

L'ús de la llengua catalana a l'educació secundària a Andorra, al País Valencià, a Catalunya i a les Illes Balears

Ernest Querol
Universitat Oberta de Catalunya

1. Introducció

Per no excedir-nos excessivament de l'espai que se'ns ha assignat, hem decidit centrar-nos en les èpoques més recents, per dues raons: en primer lloc, perquè estan molt menys estudiades i, en segon lloc, perquè disposem d'informacions acabades d'obtenir, en recerques en què hem participat, que podran interessar més els lectors d'aquests fulls. Per altra banda, prenent aquesta opció evitarem repeticions en descriure la situació del català en l'ensenyament en el primer terç del segle XX, que ja aborda Joan Perera en la ponència precedent.

Pel que fa als diferents territoris del nostre àmbit lingüístic, malauradament no podrem tractar ni l'Alguer ni la Catalunya del Nord ni la Franja, atès que s'hi bandeja el català dels nivells educatius de secundària. Així, analitzarem els usos de la llengua catalana a Andorra, al País Valencià, a Catalunya i a les Illes Balears.

2. Andorra: oficialitat única del català i sistemes educatius en contacte

Farem unes breus pinzellades de les fites històriques de l'educació andorrana, atès que no són tan conegudes com les d'altres territoris. Una síntesi essencial de l'ensenyament a Andorra podria ser: al segle XIX es funden les primeres escoles religioses i comunals. Del 1900 al 1930 es continuen instal·lant escoles religioses i escoles franceses. Des dels anys trenta fins al 1967 es consoliden les escoles espanyoles i les franceses. Des d'aquesta data fins al 1981 té lloc el procés d'andorranització. I, finalment, entre el 1982 i el 2006 es crea el sistema educatiu andorrà i es consolida l'estructura educativa plural d'aquest Estat.

Si concretem els fets puntuals, podem començar per l'any 1913, quan el Consell General decidí introduir coneixements d'Andorra a totes les escoles: «Acorda lo Consell que's faci una recopilació de les costums legals de les Valls, ordenantles en forma tal que pugui ensenyar-se en les escoles y servesqui per a instrucció dels andorrans» (Consell extraordinari, 8, 9 i 10 de maig de 1913, Llibre de Decisions sobre Ensenyament del Consell General).

El 1952 es trameta la carta del delegat francès al seu ministre d'Afers Exteriors informant de l'acceptació de l'ensenyament, amb èxit, de la llengua catalana a les escoles franceses (2 h/setmana). A les escoles espanyoles estava prohibit ensenyar en català. El 1956, l'escola francesa introdueix l'ensenyament secundari amb un total de quaranta-cinc alumnes. El sistema educatiu espanyol fa el mateix el 1962, amb seixanta-sis alumnes. En la sessió de vint-i-set de febrer d'aquest mateix any el Consell General acorda l'escolaritat obligatòria fins als catorze anys i que hi hagi classes de català nocturnes per a majors de quinze anys a cada parròquia (i a Escaldes) per a l'obtenció del títol de capacitació.

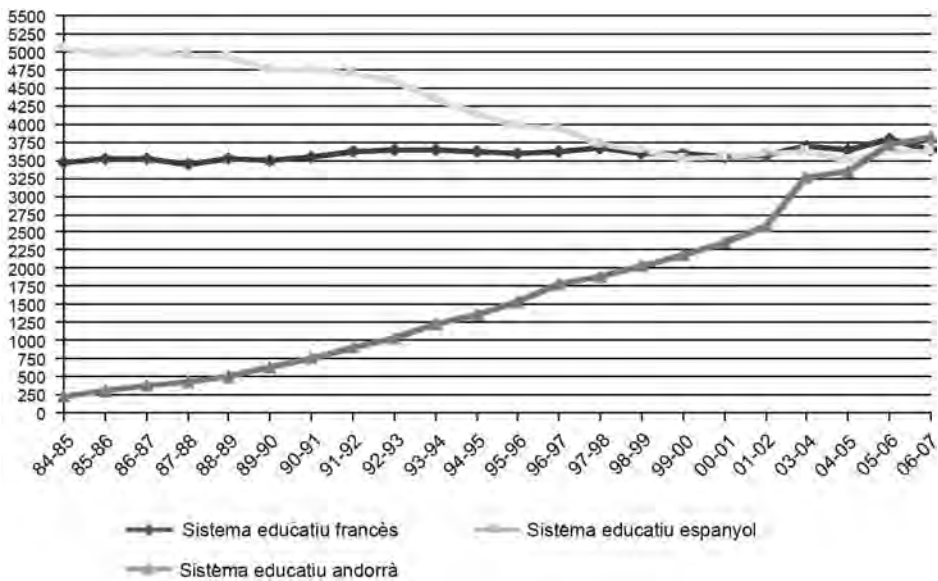
El 25 de gener de 1967 el Consell General cursa a les autoritats espanyoles una demanda perquè el català s'ensenyi a les seves escoles. Cinc anys més tard el Consell General aprova la nota informe sobre l'andorranització, que introdueix l'ensenyament de la llengua catalana i de la història, la geografia i les institucions d'Andorra als sistemes educatius francesos i espanyols. Imparteixen aquests cursos docents del Govern andorrà. Molt posteriorment, l'11 de juliol de 1981 se signa el conveni entre el copríncep episcopal i el Govern de Madrid amb l'objectiu de regular les escoles espanyoles i l'institut espanyol. S'acorda que els plans d'estudis espanyols inclouran llengua catalana, geografia, història, cultura i institucions d'Andorra. Els objectius i els temaris seran responsabilitats de les autoritats andorranes. Impartiran les matèries els docents que depenen d'Andorra. Seran obligatòries per als alumnes andorrans i per als residents. L'any següent, el 25 de gener de 1982, se signa el decret del copríncep francès que substitueix el de 18 de juny de 1917, que inclou en els horaris lectius dels alumnes més hores de llengua catalana, història, geografia i institucions d'Andorra. El setembre d'aquest mateix any es crea l'Escola Maternal Andorrana. El 1985 s'inicia l'etapa de primària de l'Escola Andorrana. Cinc anys més tard, el Govern d'Andorra aprova l'estructuració de la sego-

na ensenyança de l'Escola Andorrana que començarà el curs escolar 1991-1992. Justament el 1992 el senyor Òscar Ribas Reig fa un discurs on manifesta la voluntat de vertebrar l'etapa del batxillerat andorrà.

2.1. Estructura educativa d'Andorra

Actualment, doncs, hi ha tres sistemes educatius: l'andorrà (que cursen 3.809 estudiants), el francès (3.589) i l'espanyol (3.481 estudiants repartits entre escoles espanyoles i escoles religioses).¹ Al gràfic 1 mostrem l'evolució dels alumnes en cada sistema.

GRÀFIC 1. *Evolució dels alumnes per sistema educatiu*



Observem que l'augment d'estudiants del sistema educatiu andorrà és correlatiu al descens dels del sistema educatiu espanyol fins a l'acabament de segle; posteriorment es manté, però el sistema andorrà continua tenint noves incorporacions fins arribar a superar els altres dos sistemes. És ben significatiu que entre el 2003 i el 2005 han tancat les escoles espanyoles del Pas de la Casa i d'Ordino.

1. Oferim les dades d'alumnat del dia 29 de maig de 2007. Agraïm a Roser Ingla tota la documentació que ens ha facilitat sobre Andorra.

Vegem més detingudament, en primer lloc, el sistema educatiu espanyol: les escoles religioses tenen un 57,2 % dels estudiants, mentre que les escoles espanyoles n'acullen el 35,8 % i l'Escola dels Pirineus, l'únic centre privat, en té un 6,9 %. Pel que fa al plantejament lingüístic, la llengua vehicular tant a l'ESO com al batxillerat és el castellà. El català ho és a l'àrea d'història, geografia i institucions d'Andorra i en algunes matèries optatives (teatre, llenguatge administratiu...). Les llengües obligatòries són el castellà i el català. Pel que fa a la llengua estrangera, ho és el francès o l'anglès. Al batxillerat ho són totes dues. Les escoles congregacionals també tenen dues llengües estrangeres a l'ESO, amb la gran diferència que la llengua vehicular és el català.

En segon lloc, el sistema educatiu francès té el francès com a llengua vehicular. El català ho és a l'àrea d'història, geografia i institucions d'Andorra i en algunes matèries optatives (teatre, llenguatge administratiu...). D'onze a catorze anys (*collège*) és obligatori el francès i la llengua vehicular 1 obligatòria és el català. Les llengües estrangeres 1 i 2 són el castellà i l'anglès. Al *lycée* (quinze-divuit anys) només varien les llengües vehiculars estrangeres 1 i 2 obligatòries, que són el català i el castellà o l'anglès. La llengua vehicular estrangera 3 optativa és el català.

Finalment, el sistema educatiu andorrà té gairebé tot l'alumnat a l'escola andorrana (97,9 %), l'ensenyament professional només representa l'1,9 %, i l'aula taller el 0,2 %. Pel que fa al plantejament lingüístic, el català és la llengua vehicular des de la maternal (tres anys) fins a l'acabament de la primera ensenyança (onze anys). Progressivament es van introduint tres llengües vehiculars més: el francès als quatre anys, l'anglès als vuit anys i el castellà als deu anys. La segona ensenyança va dels dotze als setze anys i s'hi fan servir totes quatre llengües. En castellà s'imparteixen les ciències naturals i, en francès, la plàstica.

Respecte al batxillerat, totes quatre opcions tenen llengua i literatura de les quatre llengües que s'han après, i cadascuna s'imparteix en la llengua corresponent. La resta d'assignatures es distribueixen com es mostra a la taula 1.

TAULA 1. *Llengua vehicular de les assignatures obligatòries del batxillerat (16-18 anys)*

Científic i tecnològic	Econòmic i social	Humanístic i lingüístic	Artístic i de la comunicació
Història (CAT)	Història (CAT)	Història (CAT)	Història (CAT)
Matemàtiques (CAT)	Economia (ANG)	Filosofia (CAT)	Història de les arts (CAS)
Física i química (CAT)	Matemàtiques aplicades a les ciències socials (CAT)	Llatí (CAS)	Arts plàstiques i gràfiques (FRN)
Informàtica (FRN)	Informàtica (CAT)	Literatura universal (FRN)	Comunicació i realització audiovisual (CAT)
Biologia o dibuix tècnic (CAS)	Geografia (CAT)	Educació física (ANG)	Filosofia (CAT)
Educació física (ANG)	Educació física (ANG)		Educació física (ANG)

CAT: Català; CAS: Castellà; FRN: Francès; ANG: Anglès

3. La secundària al País Valencià: les paradoxes de la hipocresia

3.1. La institucionalització del procés de substitució lingüística

La complexitat de l'anàlisi de la situació sociolingüística del País Valencià s'ha vist augmentada per l'ambigüitat de les accions dels governs després de l'aprovació de l'Estatut d'autonomia.² De fet, ni en l'època de govern del Partit Socialista del País Valencià (1983-1995) podem parlar d'una veritable i decidida política lingüística a favor del capgirament del procés de substitució lingüística, ni en l'actual període de govern del Partit Popular (des de 1995) podem afirmar estrictament que es tracti d'una contraplanificació que inverteixi de manera radical un procés de recuperació incipient.³

En aquest mateix sentit, Esteve (2004: 240) conclou el seu documentat article afirmant:

Per tot açò, si bé no ens atreviríem a dir que totes aquestes actuacions són fruit d'una política perfectament planificada, sí que podem afirmar, vist tot el que hem explicat, que cap dels fets no són casuals, sinó més aviat fruit de la definició d'uns objectius polítics clarament fixats que han marcat i marquen la política lingüística del PP. Una política lingüística definida per dos eixos bàsics: d'una banda, la instigació i el manteniment constant del conflicte en tot allò referent a la llengua per desencoratjar-ne o impedir-ne l'ús. I de l'altra, fer del valencià una llengua diferent i diferenciada del català quan l'ús no es pot desencoratjar o impedir.

