa s'han centrat en un ventall de llengües de MI a nivell d'un estat-nació concret (per exemple Alladina i Edwards 1991, LMP 1985, Extra i De Ruiter 2001, Extra *et al.* 2002, Extra i Verhoeven 1993a, Caubet *et al.* 2002) o bé en una llengua de MI a nivell nacional o europeu (p. ex. Obdeijn i De Ruiter 1998 i Tilmatine 1997 sobre l'àrab a Europa o Jörgensen 2003 sobre el turc a Europa).

Pocs estudis han adoptat una perspectiva alhora transnacional i translingüística sobre l'estatus i l'ús de llengües de MI a Europa (Jaspert i Kroon 1991, Extra i Verhoeven 1993b, 1998, Fase *et al.* 1995, Ammerlaan *et al.* 2001). En aquest article presentem els fonaments, la metodologia i els resultats del Projecte de les Ciutats Multilingües (PCM, *Multilingual Cities Project*), dut a terme com un estudi de casos múltiple a sis ciutats multiculturals importants de diversos estats membres de la UE. El nostre centre d'interès són dos dels àmbits privats i públics més importants en els qual s'esdevé la transmissió lingüística, és a dir, la família i l'escola, respectivament. La informació completa es pot trobar a Extra i Yağmur (2004).

2. Fonaments i base de dades del Projecte de les Ciutats Multilingües

El projecte es va dur a terme sota els auspicis de la Fundació Cultural Europea, amb seu a Amsterdam, i el va coordinar un equip d'investigació de Babylon, Centre d'Estudis de la Societat Multicultural, de la Universitat de Tilburg (Països Baixos), amb la cooperació d'universitats i autoritats educatives de totes les ciutats participants. El PCM tenia com a objectiu reunir, analitzar i comparar dades múltiples sobre l'estatus de les MI a la llar i a l'escola. A les ciutats participants, del nord al sud d'Europa, l'estatus dominant en la vida pública el tenen llengües germàniques i romàniques. La taula 1 ofereix un esquema del projecte.

Taula 1. Esquema del *Projecte de les Ciutats Multilingües* (PCM)



Les bases per a la recollida, anàlisi i comparació de dades múltiples sobre la llengua familiar a poblacions escolars multiculturals provenien de tres perspectives diferents:

- des d'una perspectiva *demogràfica*, les dades sobre la llengua familiar tenen un paper fonamental per a la definició i identificació de poblacions escolars multiculturals;
- des d'una perspectiva *sociolingüística*, les dades sobre la llengua familiar ofereixen elements pertinents sobre la distribució i vitalitat de les llengües familiars en diversos grups, i així contribueixen a l'augment de la consciència pública sobre el multilingüisme;
- des d'una perspectiva *educativa*, les dades sobre la llengua familiar són eines indispensables per a la planificació i les polítiques educatives.

El nostre qüestionari per a la recollida de dades es va dissenyar després d'un ampli estudi i valoració de temes relacionats amb les llengües en una investigació nacional o sobre la població a gran escala, en diversos països amb una llarga història de processos de minorització i migració (vegeu Broeder i Extra 1998), i també provenia d'àmplies experiències empíriques assolides en dur a terme les enquestes municipals sobre la llengua familiar en alumnes d'escoles primàries i secundàries dels Països Baixos (vegeu Extra *et al.* 2001, 2002). La taula 1 dona una visió general de la base de dades construïda a partir dels informes de població de l'escola primària entre 4 i 12 anys (només a La Haia es van recollir també dades en escoles secundàries). La mostra transnacional total conté més de 160.000 alumnes.

