

ASPECTES JURÍDICS I COMPARATS DE L'ORDENACIÓ CURRICULAR DE LA LLENGUA I LA LITERATURA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI I LA UNIVERSITAT

EVA PONS PARERA

Universitat de Barcelona

Resum

El text analitza diversos aspectes jurídics i comparats que influeixen o condicionen l'ordenació curricular de la llengua i la literatura catalanes a l'ensenyament secundari i la universitat. En tres apartats s'examinen: la intervenció dels organismes europeus en la promoció de l'aprenentatge de llengües; les tendències comparades en l'organització dels ensenyaments lingüístics, i el marc constitucional i legal espanyol fins a la Llei orgànica de millora de la qualitat educativa.

Paraules clau: currículum, llengua catalana, educació secundària, universitat, Europa.

Abstract

The text discusses various legal and compared aspects that influence or affect the organization of the curriculum of the Catalan language and literature in secondary and higher education. In three sections questions examined are: the involvement of European organizations in promoting language learning; trends in the organization of language learning, and the Spanish constitutional and legal framework until the Organic Law for improving de quality of education.

Keywords: Curriculum, Catalan language, Secondary education, Higher education, Europe.

1. INTRODUCCIÓ

En el present article tractarem d'identificar algunes pautes politicojurídiques europees i comparades de caràcter general sobre l'ordenació curricular de les llengües, per reflexionar posteriorment sobre l'evolució del tractament d'aquesta qüestió en el marc de l'Estat espanyol, amb una especial atenció a la llengua catalana.

D'antuvi, cal reconèixer la rellevància política i jurídica pròpia de les qüestions curriculars. Més enllà dels aspectes estrictament tècnics o pedagògics, la determinació del currículum per part dels poders públics ha estat històricament, i continua essent-ho en l'actualitat, una qüestió dotada d'una indubtable transcendència política i social. Si ens fixem en l'Estat espanyol contemporani, l'actuació dels poders públics concretada en la fixació de plans d'ensenyament, i la cristallització d'aquesta intervenció en la primera Llei d'instrucció pública de 1856 (l'anomenada *Llei Moyano*), ha estat una de les formes més constants i precises d'incidir en el sistema educatiu. No podem oblidar que la construcció dels estats moderns s'explica, en gran mesura, per la creació i posterior consolidació d'uns sistemes educatius que, en els darrers dos segles, han servit per transmetre l'aprenentatge formal de la llengua pròpia i la cultura del país, com a elements aglutinadors que han facilitat la conformació de les singularitats nacionals (PRATS, 2013: 10-11).

En les etapes més recents, regides per la Constitució de 1978 i el model d'estat descentralitzat que aquesta prefigura, l'ordenació curricular tant de les matèries lingüístiques com de les «humanitats» ha estat l'objecte de conflictes de competències constants entre les comunitats autònomes i l'Estat, suscitats per les primeres —amb un protagonisme destacat de Catalunya— com a reacció enfront de la tendència expansiva de la normativa estatal. En el present més proper, n'és una mostra la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, de millora de la qualitat educativa de 2013 (també coneguda com la «Llei Wert»), mitjançant la qual l'Estat espanyol fa un pas més en la intervenció sobre els aspectes curriculars i lingüístics, per tal d'aprofundir en la centralització i uniformització del sistema educatiu.

Sens perjudici de la rellevància política i social esmentada, jurídicament l'aspecte curricular acostuma a tractar-se en normes de rang molt baix, tot sovint de la jerarquia inferior dins l'escala normativa (decrets governamentals, ordres ministerials o disposicions emanades de les mateixes institucions educatives). A més, es tracta d'una normativa subjecta a modificacions constants, de major o menor abast, en les quals canvis aparentment tècnics solen vehicular, de forma no sempre evident, unes opcions polítiques determinades. En termes ju-

rídics es pot afirmar, doncs, que la matèria curricular és un món complex i envitricollat. Aquesta circumstància fa que sigui molt difícil formular judicis concrets o taxatius sobre l'ordenació curricular de les llengües o la literatura en països molt diversos, més enllà de constatar algunes tendències generals que revelen els estudis disponibles d'abast europeu.