Podríem dir que les ambigüitats han estat presents tant en les accions de govern dels socialistes com en el dels conservadors, ambdues fomentades, en certa mesura, com passa arreu, per la por a perdre una part de l'electorat: ni els socialistes estaven convençuts del foment del valencià amb tots els ets i uts, perquè ni dins del seu propi partit hi havia consens en aquest tema, ni els conservadors estan decidits a una eliminació radical del valencià en les parcel·les d'àmbits d'ús que ha anat conquerint lentament. La composició del mateix PSPV-PSOE ja ens dóna la pista de la dilogia de les seves actuacions: d'una banda, certament, la Llei d'ús i ensenyament del valencià (LUEV) va ser un avenç respecte a la situació anterior, atès que els socialistes no podien donar l'esquena a una reivindicació popular considerable ni a tot el sector que provenia del PSPV, però tampoc no podien fer una política decididament valencianista, perquè el sector majoritari provinent del PSOE se n'hagués sentit exclòs i l'hauria rebutjada. Així, una característica de la LEUV és la seva indefinició en conceptes fonamentals, com ara l'obligatorietat del compliment del seu artículat.⁴ En aquesta línia, Manuel Alcaraz

2. Alfons ESTEVE (2004) analitza la legislació en matèria de política lingüística duta a terme pel Partit Popular des del 1995 fins al 2003.

3. Rafa RAMOS (1999), tot seguint EASTMAN, proposa que la política lingüística valenciana sigui un cas de contraplanificació; Miquel Àngel PRADILLA ha emprat sovint aquest concepte en els seus escrits.

4. Per a una visió de la primera dècada de vigència de la LUEV i dels seus efectes en l'ensenyament, vegeu PITARCH (1994).

(1999: 247), a l'apartat sobre la intervenció dels poders públics i la promoció i el foment del valencià, subratlla l'estranyesa que provoca que, en una norma destinada a promocionar el valencià, s'insisteixi tant en les manifestacions culturals en «ambdues llengües», sense que es deixi clar de manera absoluta el significat de les expressions «consideració especial» o «tractament específic». Alcaraz (1999: 247) hi afegeix que les polítiques de foment cultural del valencià són una simbiosi peculiar i significativa de voluntarisme ben intencionat amb una manca de decisió estratègica planificada.

Per altra banda, la LUEV preveu la seva aplicació amb criteris de gradualitat i voluntarietat a més de les possibles excepcions. Alcaraz (1999: 166) assenyala que la Llei recull dos tipus d'excepcions: una purament personal, que opera en les zones valencianoparlants, basada en la residència temporal al País Valencià, i una altra, de tipus personal-territorial, que és per a les zones castellanoparlants. Considera que és difícil la justificació d'aquestes excepcions; de la primera, per les dificultats d'interpretació; de la segona, perquè converteix el valencià en matèria voluntària a les zones històricament castellanoparlants, amb la qual cosa vulnera el principi general de l'article 7.2 pel qual la Generalitat havia de garantir, d'una banda, l'ús normal i oficial d'ambdues llengües i, de l'altra, adoptar les mesures que calguessin per assegurar-ne el coneixement. Atès que en aquest article no s'introdueix cap excepció, l'article 24.2 trencaria, si més no, el principi de jerarquia normativa i les bones intencions del preàmbul de la Llei. Paradoxalment, aquesta llei era destinada a protegir preferentment els valencianoparlants, però la inclusió d'un bon feix d'excepcions dificulta la coherència de les polítiques concretes i gairebé sempre en detriment dels valencianoparlants. Pel que fa a l'ensenyament, com assenyala Vicent Franch, «està plena de reconvençions i cauteles, mentre que l'exigència de la clàusula per als castellanoparlants és automàtica».⁵ Aquestes cauteles estaven motivades, com comentàvem, pels equilibris polítics i representen un obstacle per aconseguir les finalitats que proclama la mateixa Llei, tot dificultant alhora la igualtat lingüística de fet i de dret que se cerca.

Hi ha molts altres punts peculiars en la legislació sobre l'ús del valencià; per exemple, en l'article 7.3 de l'Estatut, destinat a protegir els valencianoparlants, permet introduir a la LUEV tot un plec d'excepcions que acaben afavorint els castellanoparlants.⁶ I, justament, aquesta és la política lingüística dels governs del Partit Popular: la política de l'excepció.

Diguem abans, però, que l'ambigüitat dels conservadors és paral·lela a la dels socialistes que hem comentat. Els conservadors no poden defensar obertament el que ells pensen i practiquen en la seva vida quotidiana (un ús majoritari del castellà), atès que els partits xovinis-

5. Citat per ALCARAZ (1999: 162).

6. S'acaba de publicar una valoració de la LUEV (M. ALCARAZ, F. ISABEL i J. OCHOA [eds.], 2005) amb motiu de la celebració dels vint anys de la seva aprovació. Les aportacions de Vicent PITARCH, Joan BORJA, Diego GÓMEZ i Josep-Lluís RIBES tracten del tema de l'ensenyament.

tes podrien aprofitar l'esclatxa del *valencianisme* per aconseguir un bon grapat de vots i alguns escons, com ja havia passat en les eleccions de 1995.

3.1.1. *De l'excepció, a l'exempció i a l'omissió*

Així, com acabem d'avançar, la política del Partit Popular ha anat augmentant sistemàticament l'excepció a les normes vigents. No es tracta tant de *contraplanificar* de bell nou, sinó més aviat d'anar incomplint les lleis que afavoreixen de manera tímida l'ús la llengua catalana al País Valencià. Per tant, si bé les accions més visibles han estat les que fomenten el secessionisme lingüístic, les més efectives han estat les que incompleixen la legislació vigent. Per fer això, n'han tingut prou amb la manca de voluntarisme ben intencionat que esmentàvem. Per tant, per omissió, ràpidament s'ha tornat o s'ha mantingut la situació anterior de predomini del castellà, sense cap necessitat de fomentar-ne directament l'ús d'aquesta llengua. Considerem que podríem classificar els actes i/o omissions de l'acció de govern del Partit Popular en dos grans blocs. El primer, d'accions vidents i simbòliques que estan fetes especialment de cara a l'aparador, però també per erosionar l'estatus del català al País Valencià i desencoratjar els parlants. El segon bloc contindria aquells tipus d'accions que van directament a impedir l'ús del català.

Passem a comentar les accions dutes a terme darrerament amb la perspectiva teòrica dels processos de substitució lingüística. Recordem que definíem un procés de substitució lingüística «com un aïllament progressiu i reductiu d'un idioma en la seua expansió geogràfica, demogràfica i en els àmbits d'ús i, per tant, també en la *representació* de les seues possibilitats d'ús» (Querol 2000: 49).

3.1.2. *La reducció en l'expansió geogràfica i demogràfica*

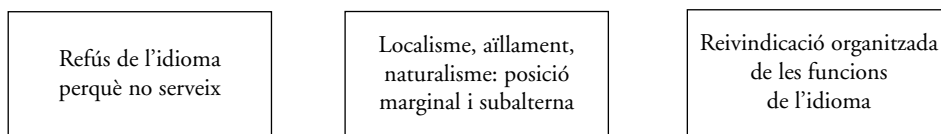
Certament, s'ha triat l'acció legal per mostrar especialment als votants xovinistes, però també als votants en general, tot un seguit d'actuacions cridaneres de diferenciació dels catalans i, concretament, l'ostentació que es té una llengua diferenciada de la catalana:

1) Derogació de l'homologació dels diferents certificats de tots els Països Catalans, recursos a totes les universitats que reconeixen la unitat de la llengua, creació d'una acadèmia que sigui l'única entitat que al País Valencià pugui dictaminar sobre el valencià i determinar-ne la normativa oficial (que serà de compliment obligat per a tot l'àmbit públic). Des d'aquest nou ens es desenvoluparà el genuïnisme i s'aprofitarà el seu treball per redactar instruccions de no usar determinades paraules que esdevindran prohibides.

Després de la definició dels processos de substitució que hem reportat, escrivíem: «Emprant aquest concepte, doncs, podem explicar molt millor el pas d'una llengua a una altra,

és a dir, el bilingüisme, el contacte de llengües, la interferència, la criollització, els pidgins» (Querol 2000: 49-50).⁷ Sens dubte podem afirmar que aquest genuïnisme és un dels efectes de la interposició del castellà. Aracil (1983), en el seu magistral article «Sobre la situació minoritària», contemplava tres possibilitats dels parlants de la llengua minoritzada: en primer lloc, refusar l'idioma, perquè no els serveix. En segon lloc, tendir al localisme i a l'aïllament, tot associant la llengua minoritzada com un retorn a la natura, resignant-se dòcilment a una posició marginal i subalterna. En tercer lloc, reivindicar individualment o col·lectivament organitzats les funcions del seu idioma.⁸ No cal dir que el genuïnisme va lligat al naturalisme i que aquesta segona opció localista, aïllacionista i resignada és la que se li ha assignat a l'Acadèmia Valenciana de la Llengua. Com deia Aracil, una posició marginal i subalterna respecte a l'altra llengua. De fet, si continuem emprant el concepte d'interposició —que, certament, és molt fructífer—, ens adonarem que aquesta postura intermèdia té la funció d'amagar el que una part de la societat valenciana ja ha fet: abandonar el català, perquè no li serveix. I, alhora, ocultar la reivindicació organitzada. Amb un petit esquema ho veurem clarament:

GRÀFIC 1. *La interposició entre tres possibilitats dels parlants o de les institucions*



El que es pretén, doncs, és mantenir el debat en l'opció central, perquè les dues extremes quedin amagades, amb la finalitat que, d'una banda, no els sigui criticada la seva opció personal d'abandó del català i, de l'altra, aturar les actuacions que tendeixin a capgirar l'evolució del procés de substitució del català.

2) Els convenis amb associacions privades secessionistes i anticatalanistes. Per contra, a totes les associacions cíviques que sol·licitin ajudes econòmiques, se'ls imposen condicions ideològiques: «Hauran de respectar, en referència a la denominació de l'idioma i territori valencià, allò establert en la Constitució espanyola i l'Estatut d'autonomia de la Comunitat Valenciana». És a dir, que aquestes entitats no poden parlar de «català» ni de «País Valencià». En definitiva: es pretén escanyar la reivindicació organitzada.

7. No hem d'oblidar que la substitució també es pot aplicar a l'estudi del codi. Hem proposat a QUEROL (2000: 28) que la interferència és, de fet, una substitució en el codi. El genuïnisme, que no és res més que el purisme, també significa una substitució d'una part del lèxic. Segur que no es posa el mateix èmfasi a bandejar les interferències del castellà (lèxiques, morfosintàctiques, semàntiques, etc.) que a impedir l'ús dels suposats *catalanismes*... Saben massa bé quin és el seu grup de referència!

8. Tractem aquest tema a QUEROL (2000: 47-51).

3) Censura prèvia (lingüística i de continguts catalans) al material docent.

Extensió de la denominació «valencià», diferent del català, a tots els dominis: escoles d'idiomes, publicació de les lleis estatals, etc.

El processos de substitució també són una reducció temàtica, atès que el purisme no tan sols bandeja termes lèxics, sinó que alhora rebutja el context d'on suposadament provenen aquestes paraules.

4) Utilització del tema de la llengua per distreure l'atenció pública (problemes de partit o de govern)

5) Incompliment de la Llei de constitució de l'Acadèmia: la presidenta no és experta en valencià ni té producció reconeguda en el camp del valencià. Tampoc no hi fa res de no complir sentències del Tribunal Constitucional (d'1 d'abril de 1997) ni del Tribunal Superior de Justícia de la Comunitat Valenciana (sentències núm. 330/2004, de 4 de març, i 393/2004, de 25 de març), referents al dret de les universitats a emprar l'expressió «llengua catalana».

6) Dotació de les biblioteques de nous centres educatius amb llibres d'editorials valencianes en un valencià no normatiu.

3.1.3. *La reducció en els àmbits d'ús*

Es tracta d'impedir l'ús normal del català en qualsevol àmbit. En aquest sentit, Vicent Pitarch (2003: 114) escriu:

En aquesta direcció, hom constata que hi ha una estratègia institucional —projectada mitjançant iniciatives de to reservat més que no pas espectacular, però, en tot cas eficaces i constants— a fi i efecte d'erosionar els modestos avenços que havíem assolit en el camí de la normalització lingüística, tant en l'àmbit de l'administració pública com en el de la informació mediàtica i en el de l'ensenyament.