Taula 2. Visió general de la base de dades del PCM (*només escoles amb el neerlandès com a llengua vehicular; **només Réseau d'Éducation Prioritaire)

Ciutat	Total d'escoles	Total d'escoles a l'enquesta	Total d'alumnes de l'escola	Total d'alumnes a l'enquesta	Franja d'edat dels alumnes
Brussel·les	117 *	110 *	11.500	10.300	6-12
Hamburg	231 públ.	218 públ.	54.900	46.000	6-10
	17 catòl.	14 catòl.			
Lió	173 **	42 **	60.000	11.650	6-11
Madrid	708 públ.	133 públ.	202.000	30.000	5-12
	411 catòl.	21 catòl.			
La Haia	142 prim.	109 prim.	41.170	27.900	4-12
	30 secund.	26 secund.			
Goteborg	170	122	36.100	21.300	6-12

3. Les llengües familiars de les minories immigrants

Partint dels perfils lingüístics familiars dels principals grups lingüístics, es va fer una comparació translingüística i pseudolongitudinal de les múltiples dimensions assenyalades de la competència lingüística, tria lingüística, domini lingüístic i preferència lingüística. Per a les anàlisis comparatives, aquestes quatre dimensions s'han operativitzat de la manera següent:

- competència lingüística: nivell de *comprensió* de la llengua familiar considerada;
- tria lingüística: nivell d'ús oral habitual d'aquesta llengua a casa *amb la mare*;
- domini lingüístic: fins a quin punt aquesta llengua familiar és la que es parla *millor*;
- preferència lingüística: nivell de *preferència* d'aquesta llengua com a mitjà d'expressió oral.

L'operativització de la primera i segona dimensió (competència i tria lingüístiques) volia tenir la màxima perspectiva per resseguir la vitalitat lingüística. La comprensió és normalment l'habilitat lingüística menys exigent de les quatre habilitats principals, i la mare actua habitualment com a controladora principal per a la transmissió lingüística intergeneracional (Clyne 2003). L'objectiu final era la construcció d'un índex de vitalitat lingüística (d'ara endavant IVL) basat en els resultat de les quatre dimensions presentades. Aquestes quatre dimensions es comparen com a puntuacions proporcionals en relació amb la proporció mitjana d'alumnes per grup lingüístic que va donar una resposta positiva a les preguntes en qüestió. Pel seu costat, l'IVL és el valor mitjà d'aquestes quatre puntuacions proporcionals.

Aquest IVL és, per definició, un índex arbitrari, en el sentit que les dimensions *seleccionades* amb les operativitzacions *seleccionades* es baremen *per igual*.

Els resultats de les enquestes locals es van agregar en una sola base de dades nacional sobre l'enquesta de la llengua familiar (ELF). Per seleccionar 20 llengües per a les anàlisis transnacionals es van tenir en compte dos criteris: cada llengua havia d'estar representada per 3 ciutats com a mínim i cada ciutat havia d'estar representada com a mínim per 30 alumnes de la franja de 6-11 anys a la base de dades ELF. Centrar-nos en aquesta franja d'edat era per raó de consideracions sobre comparabilitat: aquesta franja està representada en les bases de dades locals de l'ELF de totes les ciutats participants. La llengua romaní va quedar inclosa en les anàlisis transnacionals a causa del seu estatus especial en la nostra llista de 20 llengües com a llengua sense cap estatus de territorialitat. Així, dues llengües tenen un estatus excepcional: l'anglès va 'envar' les ELF locals com a llengua de prestigi internacional, mentre que el romaní queda representat amb força només a Hamburg i Goteborg.

En les anàlisis transnacionals i translingüístiques es distingeixen tres grups d'edat i tres generacions. Els grups d'edat estan formats per nenes i nens de 6/7, 8/9 i 10/11 anys. Les tres generacions s'han operacionalitzat de la manera següent: G1: alumnes + pare + mare nascuda a l'estranger; G2: alumne nascut al país de residència + pare i/o mare nascuts a l'estranger; G3: alumne + pare + mare nascuda al país de residència. A partir d'aquesta categorització es pot estimar globalment el canvi intergeneracional. En la taula 2 presentem els índexs de vitalitat lingüística (IVL) dels grups d'edat combinats (6-11 anys) per grup lingüístic en ordre decreixent.