En el darrer sentit, des de la pedagogia comparada es posa en relleu el fenomen actual de convergència des de dalt, en què, «tot i les reclamacions diferencials de tipus nacional o cultural, la globalització també ha arribat als sistemes educatius com a uniformització gairebé forçada o volgudament acceptada» (PRATS, 2013: 25). Pel que fa a l'ensenyament de llengües, aquesta tendència es veu accentuada per l'impuls que rep l'aprenentatge de llengües estrangeres per part dels organismes internacionals i europeus, tant el Consell d'Europa com la Unió Europea. Aquests organismes no es limiten a formular recomanacions, sinó que destinen recursos importants a l'elaboració de metodologies i eines destinades a organitzar i mesurar els aprenentatges lingüístics. En aquest context, la posició de la llengua catalana és complexa, ja que unes vegades és contemplada com a llengua regional o minoritària i, en d'altres, s'assimila a les llengües nacionals, amb les quals s'equipara per nombre de parlants i vitalitat cultural, però sense que presenti l'atribut d'estatalitat.

D'aquesta manera, en el present article s'apuntaran diverses qüestions que, des d'una perspectiva jurídica i comparada, assenyalen tendències i influeixen en la configuració del currículum de llengües. Es pretén oferir una perspectiva general que emmarqui el debat sobre els aspectes configuradors del currículum de llengua i literatura catalanes en l'educació secundària i la universitat en el marc del present volum.

2. EL MARC INTERNACIONAL I EUROPEU

Des d'un pla internacional i europeu, l'educació i les polítiques educatives són considerades un terreny de competència dels estats. Això significa que l'ordenació curricular, en tant que element estruc-

tural del sistema educatiu, correspon a cada estat, d'acord amb un marge de decisió política molt ampli, tot i que molt sovint esdevingui condicionat per inèrcies pròpies de cada context en la presa de decisions col·lectives.

L'asseveració precedent no es contradiu amb la consideració ja efectuada que en el tema de l'educació, i de forma particular en l'ensenyament de les llengües, es produeix un procés d'uropeïtzació i de convergència des de dalt. Més enllà de constatar aquesta implicació creixent d'instàncies europees i internacionals, hom observa críticament com en la formulació de les polítiques educatives els rànquings internacionals passen per sobre del debat social; s'adopten decisions polítiques sense una base empírica suficient i prou contrastada amb estudis rigorosos, o les reformes parteixen de supòsits ideològics que amaguen intencions partidistes (PRATS, 2013: 10). També n'ofereix una mostra el preàmbul de la «Llei Wert», on es justifiquen els canvis profunds introduïts en aspectes tècnics o pedagògics amb apel·lacions descontextualitzades a informes d'organismes internacionals o europeus (UE, Consell d'Europa, OCDE, UNESCO, etc.).

Si ho centrem en l'ensenyament de les llengües, un terreny on la política educativa s'entrecrua amb la política lingüística, la intervenció dels organismes europeus o supranacionals és força intensa. Sota l'empara genèrica de la noció de respecte de la diversitat lingüística, la Unió Europea i el Consell d'Europa treballen activament en la promoció de l'aprenentatge de llengües i el multilingüisme/plurilingüisme (el Consell d'Europa distingeix entre el *plurilingüisme*, que és la competència d'un parlant o capacitat de fer servir més d'una llengua, i el *multilingüisme*, que és la presència de diverses llengües en una àrea geogràfica o una institució; mentre que la UE fa servir el terme *multilingüisme* o *bilingüisme* per als dos conceptes). Es tracta d'una intervenció complexa i articulada, com ho revela l'existència d'organismes especialitzats dins d'ambdues organitzacions: a la UE, la Unitat de Política per al Multilingüisme, dins la Direcció General d'Educació i Cultura de la Comissió Europea; i en el marc del Consell d'Europa, la Unitat de Política Lingüística de la Direcció d'Educació. La tasca d'aquestes agències sustenta importants documents, resolucions, car-

tes i convenis (només els dos darrers tipus, que trobem en el marc del Consell d'Europa, tenen caràcter vinculant) elaborats per ambdues organitzacions, que pretenen bàsicament influir sobre les polítiques educatives estatals o, en certs àmbits més limitats, subjectar-les a directrius o estàndards europeus.