De fet, l'ambigüitat de la LUEV permet una interpretació molt laxa que estalvia al partit al govern d'introduir-hi modificacions. Per tant, no cal una contraplanificació per actuar-hi, només amb un compliment restrictiu de la Llei ja n'hi ha prou; vegem a continuació què hi diu concretament respecte a l'ensenyament.

3.2. El marc jurídic de l'ensenyament

La legislació que fa referència a l'ensenyament està recollida en la llei de caràcter més general, la Llei d'ús i ensenyament del valencià, i en un decret sobre l'adscripció dels centres de primària a un centre escolar de secundària. Pel que fa a la Llei, hi podem llegir:

Art. 18. 1: «La incorporació del valencià a l'ensenyament és obligatòria en tots els nivells educatius». Art. 18. 3: «El valencià i el castellà són llengües obligatòries als Plans d'Ensenyament dels nivells no universitaris». Art. 19. 2: «Al final dels cicles en què es declara obligatòria la incorporació del valencià a l'ensenyament, i qualsevol que haja estat la llengua habitual en iniciar els estudis, els alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà».

Per assolir aquests objectius de competència en ambdues llengües es van concebre dos programes: el Programa d'Incorporació Progressiva (PIP) i el Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV i PIL), si bé s'ha comprovat que només aquests darrers obtenen resultats satisfactoris pel que fa al compliment de la Llei sobre les habilitats lingüístiques dels estudiants.⁹

Respecte a la continuïtat en l'escolarització dels estudiants d'un col·legi públic de primària a un IES o secció, sense haver de passar per un altre procés d'admissió, és a dir, el que es coneix com Normativa d'adscripció (el Decret 87/2001, de 24 d'abril, del Govern valencià, pel qual es modifica parcialment el Decret 27/1998, de 10 de març, que regula l'admissió de l'alumnat als centres docents no universitaris de la Comunitat Valenciana sostinguts amb fons públics) determina que la Conselleria de Cultura i Educació realitzarà les adscripcions, a efectes d'escolarització, de cadascun dels col·legis d'educació primària a un institut o secció d'educació secundària en què s'imparteixi l'educació secundària obligatòria. Ara bé, ja ens tornem a trobar amb una altra contradicció: entre els criteris tècnics seguits per a estructurar i ordenar aquesta adscripció no s'havia tingut en compte la planificació lingüística dins dels criteris pedagògics i didàctics.

3.3. Els programes d'educació bilingüe

Un esquema (Pasqual i Sala, 1991: 126) ens farà veure més clarament la relació entre els programes educatius de l'educació infantil i l'educació primària, i els de l'educació secundària obligatòria.

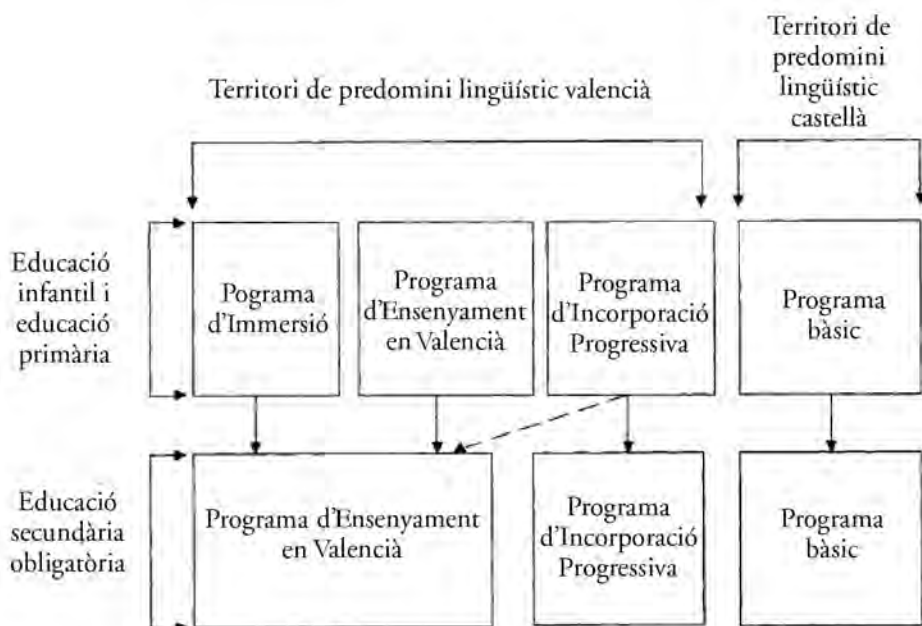
La Conselleria d'Educació (2005) descriu els programes d'educació bilingüe i dona dades de l'alumnat que els segueixen. Remetem el lector interessat a consultar-los en el seu web.¹⁰

Al gràfic 3 es veu molt clar com el Programa d'Immersió no té continuïtat, tanmateix el Programa d'Incorporació Progressiva continua... Aquesta planificació pressuposa que els estudiants que han seguit la immersió ja han assolit les seves fites en els coneixements de la llengua catalana, però correlativament no pressuposa que els estudiants que han seguit el

9. Entre d'altres, han tractat l'avaluació de programes: BALDAQUÍ (2003), FORNS (2003), FORNS i GÓMEZ (1990), PASQUAL (2003), TORRAS (1996) i TORRAS i ROIG (1998).

10. <http://www.edu.gva.es/ocd/sedev/val/pro_edu_bil.htm>.

GRÀFIC 3. *Relació entre els programes educatius de l'educació infantil i l'educació primària, i els de l'educació secundària obligatòria*



Programa d'Incorporació Progressiva estan encara en condicions de passar a un programa bilingüe, per tant, resten en incorporació perpètua... Aquesta mena de desigualtats sempre es decanta cap a la cistella del castellà.

3.4. Les peculiaritats de l'ensenyament secundari

Donarem unes poques pinzellades per esbossar les característiques de l'ensenyament al País Valencià.¹¹

- Vint-i-sis anys després de l'aparició de les escoles en valencià, un 23 % de l'alumnat no universitari segueix els estudis en català.
- El Partit Popular ha gestionat dotze anys dels setze que fa que es va aprovar la LOGSE
- Al voltant del 80 % de l'alumnat immigrant està matriculat en centres públics.

11. Per a una descripció del sistema educatiu valencià, es pot consultar Blas ARROYO (2001).

— La xarxa pública és una ombra de la xarxa privada: a la ciutat de València, a la secundària obligatòria, la xarxa pública només representa el 40 % del sistema educatiu: dels 28.202 alumnes d'ESO, 16.836 (un 59,7 %) estan escolaritzats a la xarxa privada concertada i 11.366 (un 40,3 %) a la xarxa pública.¹²

— Tendència a la creació d'una doble xarxa educativa: ensenyament públic en valencià i ensenyament concertat-privat en castellà.¹³

— Les dades que es presenten són enganyoses: hi ha un 50 % centres que imparteixen ensenyaments bilingües, però només en gaudeix el 22 % de l'alumnat.

— La distribució territorial és molt irregular quan es tracta dels centres públics: mentre a la província d'Alacant són el 42 %, a la de Castelló són el 81,73 %, i a la de València el 68 %.

— Només els programes del model d'ensenyament en valencià (PEV i PIL) garanteixen que l'alumnat, en acabar els seus estudis obligatoris, tingui la mateixa competència oral i escrita en català i en castellà. Per tant, es comprova un fracàs manifest del programa d'incorporació progressiva (PIP), que tanmateix segueix el 50 % dels centres.

— L'Institut Valencià de la Qualitat (IVAQE) ha fet públics els resultats de l'avaluació realitzada en catorze col·legis del País Valencià, on es desenvolupen programes bilingües enriquits (PEBE). Els resultats de l'estudi assenyalen que els alumnes que segueixen programes d'ensenyament en valencià obtenen millors resultats fins i tot en castellà. Recomana l'ampliació de les hores de valencià.

— S'ha produït una desacceleració del creixement de les línies d'ensenyament en valencià.

— No hi ha continuïtat dels programes d'ensenyament en valencià entre els trams educatius; és a dir, de primària a ESO i posteriorment al batxillerat o als cicles formatius d'FP. L'ordre d'adscripció de centres de primària a un corresponent centre de secundària deixa clara la configuració de programes PEV/PIL i PIP en els centres de secundària. Així, cada IES ha d'impartir tantes línies PEV com li corresponguin dels centres de primària que té adscrits.

3.5. Les dades: ball de xifres = xifres avall?

Atès que no hem pogut aconseguir de cap manera les dades sol·licitades a la Conselleria d'Educació sobre la distribució dels diferents programes entre centres públics i privats, sobre la distribució territorial dels centres, incloent-hi el nombre de línies PEV i PIP que s'imparteixen en cadascun, ens basarem en l'*Informe sobre l'ensenyament en valencià-2005*, elaborat pel Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià (STEPV), tot i que tampoc

12. Francesc Jesús HERNÁNDEZ (2003 b) fa una anàlisi específica de l'ensenyament a la ciutat de València.

13. ANAYA ET ALII (2002) tracten el tema de la dualització del sistema educatiu, atès que en l'ensenyament privat gairebé no són presents els programes bilingües. TRIANO (2000: 119) ja havia advertit d'aquest perill; HERNÁNDEZ (2003 b) també el tracta, centrant-se en la ciutat de València.

no ha pogut disposar d'aquesta informació fonamental de quantes línies s'imparteixen en cada programa a cada IES. L'informe del curs 2004-2005 que ha elaborat aquest sindicat s'ha centrat en la preocupació per la continuïtat de les línies de l'ensenyament primari; és a dir, fa un seguiment dels programes d'ensenyament en valencià i d'immersió lingüística en centres de primària que passen a cursar primer d'ESO en un centre de secundària. La minuciositat del tractament de les dades fa més prudent reproduir-ne fidelment els resultats:

L'objectiu general d'aquest treball és comparar el nombre de línies d'ensenyament en valencià de l'alumnat d'educació primària i la seua continuïtat en incorporar-se l'alumnat a l'educació secundària obligatòria (ESO).

Ara per ara tots els IES tenen primer cicle d'ESO. Únicament queden al voltant d'un 23 % de CP que mantenen el primer Cicle d'ESO. Evidentment, les dades que s'han recollit són molt significatives i amb una fiabilitat molt elevada. De la mateixa manera, es preveu que l'augment de la ràtio de primària (25) a ESO (30), així com també les línies d'ensenyament en valencià no completes dels CP puguen reduir en un 10 % el nombre de línies en secundària, dada que ha estat comptabilitzada en l'estudi.

Tot seguit, s'han recollit totes les dades dels IES i seccions de la zona valencianoparlant del País Valencià, i s'han extret totes les dades del perfil dels IES (nombre d'unitats d'ESO, etc.) de l'Ordre de 14 de desembre de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport (DOGV 23/12/04), la qual en el seu annex I publica el Mapa Escolar de Secundària en el País Valencià. Així, els IES i seccions de la zona valencianoparlant en funcionament aquest curs 2004/2005 són els següents:

TAULA 2. *IES i seccions de zona valencianoparlant*

	IES i Sec.	Zona valencianoparlants
Alacant	130	98
Castelló	49	45
València	169	153
País Valencià	348	296

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport

Després, s'ha fet l'estudi tècnic de cada IES i/o secció. S'ha analitzat el seu perfil: unitats, nombre de línies i la seua oferta lingüística; PEV i PIP en funcionament. Els resultats obtinguts han estat els següents:

TAULA 3. *Línies en IES i seccions de zona valencianoparlant*

	Línies en IES	PIP en IES	%	PEV en IES	%
Alacant	251	176	71	75	29
Castelló	155	86	55,5	69	44,5
València	420	240	57,1	180	42,9
País Valencià	826	502	60,8	324	39,2

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport

Seguidament, s'ha recollit la informació de la normativa sobre l'adscripció, a efectes d'escolarització, de CP a IES. S'ha agrupat cada IES amb els CP que té adscrits i s'han comptabilitzat les línies d'ensenyament en valencià (PEV/PIL) que els centres d'educació infantil i educació primària apliquen.