Taula 3. IVL de grups d'edat combinats (6-11 anys) per grup lingüístic en ordre decreixent (elaborat a partir d'Extra i Yağmur, 2004: 375)

N.	Grup lingüístic	IVL	N.	Grup lingüístic	IVL
1	Romaní	70	1	Polonès	56
2	Turc	68	2	Somali	55
3	Urdú	68	3	Portuguès	54
4	Armeni	63	4	Berber	52
5	Rus	60	5	Kurd	51
6	Serbi/Croat/Bosnià	59	6	Espanyol	48
7	Albanès	59	7	Francès	44
8	Vietnamita	58	8	Italià	39
9	Xinès	58	9	Anglès	36
10	Àrab	58	10	Alemany	33

Es va observar que el romaní tenia la vitalitat lingüística més alta en els grups d'edat, mentre que l'anglès i l'alemany tenien la més baixa. La posició de l'anglès en últim lloc queda explicada pel fet que aquesta llengua té un estatus més alt com a llengua franca que com a llengua familiar. La posició del romaní en primer lloc ja s'havia observat en recerques anteriors i semblants entre la infància dels Països Baixos, i havia quedat confirmada en altres estudis d'aquesta comunitat lingüística. Una raó per la qual la vitalitat lingüística és un valor central per als romà de tot Europa és l'absència de referències de país d'origen com a

marques d'identitat alternatives –per oposició a quasi tots els altres grups lingüístics considerats.

Hi ha fortes diferències entre grups lingüístics en la distribució d'alumnes entre diferents generacions. En la majoria de grups lingüístics, els més representats són els alumnes de segona generació i els menys representats són els de tercera generació. D'acord amb les expectatives, les dades obtingudes mostren finalment una disminució més forta de la vitalitat lingüística entre generacions que entre grups d'edat. El canvi intergeneracional més gran entre alumnes de primera i de tercera generació apareix en el polonès, mentre que el manteniment intergeneracional més fort de la vitalitat lingüística es troba en el romaní i en el turc.

Les enquestes locals sobre llengua han aportat una gran riquesa de proves amagades sobre la distribució i vitalitat de les llengües de MI a les ciutats i estats-nació europeus. A part de Madrid, que ha començat més tard pel que fa a la immigració, la proporció de nens i nenes d'escola primària amb famílies en les quals s'usaven altres llengües a més de la llengua majoritària o enlloc d'ella, anaven d'un terç a més de la meitat, segons la ciutat. El nombre total de llengües localitzades oscil·lava entre 50 i 90 segons la ciutat; el model habitual és que els nens i nenes esmentaven sovint poques llengües i moltes llengües s'esmentaven només alguna vegada. Els resultats mostren que, per a un nombre creixent d'infants, utilitzar més d'una llengua és una manera de viure a tot Europa. Les llengües dominants i no dominants no s'haurien de concebre en termes de competència. Al contrari, les dades mostren que aquestes llengües s'utilitzen com a alternatives, segons factors com ara el tipus de context o l'interlocutor. Les dades també mostren clarament que l'ús familiar d'altres llengües no es fa a costa de la competència en la llengua majoritària. Molts nens que es relacionen amb els pares en una altra llengua van afirmar ser competents en la llengua majoritària.

Entre les 20 llengües principals de les ciutats participants, 10 són d'origen europeu i 10 vénen de fora d'Europa. Aquests resultats mostren que caldria reconsiderar i ampliar el concepte tradicional de diversitat lingüística a Europa. Els resultats de les enquestes lingüístiques locals també demostren l'alt estatus de l'anglès entre els nens d'escola primària per tot Europa. La seva entrada a les llars dels nens queda clara si es considera la posició de l'anglès en el grup de les cinc primeres llengües no nacionals esmentades pels nens en totes les ciutats participants. Aquest resultat no es pot explicar només com a efecte de migracions i minoritzacions. La referència dels nens a l'anglès també és conseqüència de l'estatus de l'anglès com a llengua internacional de poder i prestigi. L'anglès ha esdevingut la llengua franca dominant per a la comunicació transnacional a tot Europa. A més, els nens hi tenen accés a través de diversos mitjans i l'anglès s'ensenya habitualment en nivells concrets a les escoles primàries.