Una visió general dels principals documents aprovats pels òrgans de la UE que s'han de tenir en compte pel que fa a l'ensenyament de les llengües s'ofereix en la taula següent:

<i>Documents de la Unió Europea</i>	<i>Documents de la Unió Europea</i>
<p>Resolucions/ Conclusions del Consell</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decisió sobre l'Any Europeu de les Llengües 2001 (2000) • Conclusions sobre la Presidència del Consell Europeu a Barcelona (2002) • Conclusions sobre el multilingüisme (2008) • Resolució sobre una estratègia europea per al multilingüisme (2008) • Conclusions sobre un marc estratègic per a la cooperació europea en educació i formació —ET 2020 (2009) • Conclusions sobre les competències lingüístiques per millorar la mobilitat (2011) 	<p>Convenis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conveni cultural europeu (1954) • Carta europea de les llengües regionals o minoritàries (1992) • Conveni marc per a la protecció de les minories nacionals (1995)
<p>Resolucions del Parlament Europeu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolució per fomentar la diversitat lingüística i l'aprenentatge de llengües (2001) 	<p>Recomanacions del Comitè de Ministres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recomanació núm. R (82) 18 relativa a les llengües modernes (1982)

<i>Documents de la Unió Europea</i>	<i>Documents de la Unió Europea</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Resolució sobre llengües europees regionals i poc utilitzades (2003) • Resolució sobre el multilingüisme: un actiu per a Europa i un compromís compartit (2009) 	<ul style="list-style-type: none"> • Recomanació núm. R (98) 6 relativa a les llengües modernes (1998) • Recomanació CM/ Rec (2008) 7 sobre l'ús del Marc europeu comú de referència per a les llengües i el foment del plurilingüisme
<p>Comunicacions de la Comissió Europea</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicació 2005: Una nova estratègia marc per al multilingüisme • Comunicació 2008: Multilingüisme: un actiu per a Europa i un compromís compartit • Llibre verd 2008. Migració i mobilitat: reptes i oportunitats per als sistemes educatius de la UE 	<p>Recomanacions de l'Assemblea Parlamentària</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recomanació 1383 (1998) sobre diversificació lingüística • Recomanació 1539 (2001) sobre l'Any Europeu de les Llengües 2001 • Recomanació 1598 (2003) sobre la protecció de la llengua de signes als estats membres del Consell d'Europa • Recomanació 1740 (2006) sobre la posició de la llengua materna en l'educació escolar
<p>Informes externs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe definitiu del grup d'alt nivell sobre multilingüisme (2007) 	<p>Informes externs</p> <ul style="list-style-type: none"> • De la diversitat lingüística a l'educació plurilingüe. Guia per al desenvolupament de polítiques lingüístiques educatives a Europa, Beacco i Byram (2007) • Guia per al desenvolupament i la implementació de currículums per a l'educació plurilingüe i intercultural, Beacco <i>et al.</i> (2010)

<i>Documents de la Unió Europea</i>	<i>Documents de la Unió Europea</i>
	<p>Eines per ensenyar i aprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marc europeu comú de referència per a les llengües (2001) • Portafolis europeu de llengües (PEL) (2001) • Marc de referència per a plantejaments pluralístics de les llengües i les cultures (FREPA) (2012) • Portafolis europeu per a futurs professors d'idiomes (2007)

Font: *Language Rich Europe*, cit. p. 18. Taula 1

En relació amb l'educació secundària, els documents sobre multilingüisme de la UE i del Consell d'Europa destaquen, fonamentalment, la necessitat que els alumnes aprofitin l'aprenentatge bàsic de llengües que han rebut a l'escola primària i ampliin tant el nombre de llengües que aprenen com la seva capacitat de comunicar-s'hi, pensant en una futura feina i en la formació professional i superior. L'objectiu de l'aprenentatge de llengües en aquest nivell, segons es llegeix a la Recomanació del Consell d'Europa referida a llengües modernes (1998), hauria de ser: continuar millorant el nivell de comunicació que s'espera que assoleixin els alumnes per tal que puguin utilitzar la llengua estudiada i comunicar-se de forma efectiva amb altres parlants d'aquesta llengua en les transaccions diàries, establir relacions socials i personals i aprendre a entendre i respectar les cultures i pràctiques d'altres persones. I afegeix que les escoles de secundària haurien d'oferir una gamma més diversa de llengües en general i donar als estudiants l'oportunitat d'aprendre més d'una llengua europea o no europea.

El Consell d'Europa es mostra especialment actiu a l'hora de proporcionar recursos i referències per a l'educació plurilingüe: el Marc europeu comú de referència, dissenyat per fomentar l'ensenyament

plurilingüe i per adaptar-se als diferents contextos, ofereix una base comuna per al desenvolupament i la comparació de currículums, llibres de text, cursos i exàmens de segona llengua/llengua estrangera en una perspectiva dinàmica d'aprenentatge plurilingüe permanent; i també la *Guia per al desenvolupament i la implementació de currículums per a l'educació plurilingüe i intercultural* (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideE-PI2010_EN.pdf).