Finalment, s'ha comparat l'oferta lingüística dels IES amb la dels que s'apliquen en els CP:

TAULA 4. *Comparació de línies PEV/PIL de CP adscrits i IES*

	PEV en IES línies	Linies PEV/PIL en CP adscrits	
Alacant	75	122	- 47
Castelló	69	132	- 63
València	180	319	-139
País Valencià	324	573	-249

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport

De les dades obtingudes s'extrau que en els 296 centres de secundària en zona valencianoparlant s'imparteixen 324 línies de PEV i 502 línies de PIP. Això significa que un 39,2 % dels alumnes que cursen primer cicle d'ESO en zona valencianoparlant reben ensenyament en valencià. Cal tenir en compte que aquest 39,2 % de línies PEV no es tradueix necessàriament en un 39,2 % d'alumnes en PEV, ja que, en molts casos, les línies PEV tenen menys alumnes per grup que les línies PIP.

Si comparem aquestes dades amb les de primària, observem que durant el curs 2004-2005 haurien d'haver començat 573 línies PEV que van acabar la primària el curs anterior. Això hauria significat un 69,37 % de línies PEV en primer curs d'ESO. Per tant, s'han perdut 249 línies (- 29,9 %) en el pas de primària a secundària.

Aquesta pèrdua de línies d'ensenyament en valencià entre primària i secundària no es deu a una falta d'infraestructures en els centres, ja que a tots els IES les línies PEV coexisteixen amb línies PIP.

Aquest desequilibri es produeix, més aïna, per la falta de catalogació lingüística en secundària. El fet que els llocs de treball de primària estiguen tots catalogats amb perfil lingüístic, però sense continuïtat a secundària produeix paral·lelament una discontinuïtat en el seguiment de les línies PEV en el canvi de primària a secundària, amb el consegüent retrocés en el procés de normalització lingüística en l'àmbit educatiu, i la privació dels drets dels alumnes a continuar rebent l'ensenyament amb el model triat pels pares i mares».

3.6. Conclusions

Si un hipòcrita no escandalitza,
sa conversió no edifica¹⁴

El consens que hi ha en les propostes per al futur tant de l'STEPV com d'Escola Valenciana ens estalvia d'insistir en allò que caldria fer per tornar a capgirar el procés de sub-

14. El castellà evita l'amfibologia del refrany: «El hipócrita no escandaliza, pero su conversión no edifica».

stitució.¹⁵ Com hem vist, en la darrera dècada, els diferents governs conservadors han pres les regnes des de les institucions per entrebancar, obstruir i sabotejar qualsevol intent de recuperació dels usos lingüístics en català. I han menat tot el procés al seu terreny del naturalisme conservador. Aracil (1988: 42) en va parlar molt encertadament en diferents ocasions, i també al seu article «L'estandardització del català modern: en justícia a Josep Calveras» (1983 b: 84). Aquest assaig hauria de ser de lectura obligatòria, especialment per als membres de l'Acadèmia, perquè el que Aracil (1983 b: 86) escrivia referint-se a l'ortografia, òbviament, es pot aplicar al lèxic:

La concentració obsessiva en una ortografia recercadament diferent és un exemple perfecte de peculiarisme simbolicopatètic i de dependència negativa. A més, és un cas claríssim de pura fixació *in uacuo*, mera dissipació exhibicionista que fa de la fixació un *succedani* ridícul i il·lusori de la promoció efectiva de l'ús d'un idioma. A més de fútil, és incoherent perquè se serveix precisament d'una ortografia per a expressar la 'identitat' d'un idioma que, d'altra banda, hom presuposa que *no* s'escriu ni s'ha d'escriure. Tot plegat és una demencial caricatura —és a dir: una reducció a l'absurd— de tendències prou més generals.

Sembla que hom no es vulgui adonar que el particularisme lèxic és el mateix que l'ortogràfic i que, al capdavant, té les mateixes finalitats aïllants i degradants. Josep J. Conill (2007: 161) també escriu sobre el naturalisme:

[...] faríem bé de no incórrer en fal·làcies de tipus naturalista, com les que van analitzar magistralment els pensadors francesos Vladimir Jankélévitch (1960) i Clément Rosset (1973). En paraules d'aquest darrer, podríem parlar d'un naturalisme conservador o mística de la falsificació, caracteritzat per la idea que en algun moment del passat hom va assolir la màxima perfecció, llençada a perdre després per culpa d'una ingerència exterior, la qual hauria de ser neutralitzada per tal de fer possible el retorn de la perfecció original. Caldrà que us recordi que les idees anteriors constitueixen les beceroles de la major part de les ideologies reaccionàries? Evidentment, la coincidència no és gens casual: el recurs al naturalisme conservador, a desgrat de la seva provada capacitat de galvanització social, constitueix una estratègia perversa, perquè invoca uns arguments de tipus essencialista, transformant-los en imperatius categòrics que es prescriuen incondicionalment a la societat com si foren un bé en si mateix, més enllà de qualsevol consideració democràtica sobre el que aquesta societat pugui lliurement decidir pel que fa al seu futur.

Si el context valencià ha estat sempre complex, els darrers dotze anys de govern del Partit Popular, com hem vist, l'han acabat de convertir en un mar de contradiccions, de paradoxes fomentades des del Consell de la Generalitat Valenciana. A tall de corol·lari, podem dir que

15. Es pot consultar l'apartat de l'àmbit educatiu del «Compromís pel valencià» a <<http://fev.link-siti.com/modules.php?name=Sections&op=viewarticle&artid=18>>.

la paradoxa permanent és que cap ens, començant pel Consell i passant per totes les conselleries, compleix el que diu la LUEV i fins i tot moltes entitats menen una política contrària a les funcions que tenen assignades per llei.¹⁶ Com acabem de veure, la Conselleria d'Educació n'és un exemple clar; l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, suposadament creada per dirimir la controvèrsia en qüestions lingüístiques, és assaltada físicament pels polítics per incitar-ne encara més els litigis.¹⁷

De fet, aquestes paradoxes ens mostren un objectiu ben clar: fer el que calgui perquè l'única llengua usada i reconeguda sigui el castellà. De manera correlativa, el català és menys usat i menys reconegut... Si analitzem totes les actuacions que han menat des d'aquesta perspectiva, en veurem diàfanament la coherència.

Com hem vist, l'ensenyament secundari no es pot escapar del context paradoxal que hem perfilat; així, és ben esperable que els sindicats acusin el conseller de negació sistemàtica de la realitat, perquè cadascun està instal·lat en un extrem de la paradoxa: des del Consell se subratllen aquells aspectes que pretenen eclipsar, emascarar, interposar el que ocorre veritablement a les aules amb un discurs hipòcrita, encara que, al capdavant, la hipocresia sigui un homenatge que el vici tributa a la virtut... Els sindicats, en canvi, viuen quotidianament el que s'esdevé i té ben poc a veure amb el que es proclama que es fa. En aquest sentit, l'afirmació de la Conselleria que hi ha un 50 % de centres que imparteixen ensenyaments bilingües és certa; ara bé, també és igual de cert que el fet de prendre el nombre de centres i no el nombre d'estudiants que en gaudeixen (el 22 %) mostra clarament que la finalitat no és arribar al màxim nombre d'alumnes, sinó al llindar, per poder simular que es duu una política per a afavorir el valencià.

La paradoxa de la hipocresia és una estructura que nia en els discursos polítics, i els conservadors no podrien guanyar (*encara?*) una elecció sense esgrimir discursos en favor del valencià i confessant obertament les seves intencions de minvar-ne l'ús i afavorir el castellà.

16. La primera mesura que va prendre el govern popular en l'àmbit de la normalització del castellà va ser convertir la Direcció General de Política Lingüística en Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística. Al 2003 va passar a ser Direcció General de Política Lingüística i Patrimoni Cultural Valencià. Canvis que demostren que els conservadors no saben on conservar (momificar) aquest ens molest.

17. La Llei de creació de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL) (7/1998, de 16 de setembre, de la Generalitat Valenciana) en relació amb la qüestió onomàstica reconeix que la denominació de valencià és la més adequada per a referir-se a l'idioma propi dels valencians i, al mateix temps, proclama que aquest idioma «forma part del sistema lingüístic que els corresponents estatuts d'autonomia dels territoris hispànics de l'antiga Corona d'Aragó reconeixen com a llengua pròpia» (preàmbul). També a l'Acord de l'AVL, adoptat en la reunió plenària del 9 de febrer de 2005, pel qual s'aprova el dictamen sobre els principis i criteris per a la defensa de la denominació i l'entitat del valencià, diu en el seu punt c): «El valencià, idioma històric i propi de la Comunitat Valenciana, forma part del sistema lingüístic que els corresponents estatuts d'autonomia dels territoris hispànics de l'antiga Corona d'Aragó reconeixen com a llengua pròpia». Arran de la irrupció política, hi ha hagut qui ha proposat un canvi en la denominació: «L'Acadèmia del sistema». Per la nostra banda, seguint l'argumentació que presentem, proposaríem anomenar-la «L'Acadèmia Erística»; és a dir, de la controvèrsia.

Amagar aquestes intencions els serveix alhora per a tapar les diferències entre els estrats socials, que al País Valencià van encara més íntimament lligats a l'ús de les llengües. Podríem dir, doncs, que el percentatge d'ensenyament en valencià que hi ha és el que cal per complir amb el mínim d'hipocresia necessària, perquè el Consell no pugui ser acusat de no fer res respecte al valencià. No hi ha cap dubte que si poguessin fer-hi menys, hi farien menys. La presidenta de la Confederació d'Ampes Gonzalo Anaya, Carme Molina (2005), afirma que «la nostra llengua és tractada més prompte com un problema molest amb què cal conviure que no com un instrument d'ús social quotidià». I és clar, el tarannà es deixa veure... De fet, l'estructura és més complexa encara, atès que els conservadors es veuen forçats a una doble hipocresia. D'una banda la que hem estat comentant, però, de l'altra, com ja havíem avançat, també han d'acontentar els xovinistes, alguns dels quals comparteixen el seu mateix estrat social.

Amb tot, però, pels descosits de la LUEV, que hem comentat al punt 3.1, el Partit Popular s'esmuny i manté el seu monolingüisme en castellà tot mantenint intacta la Llei. Aquesta només afecta els que no es poden pagar una escola concertada. És clar que hi ha una dualització del sistema d'ensenyament i, si no poguéssim donar-se, aleshores es canviaria la llei, perquè els seus fills no es veïessin en la *baixesa* d'haver de cursar els seus estudis en valencià. L'assignatura de valencià segur que es pot capejar sense aixecar gens de pols... Ens adonem, doncs, que, com hem vist en el punt 3.1.1, de l'excepció es passa a l'exempció i s'arriba a l'omissió. Així tenim que la LUEV permet que no cursin assignatures en valencià: ni la grandíssima majoria dels que van a l'escola privada concertada ni els que viuen en zones castellanoparlants. I aquests darrers fins i tot es poden estalviar de manera legal de cursar l'assignatura de valencià; als de l'escola privada, si més no, els cal dissimular...

En cap context millor que al País Valencià es pot afirmar que el bilingüisme és unilateral dels que parlen la llengua minoritzada. I aquest és el llindar que els conservadors toleren i no sempre de grat. Al punt 3.1.2, havíem parlat justament de la reducció en l'expansió geogràfica i demogràfica. La genuïnitat (el purisme) significa també una reducció lèxica, temàtica i de l'expansió geogràfica i demogràfica. És una mena de llengua a la seva mida, perquè altrament els aniria massa gran.

Si podem parlar d'una situació paradoxal, és, en primer lloc, per la constància del professorat a exigir la presència del valencià —i passar per mil calvaris burocràtics— i, en segon lloc, per l'actitud dels pares, que malgrat els impediments, han decidit educar els seus fills en valencià. Un context tan opressiu provoca símptomes de cansament i de desànim i, com a conseqüència, l'augment de la desmobilització. Si aquesta augmentés, a la llarga ja no parlàrem de situacions paradoxals, perquè els conservadors ja s'estalviarien la hipocresia i actuarien obertament a favor de la llengua dels seus fills, que és majoritàriament el castellà. De fet, a les actuacions del president de les Corts prohibint que s'hi parlés en valencià i a les dels alts càrrecs que protestaven, perquè el Decàleg d'Ares afavoria massa l'ús del valencià, no se'ls pot negar la sinceritat.