4. Les llengües de minories immigrants a l'escola

Presentem aquí els resultats principals del nostre estudi comparatiu sobre l'ensenyament de llengües de MI a les sis ciutats de la UE i països del PCM considerats. Tenint en compte les diferències transnacionals en la denotació, utilitzem el terme *ensenyament de la llengua en comunitat* (d'ara endavant ELC) quan ens referim a aquest tipus d'educació. La nostra base per utilitzar el concepte ELC més que els conceptes *ensenyament de la llengua mare* o bé *instrucció en la llengua familiar* és que inclou una àmplia gamma de grups destinataris potencials. En primer lloc, l'estatus d'una llengua de MI com a 'nativa' o llengua familiar pot experimentar canvis a través de processos intergeneracionals de canvi lingüístic. A més, a l'educació secundària, tant els alumnes de minories com de majories estan admesos sovint *de iure* (encara que poques vegades *de facto*) a ELC.

Des d'un punt de vista històric, en la majoria de països del PCM té lloc un desenvolupament cronològic semblant pel que fa a la seva argumentació a favor de l'ELC. L'ELC es va introduir generalment en l'ensenyament primari pensant en la reemigració familiar. Aquest objectiu queda també expressat amb claredat a la Directiva 77/486 de la Comunitat Europea, de 25 de juliol de 1977. La Directiva se centrava en l'educació dels fills de 'treballadors migrants' amb l'objectiu de 'facilitar principalment la seva possible reintegració en l'estat membre d'origen'. Tal com queda clar en aquesta formulació, la Directiva exclou tots els nens de MI amb origen en països de fora de la UE, encara que aquests nens formaven la part més gran dels nens de MI a les escoles primàries europees. En aquella època, Suècia no era estat

membre de la UE i les polítiques d'ELC per a nens de MI en aquest país no estaven enfocades cap a la reemigració, sinó que seguien el model de les polítiques d'educació bilingüe per a l'àmplia minoria de nens parlants de finlandès a Suècia.

Durant els anys 1970 es va abandonar progressivament l'argumentació presentada per a l'ELC. L'evolució demogràfica no mostrava cap índex significatiu de famílies que tornessin als seus països d'origen; de fet, en els països destinataris va tenir lloc un procés de reunificació familiar i de minorització. L'evolució va desembocar en un canvi conceptual i l'ELC es va centrar principalment a combatre desavantatges. L'ELC havia de fer de pont entre la família i l'entorn escolar, i promoure l'èxit escolar en assignatures 'normals'. Com que aquest enfocament tendia a menystenir les dimensions etnoculturals, alguns països van començar a emfasitzar la importància intrínseca de l'ELC des de perspectives culturals, legals i econòmiques:

- quant a aspectes culturals, l'ELC pot ajudar a mantenir i avançar cap a una societat pluralista.
- quant a aspectes legals, l'ELC pot satisfer el dret internacionalment reconegut al desenvolupament i manteniment lingüístic, d'acord amb el fet que molts grups de MI consideren la llengua com a valor clau per a la seva identitat cultural;
- quant a aspectes econòmics, l'ELC pot portar a un fons important de coneixement profitós en societats amb una creixent orientació internacional.

Taula 4. Estatus de l'ELC a l'educació europea primària i secundària, d'acord amb nou paràmetres a sis països (S/AI/PB/B/F/Es = Suècia/Alemanya/Països Baixos fins a 2004/Bèlgica /França /Espanya)
(font: Extra i Yağmur 2004: 385)