La Unió Europea, per la seva banda, ha adoptat des de l'anomenat *Llibre blanc de la Comissió* l'any 1995 la fórmula trilingüe, en el sentit de fomentar l'aprenentatge de dues llengües europees, a més de la llengua inicial o pròpia del país, com un objectiu per a tots els ciutadans europeus en els documents de la Unió Europea. La promoció del multilingüisme en termes de trilingüisme o ús d'un mínim de tres llengües en l'àmbit educatiu ha estat també defensada per la UNESCO (Resolució núm. 12 de la Conferència General de l'any 1999).

La qüestió relativa a les llengües tractades en els distints documents mereix una consideració específica. Com és sabut, la Unió Europea només reconeix com a llengües oficials les llengües oficials dels estats membres (en l'actualitat són 23 llengües oficials, corresponents als 27 estats), totes les quals tenen assegurada la inclusió en els programes relatius al foment del multilingüisme. No és aquesta la situació de les anomenades llengües regionals o minoritàries (en endavant, llengües R/M), a les quals no es garanteix aquest lloc privilegiat, per bé que tant la Unió Europea com el Consell d'Europa han destacat que aquest tipus de llengües, com a part de la diversitat lingüística europea, han de rebre suport perquè són mitjans importants per a la comunicació intragrupal i formen part de la identitat personal, cultural i social de nombrosos ciutadans (ARRÓNIZ, 2006).

Al marge de proclames més o menys vagues de protecció de la diversitat lingüística en els documents europeus, i de la inclusió —sovint precària— de les llengües R/M en els programes educatius europeus, el principal instrument de reconeixement d'aquestes llengües es troba en la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries (CELRoM), en vigor des de 1998. Aquest tractat internacional, elaborat en el si del Consell d'Europa, defineix les llengües L/M com

aquelles que tradicionalment fan servir en un determinat territori d'un estat els ciutadans d'aquell estat (s'exclouen, doncs, les llengües dels immigrants) que formen un grup numèricament inferior a la resta de la població de l'estat. La Carta permet una ratificació «a la carta», en la mesura que els estats que decideixen subscriure-la poden optar pel grau de protecció que hi rebran les llengües presents en el seu territori, aplicant-los només la part II (article 7, que conté uns objectius genèrics de protecció i foment) o bé també la part III (articles 8 a 14, que estableixen mesures per sectors, el primer dels quals relatiu a l'educació, i en aquest cas poden triar quins subapartats o nivell de compromisos assumiran, tot respectant un mínim quantitatiu de 36 apartats).

Així, en el cas de l'Estat espanyol, la ratificació efectuada l'any 2001 abasta, pel que fa a la llengua catalana a Catalunya, les Illes Balears i el País Valencià, uns compromisos bastant estrictes, ja que la lògica de la ratificació espanyola fou que en tractar-se de llengües oficials en les respectives comunitats autònomes, ja es complia amb allò exigint pels 69 subapartats de la part III subscrits. En l'àmbit de l'educació secundària, l'apartat 8.1.c.I obliga l'Estat a «fer possible un ensenyament secundari garantit en les llengües regionals o minoritàries corresponents», la qual cosa obliga a l'ús vehicular del català en aquest nivell educatiu (NOGUEIRA, 2012: 247-288). L'ensenyament «de» la llengua es pot considerar subsumit en el compromís adoptat, ja que de fet dins l'article 8 es considera com una exigència inferior «preveure, en el marc de l'educació secundària, l'ensenyament de les llengües regionals o minoritàries com a part integrant del currículum» (apartat 8.1.c.III). La Carta preveu un mecanisme de supervisió, consistent en l'examen pel Comitè d'experts dels informes periòdics on els estats, cada tres anys, han de donar compte de les mesures legals, polítiques i administratives adoptades en relació amb les LRoM. En relació amb l'article 8.1.c.I, el Comitè d'experts estima acomplert de forma satisfactòria el compromís a Catalunya, però no a les Illes Balears i al País Valencià (vegeu els informes al web del Consell d'Europa, <http://www.coe.int>).