Reprenent la reflexió més teòrica, considerem que podem explicar perfectament la situació sociolingüística al País Valencià i, per tant la de l'ensenyament, amb el marc teòric dels processos de substitució lingüística: les accions dels governs conservadors són tornades cap enre-des d'avenços que s'havien aconseguit mitjançant l'aplicació de mesures per capgirar el procés que ara torna a situar-se a la posició anterior. Tant si anomenem aquestes mesures «contraplanificació» com si no ho fem, del que no tenim cap dubte és de la direcció en què van encaminades. De fet, ben sovint, l'únic que ha calgut fer als governs conservadors ha estat afavorir les tendències seculares existents. Considerem que, si es desenvolupa un cos legislatiu, sí que es pot parlar més pròpiament de contraplanificació, però pel que fa a l'ús (*encara?*) no s'ha iniciat.

Vicent Pitarch (2003: 114) assenyalava que des de la instauració del règim autonòmic:

[...] la política lingüística que ha orientat tots els governs que s'han instal·lat a la Generalitat Valenciana ha estat caracteritzada per una profunda ambigüïtat, que ha derivat sovint en decisions contradictòries i en iniciatives confusionàries [...] els actuals regents de la Generalitat no es creuen que el català haja de vehicular l'educació ni la informació de titularitat pública al País Valencià.

Més endavant, Pitarch (2003: 114) conclou: «L'administració, en lloc d'impulsar la dinàmica de valencianització educativa que li assenyalava la legislació vigent, alenteix, i val a dir que ho fa de manera calculada». I continua en una nota a peu de pàgina: «En un article recent, representants dels sindicats compromesos en el moviment d'escola valenciana denuncien el «profund desinterès» que mostren els governs del president Zaplana «per bastir un sistema educatiu valencià»; n'esmenten algunes proves: «La mateixa Administració va renunciar a liderar els canvis necessaris i va acabar amb els equips docents que havien de dinamitzar la reforma. És seua la responsabilitat d'abandonar l'elaboració de materials curriculars i propostes didàctiques, d'ofegar els centres de professors (CEP) fins acabar amb tota possibilitat de dinamització educativa des dels mateixos centres i comarques» (V. Esteve, M. Picó i P. Espada, «En defensa de l'ensenyament públic», *Levante-EMV*, 3 de novembre de 1999, p. 44).

Afirma que el descrèdit de l'ESO i l'alentiment institucional de la valencianització afavoreix l'objectiu final de desacreditar el sistema educatiu com a servei públic en benefici de l'escola privada. Hi ha un contrast molt gran entre els favoritismes a escoles d'elit i el dèficit d'aules al primer cicle de l'ESO en col·legis públics. Fet que va en contra de l'escola valenciana, atès que està lligada a les classes populars. Els sectors conservadors valencians s'han oposat sistemàticament a la promoció del valencià.

El conflicte, doncs, està servit i hi ha interessos ben distants: de classe, de grup de referència... Si una de les dues parts afluixa una mica, l'altra no deixarà passar l'oportunitat d'estirar cap al seu cantó. El paper tan lloable de les mobilitzacions que estan duent a terme els ensenyants i els pares que volen educar els fills en valencià no tan sols no hauria de minvar,

sinó que convindria molt que augmentés. De totes maneres, convé esbrinar bé si qui ens guarda les ovelles és un gos feréstec o directament el llop. «Me'n dubto, que deia el llop quan el volien fer pastor...».

4. La secundària a Catalunya: entre els mites en contacte i les realitats

Si en l'anàlisi de la secundària al País Valencià ens movíem entre hipocresies i paradoxes, ara, en presentar la situació de l'ensenyament secundari a Catalunya ens les haurem d'haver amb els mites. Com veurem, l'eix és tot un altre: si al País Valencià el partit al govern està cercant sempre el llinar mínim d'accions en favor del valencià per no provocar una reacció social, al Principat es vol tocar el sostre de l'efectivitat en el redreçament del català. Amb tot, els diaris del dia 28 d'abril de 2005 recollien les declaracions de la consellera d'Educació, Marta Cid, que afirmava que l'ús del català a l'ensenyament era: a la primària entre el 80 i el 90 %, mentre que a la secundària era entre el 60 i el 70 %.

4.1. Un paper excessiu per a l'escola

El principal mite en el procés de capgirar la substitució lingüística a Catalunya ha estat el paper màgic que se li ha volgut atribuir a l'escola. Tot el debat sobre si s'havia guanyat l'aula i s'havia perdut el pati amaga aquesta concepció salvadora de l'escola que té uns fonaments del tot febles. La fe amb què s'ha pronunciat la paraula «normalització» donava a entendre que tot d'una s'havia d'aconseguir i era el context on l'escola havia de produir els seus efectes miraculosos en ben poc temps. Per altra banda, és innegable l'èxit que el sistema d'ensenyament de Catalunya ha aconseguit convertint en més o menys *bilingüe* una immensa majoria dels alumnes en acabar l'ensenyament obligatori. Joaquim Arnau (2004: 6) clou el seu article afirmant: «Aquest sistema escolar ha aconseguit que tota la població escolar tingui un coneixement de les dues llengües oficials. Cap país, de condicions sociolingüístiques més o menys semblants a les de Catalunya ha aconseguit aquest objectiu».

4.2. Els usos entre iguals

El sistema de conjunció en català a Catalunya comença a implantar-se el curs 1993-1994 tot i que, a secundària, no tindrà els mateixos efectes d'augment de l'ús del català que a primària. Vila (2000) el va tractar tot analitzant la resta de polítiques lingüístiques als sistemes edu-

catius dels territoris de llengua catalana. També un altre Vila (1995), de nom Ignasi, va dedicar un llibre als usos del català i del castellà en el sistema educatiu de Catalunya.

Pel que fa als usos entre iguals, que és on es va centrar tota una polèmica sobre l'efectivitat del sistema escolar, Vila i Vial (2002: 7) afirmen que els enunciats que recullen dels estudiants en contextos escolars informals, de fora de l'aula, són: un 34 % en català, un 60 % en castellà i un 6 % d'atribució dubtosa. Vila (2004: 14) conclou: «Però en conjunt la norma és que el sistema escolar de conjunció en català no modifica substancialment els usos lingüístics del carrer». Titula el darrer punt de l'article: «Hem avançat molt a l'escola, però no gaire al pati». Més endavant afirma (Vila 2004: 14): «El que és curiós és que aquesta situació pugui sorprendre algú. Només des de la ingenuïtat podia esperar-se que l'avenç del català com a llengua vehicular modificaria en profunditat les pràctiques lingüístiques de l'alumnat, com si la resta de la societat —la família, els amics, el barri, els mitjans de comunicació...— haguesin deixat d'exercir el seu paper socialitzador». I acaba el seu article subratllant la importància que l'alumnat arribi a col·loquialitzar el català i s'hi arribi a sentir còmode.

4.3. Els reptes actuals de la secundària

Tothom sap que un dels problemes principals del sistema educatiu català és la diferència entre la utilització del català a la primària i a la secundària. I no es deu, com al País Valencià, als entrebancs estructurals a l'extensió de l'ensenyament en català. Ben al contrari, fent molts d'esforços s'aconsegueixen uns resultats massa minsos. Sens dubte, aquest tema hauria de ser de recerca prioritària. S'haurien de conèixer de manera aprofundida quins són els factors que influeixen en aquesta diferència tan gran d'ús del català entre aquestes dues etapes educatives. No cal dir que el professorat n'és una de les principals, però caldria esbrinar quines són les diferències fonamentals entre el professorat que promou l'ús del català i el que el dificulta o hi és indiferent.

4.3.1. *El professorat*

En l'actualitat alguns dels professors que abans impartien l'EGB són als centres de secundària ensenyant a l'ESO; per tant, fins i tot una part del professorat és el mateix; en canvi, els percentatges d'ús del català són ben diferents. Vegem que en diuen tres bons coneixedors del context escolar.

En primer lloc, Josep Tió (2003: 191) assenyala que el professorat, especialment el de secundària, no ha arribat a corregir els seus hàbits diglòssics i no s'ha sentit participant en un projecte de reconstrucció lingüística que va més enllà de les parets de l'aula. En segon lloc, Joan Domènech (2003: 194) afirma:

En el professorat encara resta un nucli dur sobre el qual cal actuar, de manera que es faciliti, però també s'obligui, que aquests professors assumeixin els seus deures com a professionals. Creiem que, respecte a aquest nucli, avui dia minoritari, no hi ha cap mena de pressió. Es considera poc important i l'Administració no vol intervenir-hi per temor a no contribuir a augmentar el problema. Aquest sector, però, provoca conflictes; en aquest sentit, és curiós observar que aquest sector defensa una actitud bel·ligerant contra la reforma educativa i es manifesta sovint com a defensor del sistema anterior. També hi ha, encara, un percentatge important de professionals que no acaba de dominar la llengua i no disposa de recursos suficients per utilitzar-la amb fluïdesa. No s'oposa a la normalització, però es requereix una actuació de suport per a facilitar la seva feina.

Finalment, Santiago Cucurella (2004), parlant de les mesures del govern, escriu:

[...] i de la utilització i ús del català com a idioma vehicular de l'ensenyament, amb especial èmfasi en el secundari. Resulta especialment estimulante aquest darrer punt, atès que el procés de normalització lingüística que amb entusiasme inicia el professorat de primària, sovint no té una continuïtat suficient a l'ESO ni al batxillerat. De res no ha servit, en molts casos, l'elaboració del projecte lingüístic de centre, perquè a secundària, disfressats de cosmopolites, hi ha una autèntica legió de professors i professores que impunement el conculquen amb l'aquiescència de les juntes directives corresponents i amb la passivitat de la inspecció, que dona per bona la declaració d'usos lingüístics que es fa, amb el vist i plau del director, sense comprovar la seva veracitat. Una de les explicacions de la reculada en l'ús del català que es detecta entre el jovent metropolità és, justament, aquesta mena de permissivitat malaltissa en relació amb la manca d'ús de la llengua pròpia de l'ensenyament.

Respecte a la importància dels projectes lingüístics de centre, Domènech (2003: 195) recorda:

[...] hi ha poquíssims projectes que es plantegin una avaluació dels projectes de normalització lingüística elaborats pels centres educatius». Al final del seu article, Cucurella (2004) proposa una solució per a aquest problema del professorat: «Es crearà la figura del professor auxiliar per tal que un col·lectiu com el de secundària, que de mitjana supera els quaranta-tres anys, pugui veure's alliberat de les tasques feixugues com les vigilàncies o les substitucions? ¿No seria, potser, sensat que els joves llicenciats que es vulguin dedicar a la docència comencin el seu aprenentatge pràctic amb una retribució raonable, fent unes tasques que els apropin gradualment a la realitat dels instituts, més enllà dels molt qüestionables Cursos d'Aptitud Pedagògica, de discutible resultat?

4.3.2. *Els pares*

Domènech (2003: 194) assenyala els canvis que hi ha hagut en aquests actors fonamentals en la implantació de l'ensenyament en català:

Els pares, o les famílies, han variat les seves posicions. Si fa uns anys eren defensors de la plena catalanització de l'escola —de vegades fins i tot més que el professorat mateix—, i la vinculaven a la plena integració dels seus fills en la societat —ja que els permetia obtenir feina i estabilitat— avui han arribat a la conclusió que aquesta integració és molt més complexa. Són capaços de qüestionar, en alguns sectors, l'aprenentatge en català, relacionant-lo de vegades amb els problemes generals d'aprenentatge que poden patir els seus fills o filles.