Paràmetres d'ELC	Educació primària	Educació secundària
1. Grups destinataris	Nens de MI en una definició ampla o restringida en termes de <ul style="list-style-type: none"> • el ventall de llengües ensenyades (Es < PB B F < AI S). • ús i competència lingüístics (AI PB B Es < S F). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>de iure</i>: sobretot alumnes de MI; de vegades tots els alumnes (en concret PB). • <i>de facto</i>: alumnes de MI en un sentit ample o restringit (vegeu a l'esquerra) (participació limitada, sobretot a B i Es).
2. Arguments	Sobretot en termes de lluita contra dèficits, poques vegades en termes de política multicultural (PB B vs altres països).	Sovint en termes de política multicultural, poques vegades en termes de dèficits (tots els països).
3. Objectius	Quasi mai descrits en termes d'habilitats (meta)lingüístiques i (inter)culturals (S AI Es vs PB B F).	Descrits en termes d'habilitats orals i escrites a assolir en fases intermèdies i finals (tots els països).
4. Avaluació	Sobretot informal/subjectiva, feta pel professorat, rarament formal/objectiva amb quantificació i dades d'informe escolar (S AI F vs B PB Es).	Avaluació formal/objectiva i dades d'informe escolar (S AI PB vs B F Es).
5. Mínim de matrícula	Descrit a nivell de classes, escoles o municipis (S vs AI B F vs PB Es).	Descrit a nivell de classes, escoles o municipis (S PB vs altres països).
6. Estatus curricular	<ul style="list-style-type: none"> • voluntari i opcional; • dins de l'horari escolar (AI PB Es vs S B F); • 1-5 hores per setmana. 	<ul style="list-style-type: none"> • voluntari i opcional; • dins de l'horari escolar; • una/més classes per setmana • (tots els països).
7. Finançament	<ul style="list-style-type: none"> • autoritats educatives nacionals, regionals o locals; • consolats/ambaixades de països d'origen (S PB vs B Es, mixt AI F). 	<ul style="list-style-type: none"> • autoritats educatives nacionals, regionals o locals • consolats/ambaixades de països d'origen (S PB F vs B Es, mixt AI).
8. Materials didàctics	<ul style="list-style-type: none"> • de països de residència; • de països d'origen (S AI PB vs B F Es). 	<ul style="list-style-type: none"> • de països de residència; • de països d'origen • (S PB F <i>davant</i> B Es).
9. Qualific. del professorat	<ul style="list-style-type: none"> • de països de residència; • de països d'origen (S AI PB vs B F Es). 	<ul style="list-style-type: none"> • de països de residència; • de països d'origen (S PB F vs B Es).

A la taula 4 donem un resum transnacional dels resultats del nostre estudi comparatiu de nou paràmetres d'ELC a l'educació primària i secundària. La comparació dels nou paràmetres evidencia que l'ELC ha aconseguit un estatus més alt a les escoles secundàries que a les primàries. A l'educació primària, normalment l'ELC no forma part del currículum 'normal' o 'nacional' i, en conseqüència, tendeix a convertir-se en un aspecte negociable enmig d'una complexa i sovint opaca interacció de forces entre diversos actors, per oposició a altres assignatures. Cal assenyalar també que, en alguns països (sobretot França, Bèlgica, Espanya, i alguns estats federals alemanys), l'ELC el financen consolats o ambaixades dels països d'origen. En aquests casos, el govern nacional no interfereix en l'organització de l'ELC ni en els requisits exigits o en la selecció i contractació del professorat. Una conseqüència paradoxal d'aquest fenomen és que el destí dels pressupostos d'ELC està sovint garantit pels consolats i ambaixades esmentats. Els governs nacionals, regionals o locals sovint no concreten el destí dels pressupostos i el finançament dirigit a l'ELC pot ser adequat per a altres objectius educatius. Caldria esmentar que l'ELC per a nens de l'escola primària ha quedat totalment abolit als Països Baixos per a l'any 2004/2005, fet que ha portat a una educació exclusivament en neerlandès en escoles primàries multiculturals i multilingües.

El més alt estatus de l'ELC a l'educació secundària es deu en bona part al fet que la instrucció en una o més llengües a més de la llengua estàndard nacional és un component tradicional i habitual del currículum escolar (opcional), mentre que l'educació primària està molt determinada per un *habitus* monolingüe (Gogolin 1994). Tanmateix, *dins* de l'educació secundària, l'ELC ha de competir amb llengües 'estrangeres' que tenen un estatus més alt i una més llarga tradició.

L'ELC pot formar part d'una política educativa àmpliament centralitzada o descentralitzada. Als Països Baixos, les responsabilitats nacionals i els finançaments educatius es van transferint progressivament en l'àmbit municipal, i fins i tot a les escoles en concret. A França, la política governamental està controlada centralment amb força. Alemanya ha transferit les responsabilitats de govern bàsiques als seus estats federals, amb totes les diferències entre ells. Suècia atorga una autonomia de llarg abast als consells municipals pel que fa a tasques i finançament educatiu. En general, hi ha poques referències transnacionals comparatives sobre experiències amb l'ELC en els diversos estats membres de la UE (Reich 1991, 1994, Reid i Reich 1992, Fase 1994, Tilmatine 1997, Broeder i Extra 1998), o bé se centren en grups lingüístics concrets (Tilmatine 1997, Obdeijn i De Ruiter 1998).