Pel que fa al nivell d'ensenyament superior o universitari, tant la UE com el Consell d'Europa destaquen en els seus documents la im-

portància de la diversificació lingüística i el desenvolupament de competències plurilingües a totes les etapes educatives. Des d'una perspectiva prevalentment economicista es destaca el fet que la universitat sigui l'última fase d'estudis abans de començar una carrera professional, en la qual és probable que els graduats universitaris hagin de viatjar i hagin de tractar sovint amb parlants d'altres llengües. La citada Recomanació del Consell d'Europa de 1998 dóna suport al desenvolupament de vincles i intercanvis entre institucions i persones de l'àmbit de l'educació superior per tal de potenciar una experiència real de la llengua i la cultura d'altres països. L'educació superior també està inclosa a la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries, si bé en aquest àmbit la ratificació efectuada per l'Estat espanyol implica assumir el nivell més baix de compromisos, establert en l'article 8.1.e.II, consistent a «fomentar i/o autoritzar la posada en pràctica d'un ensenyament universitari o d'altres formes d'ensenyament superior en les llengües regionals o minoritàries, o de mitjans que permetin estudiar aquestes llengües a la universitat o en altres centres d'ensenyament».

En el marc de la UE, les Conclusions del Consell de la UE de 2011 exigeixen als estats membres que intensifiquin els esforços per millorar la disposició, la qualitat i la rellevància de l'ensenyament de llengües en l'ensenyament general, la formació professional i superior i la formació continuada. La Comunicació de la CE de 2008 pel multilingüisme també exigeix més mobilitat i intercanvis, i que les universitats ensenyin idiomes a tots els estudiants, amb independència de la disciplina triada. Fora de les estructures formals de la UE, aquest aprenentatge de llengües en l'àmbit universitari també rep l'impuls del procés de convergència dels estats europeus (procés de Bolonya) orientat a la creació de l'Espai europeu de l'ensenyament superior (EEES). Com vam analitzar en un altre estudi, la qüestió del respecte de la diversitat lingüística va guanyant lloc progressivament en els documents configuradors de l'EEES, on de considerar-se com un límit passa a ser considerada com un objectiu del procés. Ara bé, el fet que aquella es vinculi sovint amb la «diversitat nacional» (dels estats) i la pressió fàctica que des d'instàncies europees o internacionals s'exerceix a favor de l'aprenentatge de l'anglès, determina que tampoc en

aquest àmbit la posició de la llengua catalana sigui assegurada, si no és a través de la implicació activa dels ens subestatals, les institucions educatives i els seus membres (PONS, 2004). En aquest sentit, l'enfocament proactiu adoptat en el marc del sistema universitari català, mitjançant l'aprovació coordinada de plans de multilingüisme per part de les universitats públiques sembla adequat per fer front als reptes lingüístics inherents a la internacionalització de l'ensenyament superior (PONS, 2012: 186-188).

3. CARACTERÍSTIQUES DE L'ORDENACIÓ CURRICULAR EN PAÏSOS EUROPEUS

En aquesta part d'anàlisi prendrem com a referència bàsica l'estudi comparat de diversos països i regions publicat l'any 2012 pel British Council, amb el suport de la Comissió Europea, *Language Rich Europe-Tendències de les polítiques i pràctiques relatives al multilingüisme a Europa* (en endavant, LRE), que ens proporciona dades rellevants sobre les polítiques i pràctiques lingüístiques en els àmbits de l'ensenyament secundari i universitari. La mostra de l'estudi és força àmplia, ja que inclou vint estats, dels quals dotze han ratificat la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries (Alemanya, Àustria, Bòsnia i Hercegovina, Dinamarca, Espanya, Hongria, Països Baixos, Polònia, Regne Unit, Romania, Suïssa i Ucraïna) i vuit no ho han fet (Bèlgica, Bulgària, Estònia, França, Grècia, Itàlia, Lituània i Portugal); al costat de regions dotades d'autonomia política (Anglaterra, Catalunya, Escòcia, Frísia, Gal·les, Irlanda del Nord, Madrid-Sevilla-València —que s'analitzen conjuntament— i el País Basc).