4.3.3. *L'entorn dels alumnes*

Després de l'enlluernament pel mite de l'escola com a solució a l'aprenentatge del català per part de l'alumnat i a l'extensió immediata del seu ús, els responsables del Departament d'Educació (2004) s'han adonat de la importància de l'entorn de l'escola i han creat l'anomenat Pla per a la Llengua i la Cohesió Social i, dins d'aquest, el Pla Educatiu d'Entorn. Joan Domènech (2003) també es planteja aquest context en relació amb el professorat i insisteix en la necessitat d'estudis per no caure en el cofoisme o en el triomfalisme. Creu que entre el professorat es pot parlar d'una autèntica desorientació, atès que la capacitat d'intervenció de l'escola és petita i es converteix en una illa «normalitzada» en un entorn per «normalitzar». De totes maneres, encara hi ha professors i autors que estan molt centrats en l'àmbit escolar, tot i que plantegin encertadament el tema de la bidireccionalitat de l'aprenentatge del català. Així, Josep Tió (2003: 192) afirma:

Malgrat unes tímides dosis de discriminació positiva envers la llengua catalana, no s'han desenvolupat les estratègies proteccionistes suficients per preservar les adquisicions lingüístiques fetes a l'aula, a fi que tots els nens i les nenes de les aules d'immersió puguin ser usuaris naturals de la llengua. En termes generals, no es pot dir que hi hagi una planificació eficient, que propiciï que el català s'instal·li en uns àmbits tan propers als nens i les nenes i a l'escola com poden ser el corredor, el pati, el menjador, la biblioteca, el transport escolar, les colònies, etc. La llengua s'aprèn formalment i s'usa només bidireccionalment amb el mestre (i encara només si aquest mestre té uns hàbits sociolingüístics clars). Mentre no hi hagi una pluridireccionalitat comunicativa espontània en català per part de l'alumne, no s'aconseguirà que l'aprenentatge escolar sigui realment paral·lel a l'aprenentatge natural d'una llengua. I, finalment, caldria que els guanys obtinguts tan laboriosament a infantil i a primària no es dilapidessin tan miserablement quan l'alumnat arriba a secundària.

En aquesta mateixa línia, López del Castillo (2003: 206) també reflexiona cenyint-se a l'escola:

Per fer del català una llengua «també meva», cal insistir a fer del centre educatiu un àmbit de convivència, de vivències, de creativitat cultural, etc., i on el català es mogui amb naturalitat i s'hi faci indispensable. Aquest criteri ja figurava com a definitori en els manifestos dels anys 1975 i 1976

«Per una nova escola pública catalana». És per això que, en conseqüència, la discriminació positiva exigeix a l'Administració catalana que l'escola pública estigui dotada encara de més recursos, i especialment aquells centres públics de les zones amb percentatges elevats o majoritaris d'alumnat de llengua familiar no catalana.

Tot predicant amb l'exemple, Antoni Riera (2003) fa una anàlisi multimètode (entrevistes, enquesta, grups de discussió) de l'ús del català entre l'alumnat de secundària, en relació amb la dinàmica sociocultural dels centres, que pot ser molt útil per a concebre aquestes noves actuacions.

Vila (2004: 14) sí que subratlla clarament la importància socialitzadora de tot l'entorn en la citació que hem reportat a l'epígraf 4.2. Clou aquest article dient: «D'altra banda, cal ser conscients que la perpetuació de les actuals normes d'ús lingüístic posen en entredit la supervivència de la llengua pròpia del país, si més no a mitjan termini. En un país d'immigració com Catalunya, cal que l'ús interpersonal del català no depengui del fet d'haver-lo après en família, i que sigui usat espontàniament pels ciutadans amb altres llengües familiars».

Sense cap dubte, aquest és el veritable repte davant del qual no es pot deixar, de cap manera, sola l'escola i confiem que els plans educatius d'entorn reïxin i es puguin estendre per tot arreu.

4.4. El bimitisme

A més del mite dels efectes sorprenents de l'escola, que hem comentat en l'epígraf 4.1, hi ha un segon mite, que, sens dubte, hi està relacionat amb aquest paper sobrenatural: és el del catastrofisme, el que tem l'apocalipsi.¹⁸ Semblaria que aquest segon era una conseqüència del primer si no fos perquè són, a primera instància, sorprenentment coetanis. De fet, els qui propalen aquest mite auguren el contrari del que desitgen amb la creença que, d'aquesta manera, ho podran aconseguir. És a dir, d'una banda trobem el discurs que l'escola ha de capgirar fàcilment el procés de substitució lingüística i ha de dur a la normalització de la situació sociolingüística, mentre que, de l'altra, s'anuncia que el català serà substituït en dues generacions o menys. Aquest contacte de mites exclou el debat racional, perquè al discurs mític no li calen ni dades ni arguments. Si se'n permet la llicència —gens acadèmica— d'aplicar la terminologia sobre la personalitat als temes socials, establim, per contigüitat, una analogia en tres àmbits: entre els processos de substitució, entre els trastorns de la personalitat, i entre aquests mites en contacte que anunciàvem al títol.

Fixem-nos que aquest contacte de mites té la mateixa estructura dels processos de substitució lingüística i, alhora, dels trastorns de la personalitat, perquè cadascun se situa en un extrem

18. Considerem que els importants contingents d'immigració estrangera han contribuït a augmentar la por a un futur incert i a haver de començar un altre cop un procés de bilingüització, que ja es percebia que faltava poc per a aconseguir.

del procés: normalització (eufòria) o substitució (depressió). Aquesta evolució (ciclotímia) permet alhora la coexistència d'ambdues llengües (bilingüisme), d'un *estat mixt* entre ambdós extrems i, finalment, entre ambdós mites, per la qual cosa, la podem anomenar *bimitisme*.

Per captar-ho més clarament, establim, però, la comparació de dos en dos àmbits, que corresponen a les files de la taula 5. Si fem l'analogia entre els processos de substitució lingüística i els trastorns de la personalitat, ens adonem que tenen tres estadis: dos d'extrems i un d'intermedi, que en el cas del trastorn de la personalitat s'anomena «estat mixt»: de vegades, es presenta una superposició de les dues fases (l'eufòrica i la depressiva) o ambdues es presenten en una successió ràpida. El nivell II (ciclotímia) es caracteritza per episodis alternats de canvis en l'estat d'ànim que van d'una depressió lleu o moderada a la hipomania (que es caracteritza per períodes d'estat d'ànim elevats, eufòria i excitació que no desconnecten pas la persona de la realitat). En canvi, el nivell I, o trastorn bipolar, és més agut i ja es considera una depressió major.¹⁹

En el cas dels processos de substitució, comparariem aquests nivells que acabem de comentar amb la creença en un bilingüisme mític.

TAULA 5. *Analogia entre els processos de substitució lingüística, els trastorns de la personalitat i els mites*

Procés	Estadi			
	α	α/ω	ω	Estadi <i>Patològic</i>
Procés de substitució lingüística	Normalització	Bilingüisme	Substitució	Bilingüisme mític
Trastorns de la personalitat	Eufòria	Estat mixt	Depressió	Nivell I: Trastorn bipolar Nivell II: Ciclotímia
Procés de substitució mítica	Mite normalitzador	Bimitisme	Mite substituïdor	Mite del bimitisme
Trastorns mítics	Mite normalitzador	Mite mixt	Mite substituïdor	Nivell I: Trastorn mític bipolar Nivell II: Ciclotímia mítica

Tot seguit, establim l'analogia entre l'existència dels mites i les dues files que acabem de comentar. Si prenem com a referència els processos de substitució lingüística, anomenarem aquesta presència dels mites «procés de substitució mítica». Ens adonarem que podem batejar els extrems com «mite normalitzador» i «mite substituïdor», i el centre com «bimitisme». El trastorn seria la defensa de la possibilitat de la convivència dels dos mites, i l'anomenariem

19. Es pot consultar el tema dels trastorns ciclotímics a: <<http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/001550.htm>>.

«mite del bimitisme», si se'ns permet la redundància. En canvi, si prenem com a segon terme de l'analogia els trastorns de la personalitat (encara que barrejant també amb la primera analogia), podem mantenir el nom dels extrems i rebatejar el terme central com «mite mixt». Pel que fa a la patologia, només ens caldria afegir-hi l'adjectiu «mític». Així, tindríem que el «trastorn mític bipolar» seria l'estat més greu, mentre que el més lleu seria la «ciclotímia mítica».

Confíem, doncs, que aquesta barreja de mites en el camp de la sociolingüística, o en el dels debats mediàtics, no passi de la ciclotímia i que aquesta reflexió que acabem de presentar ajudi a entendre la complementarietat de l'existència de dos mites oposats. Encara que el que més desitjaríem fóra la curació total i poder establir debats serens on els arguments, documentats amb dades, fossin valorats amb equanimitat.²⁰ Amb aquesta premissa aportem el seguit de dades que presentem a continuació, ara donant la paraula als estudiants.

4.5. Què en diuen els estudiants?

4.5.1. *El treball empíric*

Havíem redactat aquest apartat presentant l'evolució de les dades de les enquestes que personalment vam passar a Catalunya el 1993, el 2000 i el 2004; en comentàvem els resultats més importants relacionats amb l'ús i amb les variables que són els pilars del nostre model teòric,²¹ però el fet de depassar l'espai que se'ns ha assignat i d'haver acabat de rebre una publicació amb dades obtingudes el 2006, com és l'anàlisi dels resultats de l'Estudi Sociodemogràfic i Lingüístic (ESIL), dirigit pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2008), en la Comissió de la qual vam participar, ens ha fet decidir per aprofitar les més recents.²²

20. Si ho enfoquem des del camp de les representacions socials, direm que els sistemes de categories estereotípiques ancorades fortament en els valors i en les relacions socials són resistents a la informació contradictòria, que s'ignora selectivament. Els estereotips influeixen en els judicis que es realitzen i en les atribucions de responsabilitat i causalitat sobre la conducta. Encara que el subjecte tingui les seves creences estereotípiques com suposicions o «hipòtesis», tendirà més a confirmar-les que a falsejar-les.

21. Les dades estan publicades a QUEROL (2004 d, i 2005). En aquest darrer article, també s'hi pot llegir un breu resum del model teòric que hem proposat. Per altra banda, hem anat donant compte dels resultats obtinguts: del primer treball de camp del 1993 a Catalunya, a la nostra tesi doctoral (QUEROL, 1999); a més, en vam fer diverses comparacions entre instituts de batxillerat castellonencs i alguns altres de tarragonins (QUEROL, 2003 a, i 2004 c). En segon lloc, l'any 2000 vam tornar a passar la mateixa enquesta a Catalunya per veure com havia evolucionat la situació en set anys (QUEROL, 2001, 2002 a, 2003 a, i 2003 b). Finalment, també hem donat quatre visions del conjunt de les recerques (QUEROL, 2002 b, 2004 a, 2004 b, i 2006).

22. La fitxa tècnica d'aquesta recerca és:

— Àmbit territorial: tot Catalunya.

— Unitat d'anàlisi: s'ha realitzat un mostreig bietàpic estratificat. En la primera etapa s'han seleccionat els cinquanta-un centres en què hi ha alumnat de quinze anys matriculat. En la segona, l'estudi PISA ha seleccionat

4.5.2. Els resultats

Comencem presentant de manera molt resumida els usos en el context escolar.

TAULA 6. *Taula resum dels usos lingüístics en el context escolar*

	Sempre en català	Molt	Tant català com castellà	Poc	Mai en català
Amb professor/a (a l'aula)	56,0	8,6	11,4	9,7	14,4
Examen	82,3	3,4	3,7	3,3	7,3
Treball en grup (a l'aula)	67,8	6,2	10,7	4,5	10,9
Professorat a la classe	63,7	10,2	13,8	1,9	10,5
Llibres de text	79,4	13,7	3,7	2,5	0,7
Lectures obligatòries	73,1	14,1	6,6	3,1	3,2
Materials	65,4	23,0	8,1	2,9	0,7
Activitats de grup a tutories	57,3	12,9	15,8	5,8	8,2
Activitats complementàries de grup	46,5	17,9	19,1	7,6	8,9
Amb professor/a (fora de l'aula)	47,9	16,2	13,9	10,6	11,4
Amb tutor/a (fora de l'aula)	56,8	7,9	11,3	7,3	16,7
Amb PAS (fora de l'aula)	45,2	10,5	10,5	11,6	22,3
Amb les amistats (del centre)	32,9	3,6	10,2	4,2	49,2
Amb les amistats (de fora del centre)	30,9	3,7	10,1	5,2	50,1

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2008)

Els usos institucionals que es fan sempre, o molt, en català són superiors en els materials de suport en general (llibres de text, 93,1 %; lectures obligatòries, 87,2 %; i materials, 88,4 %), atès que, segons declaren els estudiants, depassen el 88 %. En canvi, els usos orals del professorat a la classe són del 73,9 %; és a dir, baixen un mínim de catorze punts percentuals. Per altra banda, els usos dels estudiants només se situen en aquests nivells en una activitat ben significativa: en

de manera aleatòria l'alumnat de quinze anys que participa en l'estudi d'avaluació, independentment del curs en què està matriculat i fins a un màxim de trenta-cinc alumnes per centre. Inclou, doncs, tot l'alumnat que cursa 4t d'ESO que participa en el PISA, i hi incorpora altres alumnes de 4t, també triats aleatòriament, fins arribar a un màxim de trenta-cinc alumnes per centre.