5. Abordar el multilingüisme a l'escola

Hi ha una gran necessitat de polítiques educatives a Europa que tinguin en compte les noves realitats del multilingüisme. Els processos d'internacionalització i globalització han portat les nacions-estat europees al món, però també han portat el món a les nacions-estat europees. Aquest patró bipolar de canvi ha implicat alhora una convergència i una divergència del multilingüisme per tot Europa. Per un costat, l'anglès va en ascens com a la llengua franca per a la comunicació internacional en les fronteres dels estats-nació europeus a costa de totes les altres llengües nacionals d'Europa, inclòs el francès. Malgrat les moltes objeccions contra l'hegemonia de l'anglès (Phillipson 2003), aquest procés de convergència augmentarà amb l'extensió de la UE cap a l'est. Tanmateix, a l'interior de les fronteres dels estats-nació europeus, hi ha una divergència creixent de llengües familiars a causa dels processos de migració i minorització intergeneracional a gran escala.

La demanda de diferenciació de l'*habitus* monolingüe de les escoles primàries a Europa no és tan sols *ascendent*, dels pares o organitzacions de MI, sinó també *descendent*, d'institucions supranacionals que emfasitzen la necessitat creixent que els ciutadans europeus tinguin una identitat i afinitat transnacional i multicultural. Les competències multilingües es consideren requisits per a aquesta afinitat i identitat. Tant la Comissió Europea com el Consell d'Europa han publicat molts documents polítics en els quals es valora la diversitat lingüística com a element clau de la identitat multicultural d'Europa –ara i en el futur. Es considera que aquesta diversitat lingüística és més un requisit que un obstacle per a un espai europeu unit on tots els ciutadans són iguals (no el mateix) i gaudeixen dels mateixos drets (Consell d'Europa 2000). El manteniment de la diversitat lingüística i la promoció de l'aprenentatge lingüístic i del multilingüisme es consideren elements essencials per a la millora de la comunicació i per a la reducció dels malentesos interculturals.

En un anomenat *Llibre Blanc*, la Comissió Europea (1995) va optar pel trilingüisme com a objectiu polític per a tots els ciutadans europeus. A més de la 'llengua mare', tots els ciutadans haurien d'aprendre almenys dues 'llengües comunitàries'. De fet, el concepte 'llengua mare' es referia a les llengües nacionals d'estats-nació concrets i ignorava el fet que, per a molts habitants d'Europa, la llengua mare i la llengua nacional no coincideixen. Al mateix temps, el concepte de 'llengües comunitàries' es referia a les llengües nacionals de dos altres estats membres de la UE. En documents posteriors de la Comissió Europea, es feia referència a una llengua estrangera d'alt prestigi internacional (intencionadament, no es feia cap referència a l'anglès) i a una anomenada 'llengua veïna'. Aquest concepte designava sempre països veïns, no els veïns de la porta del costat.

Els caps d'estat i de govern de tots els estats membres de la UE van demanar que la Comissió Europea anés més enllà en la promoció del multilingüisme a Europa, en concret amb l'ensenyament i aprenentatge d'almenys dues llengües estrangeres des de molt petits (Nikolov i Curtain 2000). El Pla d'Acció 2004-2006 publicat per la Comissió Europea pot portar en darrer terme a un enfocament inclusiu, en el qual ja no es denega a les llengües de MI l'accés a la celebració europea de la diversitat lingüística. Concretament, la petició de l'aprenentatge de tres llengües per part dels ciutadans de la UE, la petició d'un inici primerenc en aquestes experiències d'aprenentatge i la petició d'una àmplia oferta de llengües entre les quals es pugui escollir obren la possibilitat d'aquest enfocament inclusiu. Tot i que pot semblar paradoxal, també es pot avançar en aquest enfocament si s'accepta el paper de l'anglès com a llengua franca per a la comunicació interculturals a Europa. Tenint en compte aquesta panoràmica, suggerim els següents principis per a la millora del multilingüisme en l'escola primària:

1. En el currículum de l'escola primària, s'introdueixen tres llengües per a tots els nens:
 - la llengua estàndard de l'estat-nació concret com a assignatura escolar central i com a llengua vehicular central per a l'ensenyament de les altres assignatures escolars;
 - l'anglès com a llengua franca de comunicació internacional;
 - una tercera llengua addicional seleccionada entre un conjunt variable i variat de llengües prioritàries a nivell nacional, regional i local de la societat multicultural.
2. L'ensenyament de totes aquestes llengües forma part del currículum escolar habitual i està subjecte a la inspecció educativa.
3. Els informes habituals d'escola primària donen informació sobre la competència dels nens en cadascuna d'aquestes llengües.
4. Es creen programes nacionals de treball per a les llengües prioritàries a les quals es fa referència en el quadre 1 per tal d'elaborar els currículums, mètodes d'ensenyament i programes de formació del professorat.
5. Algunes d'aquestes llengües prioritàries es poden ensenyar en escoles de llengües especialitzades.

Aquest conjunt de principis es proposa reconciliar les peticions ascendents i descendents pel multilingüisme fetes a Europa, i s'inspira en experiències duradores i a gran escala amb l'aprenentatge i ensenyament de l'anglès (com a L1 o com a L2) i una llengua diferent de l'anglès (*Language Other Than English*, LOTE) per a tots els infants de l'estat de Victòria, a Austràlia (vegeu Extra i Yağmur 2004: 99-105). Cal detallar, d'acord amb les demandes concretes nacionals, regionals o locals, quan s'ha d'introduir cadascuna de les llengües esmentades en el currículum, si haurien de ser una assignatura o llengües vehiculars d'instrucció i en quin moment. A partir d'un marc conceptual globalitzador i longitudinal, les llengües prioritàries es podrien concretar en termes de les llengües minoritàries regionals i d'immigrants, per a l'elaboració de currículums, mètodes d'ensenyament i programes de formació del professorat. A més, la internacionalització creixent de les poblacions d'alumnes a les escoles europees exigeix que s'introdueixi una política lingüística per a tots els infants en edat escolar en la qual es deixi de banda la tradicional dicotomia entre instrucció en llengua estrangera per a la majoria d'alumnes autòctons i instrucció en la llengua familiar per a alumnes de MI. Tenint en compte les experiències a l'estranger (per exemple, la Victorian School of Languages a Austràlia), les escoles de llengües es poden convertir en centres experimentats on s'ensenyen diverses llengües, en cas que la demanda dels infants sigui baixa i/o dispersa en moltes escoles.

D'acord amb els principis proposats per a l'escolarització primària, es podrien elaborar idees semblants per a escoles secundàries, on aprendre més d'una llengua és ja una pràctica curricular consolidada. Els principis esmentats reconeixen el multilingüisme, en un entorn cada vegada més multicultural, com un recurs per a tots els nens i per a la societat en general. La Unió Europea, el Consell d'Europa i la UNESCO podrien actuar com a entitats capdavanteres transnacionals en la promoció d'aquests conceptes. La Declaració Universal de la Diversitat Cultural (última actualització: 2002) està molt d'acord amb els plantejaments expressats aquí, en concret la seva demanda de promoure la diversitat lingüística, respectar la llengua mare a tots els nivells educatius i afavorir l'aprenentatge de diverses llengües des de ben petits.

6. Bibliografia

Alladina, S. i V. Edwards (eds.) (1991). *Multilingualism in the British Isles* (Vol. 1: The older mother tongues and Europe; Vol. 2: Africa, the Middle East and Asia). Londres/Nova York: Longman.

Ammerlaan, T., M. Hulsen, H. Strating i K. Yağmur (eds.) (2001). *Sociolinguistic and psycholinguistic perspectives on maintenance and loss of minority languages*. Münster/Nova York: Waxmann.