El projecte LRE és un treball en xarxa, basat en enquestes a partir d'un qüestionari homogeni, que comptà amb la participació de 120 experts i gestors de polítiques lingüístiques de diferents procedències. Del total dels vuit dominis lingüístics analitzats, quatre són relatius a l'àmbit educatiu, entre els quals trobem les «llengües en educació secundària» i les «llengües en educació postsecundària». De les 260 qüestions que es formularen a cada país/regió, 60 versaven sobre educació secundària —el subgrup amb un nombre més elevat de qüestions— i 30 so-

bre postsecundària i universitària. Això permet predicar una certa especialització de l'estudi en el sector educatiu, la qual cosa es justifica en la introducció pel fet que és en aquest «on normalment s'ensenyen i s'aprenen les llengües», si bé es manté la creença que «un entorn lingüísticament ric fora de l'escola és tan important per donar forma al reconeixement i coneixement d'altres llengües i cultures com l'ensenyament formal» (LRE, p. 5).

D'acord amb l'objectiu fonamental de l'estudi de comparar les polítiques i pràctiques dels estats europeus amb les recomanacions de la UE i el Consell d'Europa, en matèria d'aprenentatge de llengües s'adopta l'enfocament propi del multilingüisme, que inclou: a) les llengües nacionals o oficials d'un estat; b) les llengües estrangeres, aquelles que no s'aprenen o no es parlen a casa però que s'aprenen i s'ensenyen a l'escola; c) les llengües R/M, les quals poden gaudir o no d'oficialitat, si bé en el primer cas necessàriament circumscrita a una part del territori estatal (equivalent a la situació del català dins tres comunitats autònomes); i d) les llengües immigrants, parlades pels immigrants i els seus descendents en el país de residència. Aquesta tipologia de llengües s'aplica a l'anàlisi de l'educació secundària, si bé els autors admeten que no són categories hermètiques, i que «més enllà de l'educació primària es fa més difícil distingir entre l'ensenyament de llengües estrangeres, regionals/minoritàries i immigrants, perquè els grups destinataris cada cop són menys específics i les llengües diferents de la llengua nacional s'ofereixen de manera més independent de la llengua d'origen dels alumnes» (LRE, p. 52).

El plantejament esmentat té conseqüències que atorguen un cert biaix a l'estudi: d'una banda, quant a les llengües nacionals o oficials de l'estat, més enllà de constatar que són les que reben més suport dins del sistema educatiu, no s'hi troben gaires valoracions sobre aquest punt ni s'aprofundeix en les implicacions en els diferents contextos estatals/nacionals; de l'altra, i per contrast, l'estudi resulta més incisiu a l'hora de valorar el tractament de les llengües estrangeres i les llengües immigrants (tot vinculant-ho amb la importància del reconeixement del multilingüisme i el plurilingüisme a l'aula), que de forma més o menys subliminal es considera que han de ser enfortides com a bones pràctiques en el marc de l'escola; diversament, les llen-

gües R/M resten en una posició més imprecisa, ja que es diferencien de la llengua nacional o oficial de l'estat, però en canvi poden resultar equiparades en la pràctica amb les altres dues categories. Les consideracions precedents afecten la llengua catalana que, en el context descrit, resta emmarcada dins la categoria imprecisa de les llengües R/M i, per tant, no resulta *a priori* beneficiada per aquest enfocament general de l'estudi, si bé en el capítol específic dedicat a Catalunya (LRE, epígraf 16.2) la llengua catalana ja rep una qualificació específica com a «altra llengua oficial», distinta de la «llengua nacional», que recull la singularitat de la seva posició jurídica i social.

3.1. Educació secundària

D'entrada, l'estudi destaca tres aspectes que suposen una major dificultat comparativa de l'educació secundària entre els països, que no es detecta amb una intensitat similar en la primària: així, els alumnes poden triar una àmplia gamma d'escoles especialitzades; a més, el cicle inicial (continuació del nivell de primària, la finalització del qual acostuma a coincidir amb el final de l'educació obligatòria) i el cicle superior (normalment iniciat als quinze o setze anys i d'una durada variable entre dos i cinc anys) s'estructuren de formes diferents a cada estat i finalment també varia força la manera d'organitzar o planificar els programes o ensenyaments lingüístics (LRE, p. 47). L'examen d'aquest darrer aspecte és enquadrat per una concepció del currículum, com a «programa educatiu global d'un tipus d'escola, que especifica les assignatures que s'ensenyen cada any, les hores a la setmana i el total de setmanes, i el contingut i el nivell d'assoliment exigít per completar l'assignatura amb èxit per a cada curs» (LRE, p. 77).