— Disseny de la mostra: aplicació de la tècnica de mostreig per conglomerats, titularitat dels centres (públics, concertats i un de privat), hàbitat (nombre d'habitants de les poblacions d'ubicació dels centres) i província.

— Efectius de la mostra: el nombre d'estudiants seleccionats va ser de 1.500, però amb les absències i amb la depuració dels qüestionaris en van quedar 1.393.

— Questionari: inclou cinquanta-una preguntes agrupades en els vuit blocs següents: dades personals, dades familiars, coneixements i usos lingüístics, llengua i context escolar, hàbits d'estudi, llengua fora del centre, consum cultural, i representacions.

— Treball de camp: es passà el qüestionari el mes de maig del 2006.

els exàmens (85,7 %), que és més de dotze punts percentuals superior a l'ús que fa el professor a l'aula. Aquestes dades mostren clarament que els estudiants perceben la necessitat d'emprar el català per obtenir uns bons resultats acadèmics. En la resta d'àmbits en relació amb el personal docent no baixa del 64 %, mentre que amb el personal no docent se situa al voltant del 55 %. El descens és encara més gran respecte a les amistats, que fora del centre se situa en el 34 %.

Podem creuar aquestes dades amb dues variables, que sabem per altres estudis, que tenen una correlació alta amb els usos del català: la grandària del municipi i la titularitat del centre escolar.

TAULA 7. *Usos lingüístics del català en el context escolar, segons la grandària del municipi on s'ubica el centre educatiu. Percentatges*

	>100.000	De 10.000 a 100.000	<10.000
Amb professorat (a l'aula)	45,1	59,2	78,7
Examen	75,0	86,0	94,3
Treball grup (a l'aula)	59,2	71,8	82,3
Professorat a la classe	55,2	61,4	91,7
Llibres de text	76,4	79,6	87,1
Lectures obligatòries	65,3	75,8	86,8
Materials	60,9	62,8	83,3
Activitats grup tutories	42,9	66,9	74,8
Act. complementàries de grup	34,9	52,5	63,4
Amb professorat (fora de l'aula)	31,4	56,0	74,9
Amb tutor/a (fora de l'aula)	41,4	65,4	80,1
Amb PAS (fora de l'aula)	31,4	50,6	70,0
Activitats extraescolars i socials	31,7	50,0	69,9
Amb amistats (del centre)	19,9	41,3	49,4
Amb amistats (de fora)	19,3	36,6	45,1

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2008)

Com ja esperàvem, observem que els usos del català són sempre inversament proporcionals a la grandària del municipi: a més grandària, menys ús.

Els usos del català en l'ensenyament públic tenen gairebé sempre diferències estadísticament significatives respecte al privat, amb dues úniques excepcions: les activitats complementàries fetes en grup i les relacions amb les amistats del centre.

Finalment, només per comprovar les discontinuïtats que hi ha a partir de la llengua inicial dels estudiants, hem resseguit, en primer lloc, quin ús global en fan; en segon lloc, a quin grup lingüístic s'adscriuen i, finalment, quina declaren que és la seva llengua. Així, en el gràfic 4, si deixem de banda els que tenen una altra llengua diferent al català i al castellà i ens fixem en les altres possibilitats de resposta, observem com, des d'uns percentatges d'estudiants que tenen diferències importants pel que fa a la llengua inicial, totes aquestes distàncies gairebé s'esborren en els usos lingüístics globals. Respecte al grup de pertinença es torna a obrir

TAULA 8. *Usos lingüístics del català en el context escolar, segons la titularitat del centre educatiu. Percentatges*

	Públic	Privat
Amb professorat (a l'aula)	n. s.	
Examen	86,1	77,7
Treball grup (a l'aula)	70,1	64,9
Professor a la classe	67,2	59,2
Llibres de text	84,6	73,1
Lectures obligatòries	79,8	65,2
Materials	71,2	58,3
Activitats grup tutories	n. s.	
Act. complementàries de grup	45,9	47,3
Amb professorat (fora)	51,3	43,8
Amb tutor/a (fora)	n. s.	
Amb PAS (fora)	48	41,6
Activitats extrascolars i socials	n. s.	
Amb amistats (del centre)	30,5	35,9
Amb amistats (de fora)	n. s.	

n. s. = no significativa

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2008)

el ventall, si bé no tant com en la llengua inicial i, finalment, es torna a ajuntar força respecte a la consideració de quina és la seva llengua.

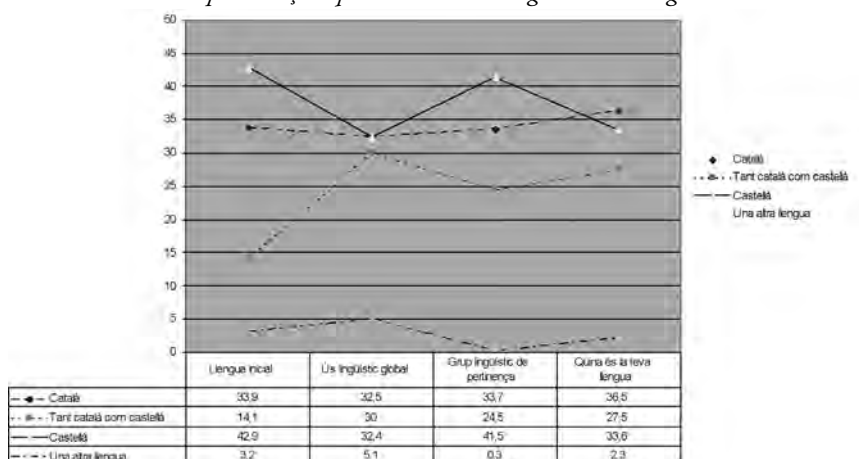
Tant el català com el castellà baixen els seus percentatges de llengua inicial respecte a la resta d'aspectes, mentre que els qui declaren que tenen ambdues llengües com inicials sempre els augmenten.

4.7. Conclusions

Després d'haver presentat aquest breu panorama de la secundària a Catalunya, podem concloure, en primer lloc, que considerem que és imprescindible allunyar-se dels debats mífics, que hem comentat, per poder-se acostar a les realitats i arribar a una reflexió assenyada de la situació que hem analitzat. En general, els balanços que hem comentat són força coincidents i assenyalen que el problema està en la minva que hi ha en l'ús del català en el pas de la primària a la secundària. Els autors d'aquests articles també estan d'acord que la causa d'aquesta davallada està en el professorat de secundària. Però en els darrers set anys, s'hi ha afegit la nombrosa incorporació d'estudiants estrangers.²³

23. Aquests dos problemes coincideixen amb els de la secundària al País Valencià, encara que en aquesta demarcació s'hagi de bregar, a més, contra l'obstruccionalisme institucionalitzat.

GRÀFIC 4. Comparació entre la llengua inicial, l'ús lingüístic global, el grup lingüístic de pertinença i quina és la teua llengua. Percentatges



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del COSASEC (2008)

En segon lloc, hem de subratllar que des del Departament d'Ensenyament s'ha proposat una col·laboració eficaç amb els diferents agents de l'entorn escolar per facilitar als estudiants un ambient on l'ús del català sigui habitual. Aquesta concepció, que depassa l'àmbit escolar, pot ser una porta a un ús més espontani i informal perquè els estudiants puguin col·loquialitzar el català i sentir-se més còmodes a l'hora d'emprar-lo.

Amb tot, considerem que, dels dos grans reptes als quals s'enfronta l'ensenyament en català a secundària, serà més difícil de resoldre el del professorat repataní que no pas el de l'alumnat nouvingut. Per tant, només l'estudi aprofundit d'aquest sector del professorat podrà donar les pistes d'una actuació òptima. El fet d'optar només per una imposició de les normatives vigents podria tenir efectes contraproductius com els que ja coneixem que va generar la polèmica creada per la redacció i l'aprovació de la Llei de política lingüística del 1998. Caldrà, doncs, trobar la forma perquè gairebé la totalitat del professorat de secundària es comporti com ho fa ja el de primària: sens dubte, tot un repte.

5. Les Illes Balears: entre les paradoxes de la hipocresia i els mites en contacte

Només uns mots per resumir sumàriament la situació a les Illes Balears. El Decret 92/1997 estableix que tots els centres de primària i secundària, d'una banda, impartiran com a

mínim el 50 % de les seves matèries en llengua catalana i, de l'altra, iniciaran l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura en aquesta llengua. Actualment al voltant del 95 % de centres així ho fan.

Aquest mateix decret disposa que els centres de secundària impartiran en català les àrees de geografia, història, ciències de la naturalesa i afins –física i química, biologia i geologia; aquestes matèries formen part del còmput dels mínims establerts. S'hi han d'eliminar les matèries lingüístiques que s'han d'impartir en la llengua corresponent. A hores d'ara es pot afirmar que els IES imparteixen, si més no, aquestes assignatures. Pel que fa a la distribució geogràfica, s'han de distingir dues àrees:

1. Zones amb un percentatge d'ensenyament en català que s'apropa al 100 %: la part forana de Mallorca, Menorca i Formentera.

2. Zones amb greus problemes per a poder dur a terme les prescripcions establertes en els projectes lingüístics, però que, obligatòriament, imparteixen el 50 % de les matèries en llengua catalana: Palma, Calvià i zones costaneres de Mallorca i d'Eivissa.²⁴

6. Conclusió

Ens hem pogut adonar –com també feiem en redactar les conclusions sobre les situacions socio-lingüístiques dels territoris on es parla català, a Querol (2007)– de la diversitat de les demarcacions que hem estudiat. Només pel que fa al poder polític, la diferència entre l'Estat andorrà i les tres autonomies de l'Estat espanyol és considerable. Però encara ho és més respecte a la Franja, dins de la comunitat autònoma d'Aragó, on al català se li nega un estatus legal ferm; i molt més respecte al tracte que rep la nostra llengua a la ciutat italiana de l'Alguer i, encara pitjor, el que pateix a la Catalunya del Nord per part de França, que ha tingut com a conseqüència que ni tan sols ens hagi calgut abordar en aquesta ponència cap d'aquests tres darrers territoris, perquè, senzillament, al català se li veda l'accés a aquest nivell d'ensenyament secundari. La diversitat, doncs, ens mostra un ventall que va des de les demarcacions que poden i volen una extensió dels usos del català en aquest nivell educatiu fins a les que ni poden ni volen que es produeixi, passant per les situacions intermèdies possibles. Tots els territoris, però, tenen una cosa en comú: els entrebancs a l'hora de fer efectiva aquesta extensió, bé sigui per manca de convicció (dels responsables polítics i/o del professorat), bé per la competència amb altres llengües, quan no és per les dues dificultats alhora.