Broeder, P. i G. Extra (1998). *Language, ethnicity and education: Case studies on immigrant minority groups and immigrant minority languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

Caubet, D., S. Chaker i J. Sibille (eds.) (2002). *Codification des langues de France*. París: l'Harmattan.

Clyne, M. (2003). *Dynamics of language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2000). *Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe. Towards a framework for language education policies. Proceedings Innsbruck (Austria) May 1999*. Estrasburg: Consell d'Europa.

Directive 77/486 (1977). *Directive 77/486 of the Council of the European Communities on the schooling of children of migrant workers*. Brussel·les: CEC.

European Commission (1995). *Whitebook. Teaching and learning: towards a cognitive society*. Brussels: COM.

European Commission (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity. An action plan 2004-2006*. Brussels: COM.
Extret d'http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/-languages/actionplan_en.html

Extra, G., R. Aarts, T. van der Avoird, P. Broeder i K. Yağmur (2001). *Meertaligheid in Den Haag. De status van allochtone talen thuis en op school*. Amsterdam: European Cultural Foundation.

Extra, G., R. Aarts, T. van der Avoird, P. Broeder i K. Yağmur (2002). *De iere talen van Nederli: thuis en op school*. Bussum: Coutinho.

Extra, G. i J. J. de Ruiter (eds.) (2001). *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederli*. Amsterdam: Bulaaq.

Extra, G. i L. Verhoeven (eds.) (1993a). *Community languages in The Netherlands*. Amsterdam: Swets i Zeitlinger.

Extra, G. i L. Verhoeven (eds.) (1993b). *Immigrant languages in Europe*: Clevedon: Multilingual Matters.

Extra, G. i L. Verhoeven (eds.) (1998). *Bilingualism and migration*. Berlín: Mouton De Gruyter.

Extra G. i K. Yağmur (eds.) (2004). *Urban multilingualism in Europe. Immigrant minority languages at home and school*. Clevedon: Multilingual Matters.

Fase, W. (1994). *Ethnic divisions in Western European education*. Münster/Nova York: Waxmann.

Fase, W., K. Jaspaert i S. Kroon (eds.) (1995). *The state of minority languages. International perspectives on survival and decline*. Lisse/Exton: Swets i Zeitlinger.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/Nova York: Waxmann.

Jaspaert, K. i S. Kroon (eds.) (1991). *Ethnic minority languages and education*. Amsterdam/Lisse, Swets i Zeitlinger.

Jørgensen, J. (Ed.) (2003). *Turkish speakers in North Western Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

LMP (Linguistic Minorities Project) (1985). *The other languages of England*. Londres: Routledge i Kegan.

Nikolov, M. i H. Curtain (eds.) (2000). *An early start. Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Estrasburg: Consell d'Europa.

Obdeijn, H. i J. J. de Ruiter (eds.) (1998). *Le Maroc au coeur de l'Europe. L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*. Tilburg: Tilburg University Press, Syntax Datura.

Phillipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging language policy*. Londres/Nova York: Routledge.

Reich, H. (1991). Developments in ethnic minority language teaching within the European Community. En K. Jaspaert i S. Kroon (eds.), *Ethnic minority languages and education*. Amsterdam/Lisse: Swets i Zeitlinger, p. 161-174.

Reich, H. (1994). Unterricht der Herkunftssprachen von Migranten in anderen europäischen Einwanderungsländern. En A. Dick (red.), *Muttersprachlicher Unterricht. Ein Baustein für die Erziehung zur Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium, p. 31-46.

Reid, E. i H. Reich (1992). *Breaking the boundaries. Migrant workers' children in the EC*. Clevedon: Multilingual Matters.

Tilmatine, M. (Ed.) (1997). *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe: langue maternelle ou langue d'état?* París: INALCO/CEDREA-CRB.

UNESCO (2002). *Universal Declaration of Cultural Diversity*. París.
Extret d'<http://www.unesco.org/culture/pluralism/diversity>.

Guus Extra & Kutlay Yağmur

Babylon, Tilburg University, The Netherlands
<<http://www.tilburguniversity.nl/babylon>>
babylon@uvt.nl