24. Agraïm a Felip Munnar que ens hagi facilitat aquestes informacions.

Bibliografia

- ALCARAZ, Manuel, (1999). *El régimen jurídico de las lenguas en la Comunidad Valenciana*. Alacant: Universitat d'Alacant.
- ALCARAZ, M.; ISABEL, F; OCHOA, J. (eds.) (2005). *Vint anys de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià*. Alzira: Bromera. (Graella; 17).
- ANAYA ET ALII (2002). «La quiebra del sistema dual en el sistema educativo del País Valenciano: algunas reflexiones desde la sociología de la educación». *Arxius de Ciències Socials*, núm. 7 (novembre), p. 275-292.
- ARACIL, Lluís V. (1983). «Sobre la situació minoritària». A: *Dir la realitat*. Barcelona: Països Catalans, p. 171-206.
- (1983 b). «L'estandardització del català modern: en justícia a Josep Calveras». A: *Dir la realitat*. Barcelona: Països Catalans, p. 75-126.
- (1983). «*Patois et ethnies*: la contrarevolució francesa i la *Francophonie*». *L'Avenç*, núm. 116, p. 42-47.
- ARNAU, Joaquim (2004). «Sobre les competències en català i castellà dels escolars de Catalunya: una resposta a la polèmica sobre el decret d'hores de castellà». *Llengua, Societat i Comunicació*, núm. 1, 1-7. <http://www.ub.edu/cusc/LSC/numero1/Compet%E8ncies_Arnau.pdf> [Consulta: 12 de setembre de 2005].
- BALDAQUÍ, Josep M. (2003). «Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe». A: MARTINES, Vicent (coord.). *Llengua, societat i Ensenyament*. Alacant, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. (Symposia Philologica; 6), p. 17-50.
- BLAS ARROYO, José L. (2001). «Realidad sociolingüística y educación en la Comunidad Valenciana». *I Jornadas Internacionales sobre Educación Plurilingüe*. Vitoria.
- CONILL, Josep (2007). «Reflexions preliminars per a una política lingüística alternativa al País Valencià». A: *Del conflicte lingüístic a l'autogestió. Materials per a una sociolingüística de la complexitat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, p. 157-168.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU DE CATALUNYA (2008). *Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006: Estudi sociodemogràfic i lingüístic als centres d'educació secundària de Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (Informes d'avaluació; 11).
- CUCURELLA, Santiago (2004). «El model educatiu del nou govern». *El Punt*, 5-1-2004, p. 26.
- DOMÈNEC, Joan (2003). «Problemes actuals de l'ensenyament de la llengua». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO (ed.). *Llengua i ensenyament. Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans i Fundació Jaume I, p.193-195.
- Els programes d'educació bilingüe* [en línia]. Generalitat de Catalunya. Conselleria d'Educació. <http://www.edu.gva.es/ocd/sedev/val/pro_edu_bil.htm> [Consulta: 30 de gener de 2008].
- FORNS, Maria (2003). «Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica». A: MARTINES, Vicent (coord.). *Llengua, societat i Ensenyament*. Alacant, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. (Symposia Philologica; 6), p. 89-122.

- FORNS, Maria; GÓMEZ, J. (1990). *Incidència dels Pil en el desenvolupament cognitiu, lingüístic i en el nivell d'adquisicions escolars en nens de preescolar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Servei d'Ensenyament del Català.
- GÓMEZ, Diego (2000). «L'escola valenciana: radiografia d'una Realitat». *Guix*, núm. 266-267, p. 21-25.
- (2003). «Moviments socials i llengua al País Valencià». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO (ed.). *Llengua i ensenyament. Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans i Fundació Jaume I, p. 197-199.
- (2005). «Coneixement i ús del valencià a l'Horta Sud». *Papers de l'Horta*, núm. 22, p. 15-20.
- ESCOLA VALENCIANA (2003). *Compromís pel valencià* [en línia]. <<http://fev.link-siti.com/modules.php?name=Sections&op=viewarticle&artid=18>> [Consulta: 12 de setembre de 2007].
- ESTEVE, Alfons (2004). «La política lingüística del PP al País Valencià: anàlisi de la legislació de 1995 a 2003». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 41, p. 219-242. En línia: <<http://www.intersindical.org/stepv/polival/articulosval.htm>> [Consulta: 7 de setembre de 2007].
- ESTEVE, Vicent (2003). «L'ensenyament en valencià als llandars del segle XXI: una visió sindical». A: MARTINES, Vicent (coord.). *Llengua, societat i Ensenyament*. Alacant, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. (Symposia Philologica; 6), p. 337-348.
- HERNÁNDEZ, Francesc J. (1995). «Deu anys de la LUEV: anàlisi de l'etapa de secundària». A: *1r Congrés de l'Escola Valenciana*. València: Federació Escola Valenciana, p.207-229.
- (2003 a). «Correlació entre les competències lingüístiques i els nivells formatius assolits per al cas valencià». A: MARTINES, Vicent (coord.). *Llengua, societat i Ensenyament*. Alacant, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. (Symposia Philologica; 6), p. 331-346.
- (2003 b): «Dualització lingüística i privatització al sistema educatiu valencià. Estudi del cas de València». *IV Congrés Català de Sociologia: poder i societat civil*, Reus, 5 i 6 d'abril de 2003. [En premsa]
- LARIOS, Maria J.; NADAL, Mònica (dir.) (2005). *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2004*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill-Ed. Mediterrània.
- LÓPEZ, Lluís (2003): «Ensenyament, societat i competència lingüística». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO (ed.). *Llengua i ensenyament. Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans i Fundació Jaume I, p. 205-207.
- MOLINA, Carme (2005). «La Conselleria d'Educació ha de saber donar resposta». *El Punt*, 3 d'abril de 2005, p. 26.
- PARERA, A.; BRECHA, V.(2003). «Itinerari d'adquisició i ús de la L2 dels i les joves de Santa Coloma de Gramenet». *IV Congrés Català de Sociologia: poder i societat civil*, Reus, 5 i 6 d'abril 2003. [En premsa]
- PASCUAL, Vicent (2003). «Els programes d'educació multilingüe al País Valencià». A: MARTINES, Vicent (coord.). *Llengua, societat i Ensenyament*. Alacant, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. (Symposia Philologica; 6), p. 163-188.

- PASCUAL, V.; SALA, V. (1991). *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües I. Proposta organitzativa*. València: Generalitat Valenciana.
- PITARCH, Vicent (1994): «Una experiència històrica: l'ensenyament català al País Valencià». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 12, p. 77-90.
- (2003). «L'escola valenciana en la perspectiva de demà». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO (ed.). *Llengua i ensenyament. Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans i Fundació Jaume I, p. 107-120.
- (2003): «Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur». A: MARTINES, Vicent (coord.). *Llengua, societat i Ensenyament*. Alacant, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. (Symposia Philologica; 6), p. 189-208.
- Pla educatiu d'entorn* (2004) [en línia]. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. <<http://www.xtec.es/lic/entorn/documenta/Document%20marc%20provisional.pdf>> [Consulta: 18 de setembre de 2005].
- QUEROL, Ernest (1999). *Cap a un nou marc teòric per a l'estudi de les variables dels processos de substitució lingüística*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona. [Tesis doctorals microfilmades, 3568].
- (2000). *Els valencians i el valencià: usos i representacions socials*. Paiporta: Denes. [Premi d'Investigació Francesc Ferrer Pastor, 1999]
- (2001). «Evolució dels usos i de les representacions socials de les llengües a Catalunya (1993-2000)». *Noves SL*, núm. 2 (estiu). En línia: <http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm01estiu/catalana/querolb1_10.htm>.
- (2002 a). «A New Model to the Evaluation of Language Planning. A Case Study: Catalonia (1993-2000)». *Sociolinguística*, núm. 16, p. 129-142.
- (2002 b). «Empirical Corroboration of the Catastrophe Theory Model in Catalonia (1993 and 2000), in the Valencian Country (1998), in the Balearic Islands (2001) and in Andorra (2002)», pòster presentat al *Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*. Article en línia: <<http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002/04/15.%20Ernest%20Querol.pdf>>.
- (2003 a). «Evolució dels usos i de les representacions socials de les llengües a les comarques tarraconines entre el 1993 i el 2000». *Jornades sobre la llengua a les comarques de Tarragona*. Tarragona, p. 85-93.
- (2003 b). «Un exemple d'inversió del procés de substitució lingüística: Catalunya 1993-2000». *2n Congrés Europeu sobre Planificació Lingüística*. Andorra p. 486-499.
- (2004 a). «Los modelos formales en la investigación social: la teoría de catástrofes aplicada a la sociología de las lenguas». *VIII Congreso Español de Sociología* (Grupo 1, Sesión 3). Alacant. [Edició en CD]
- (2004 b). «Els valencians i el valencià: comparació amb els catalans, els balears i els andorrans». A: J.V. FORCADELL; F. ISABEL (eds.). *El valencià a Alacant. Observatori de la Llengua (2002/2003)*. Alacant: Universitat d'Alacant, p. 251-274.
- (2004 c). «Usos i representacions de la llengua a les dues ribes del Sènia». *Beceroles: lletres de llengua i literatura*, núm. 1, p. 111-138.

- QUEROL, E. (2004 d). «Demografia, transmissió i representacions de les llengües a la Catalunya actual». *Llengua i dret*, núm. 42, p. 275-286.
- (2005). «Història sociolingüística recent: Catalunya el 1993, el 2000 i el 2004». *Lengas*, núm. 57, p. 195-218.
- (2006). «Comparació dels usos i les representacions de les llengües a les Illes Balears, Catalunya, el País Valencià i Andorra». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 19, p. 241-267
- (coord.); CHessa, E.; SOROLLA, N.; TORRES, J.; VILLaverDE, J.A. (2007). *Llengua i societat als territoris de parla catalana a l'inici del segle XXI. L'Alguer, Andorra, Catalunya, Catalunya Nord, la Franja, Illes Balears i País Valencià*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria de Política Lingüística. (Estudis; 12).
- RAMOS, Rafa (1999). «Contraplanificació: el cas valencià». *Noves SL* [Barcelona] (maig). En línia: <<http://www.uv.es/~ramos/contrapl.html>> [Consulta: 8 de setembre de 2007]
- RIERA, Antoni (2003). «Avaluació de l'ús social del català entre l'alumnat de secundària en relació amb la dinàmica sociocultural dels centres (Curs 2001-2002)». Centre de Documentació, Secretaria de Política Lingüística. [Inèdit]
- ROMANS, Vicent (2003). «La llengua catalana a l'ensenyament al País Valencià». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO (ed.). *Llengua i ensenyament. Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans i Fundació Jaume I, p. 201-203.
- SAUVAL, Michel (2004). «La hipocresia «progresista»». *Acheronta. Revista de Psicoanàlisi y Cultura*, núm. 20 (desembre). En línia: <<http://www.acheronta.org/progresismo.htm>> [Consulta: 12 de setembre de 2007]
- STEPV (2005). «Informe sobre l'ensenyament en valencià-2005» [en línia]. <<http://www.intersindical.org/stepv/polival/inforval05.htm>> [Consulta: 12 de setembre de 2007]
- TÍO, Josep (2003). «La llengua transmesa a les aules». A: GONZÁLEZ-AGÀPITO (ed.). *Llengua i ensenyament. Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans i Fundació Jaume I, p. 191-192.
- TORRAS, I. (1996). *Avaluació de programes d'immersió lingüística precoç: els aspectes de riquesa de contingut dels missatges escrits*. Barcelona: Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona. [Tesi doctoral]
- TORRAS, I.; ROIG, F. (1998). «Avaluació de l'expressió escrita dels alumnes de programes d'immersió lingüística». A: J. ARNAU; J. M. ARTIGAL (eds.). *Immersion Programmes: an European Perspective*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, p. 301-312.
- TORRES, Joaquim (coord.) (2005). *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003. Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI*. Barcelona: Institut de Sociolingüística Catalana. (Estudis; 8).
- TRIANO, Manuel (2000). «Educación bilingüe en la Comunidad Valenciana: éxitos y fracasos». *Revista de Llengua i Dret*, núm 34, p. 117-128.
- VILA, Francesc X. (2000). «Les polítiques lingüístiques als sistemes educatius dels territoris de llengua catalana». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 34, p. 169-208.

- VILA, Francesc X. (2004). ««Hem guanyat l'escola però hem perdut el pati?». Els usos lingüístics a les escoles catalanes». *Llengua, Societat i Comunicació*, núm. 1, p. 8-15. En línia: <http://www.ub.edu/cusc/LSC/numero1/Usos_Vila.pdf> [Consulta: 12 de setembre de 2005]
- VILA, Francesc; VIAL, S. (2002). «Models lingüístics escolars i usos entre iguals: alguns resultats des de Catalunya». *XXIII Simposi sobre llengües i educació*. Universitat de Barcelona. En línia: <<http://www.ub.es/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/65vilafx.pdf>> [Consulta: 18 de setembre de 2005]
- VILA, Ignasi (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona Horsori.