Els resultats obtinguts pel projecte LRE en l'educació secundària abasten diferents dimensions d'interès, d'acord amb la tipologia de llengües apuntada (LRE, p. 48-54):

a) Llengua nacional: existeix un currículum lingüístic nacional coherent i explícit en vint països/regions, i solament a Frísia, a Itàlia, a Irlanda del Nord i als Països Baixos aquest s'expressa en termes generals. En 21 països/regions es proporciona un suport addicional per a

l'ensenyament de la llengua als nouvinguts abans o durant l'ensenyament general (només Dinamarca, Itàlia i Ucraïna no ho fan). Un nombre relativament reduït de països/regions du a terme un diagnòstic del nivell de competència basat en les necessitats per a tots els estudiants en la llengua nacional en començar l'educació secundària (Bòsnia i Hercegovina, Catalunya, Anglaterra, França, Polònia, Portugal, Escòcia, Ucraïna i Gal·les), mentre que cinc més ho fan només per als estudiants immigrants (Bulgària, Hongria, Lituània, Espanya i el País Basc). La naturalesa de les proves i la manera de fer servir la informació per dissenyar els plans d'estudis i per proporcionar un suport continuat es consideren una àrea que cal continuar explorant. Hi ha un seguiment periòdic durant la secundària de l'evolució de la competència lingüística en la llengua nacional (en quinze països/regions a escala nacional i en vuit a escala local; només inexistent a Dinamarca).

b) Llengües estrangeres: en tots els països/regions s'ofereixen llengües estrangeres en els dos cicles de l'educació secundària, però sorgeixen diferències significatives en el nombre de llengües obligatòries: en catorze, l'aprenentatge de dues llengües estrangeres és obligatori en el cicle inicial, si bé aquest nombre es redueix en el cicle superior (Dinamarca, Frísia, Itàlia, Lituània, els Països Baixos i Ucraïna ho redueixen de dues a una llengua; Grècia de dues a zero; Anglaterra, Irlanda del Nord i Gal·les d'una a zero), però en canvi a Hongria i Suïssa es passa d'una en el cicle inicial a dues en el superior; i només mantenen dues llengües obligatòries en els dos cicles Àustria, Estònia, França, Polònia, Portugal, Romania i Suïssa; mentre que a Escòcia l'aprenentatge de llengües és un dret —per tant, no obligatori—, tot i que en la pràctica la majoria dels alumnes aprèn una llengua estrangera a la secundària. Un total de vint països/regions registra un currículum coherent i explícit (als Països Baixos, Irlanda del Nord, França i Itàlia només s'expressa en termes generals). Quant a la varietat de llengües estrangeres, les que més s'ofereixen són l'anglès, l'alemany i el francès, tot i que també hi tenen presència l'espanyol i l'italià; i també de vegades s'ofereixen com a estrangeres opcionals llengües immigrants (l'àrab, el croat, el polonès, el rus i el turc) o llengües R/M. Onze països/regions fan un seguiment d'evolució de les capacitats lingüístiques a escala nacional, i tretze en l'àmbit escolar. Només en el cas de França es fa un

ús intens de l'AICLE en l'aprenentatge de llengües estrangeres. En termes generals, el Marc europeu comú de referència és més utilitzat en la secundària que no pas en l'educació primària en l'avaluació, i en tretze casos s'explicita la necessitat d'assolir el nivell B2 per a la primera llengua estrangera i B1 per a la segona.

c) Llengües regionals o minoritàries: un total de dinou països/regions ofereixen llengües R/M dins l'educació secundària (no n'ofereixen Dinamarca, Anglaterra, Estònia, Grècia i Polònia). Es fa un ús extens de l'AICLE en l'ensenyament de les llengües R/M en deu països, i és present en algunes àrees en vuit. Els cursos estan oberts a tots els alumnes excepte a Bulgària, on només s'ofereixen als parlants nadius. L'ensenyament d'aquestes llengües es du a terme dins l'horari escolar en la majoria dels casos, excepte a Àustria, Bòsnia i Hercegovina i Bulgària, on els cursos es fan parcialment fora d'aquest horari. Divuit països/regions fan un seguiment de les capacitats lingüístiques adquirides mitjançant proves nacionals/regionals o basades en l'escola, i només Itàlia indica que no es fa cap seguiment. Àustria i Gal·les no fixen objectius sobre el nivell que s'ha d'assolir, però la resta de països, sí. Tots els països/regions ofereixen les llengües gratuïtament a tots els alumnes.

d) Llengües immigrants: pocs països/regions ofereixen l'ensenyament de llengües immigrants de manera sistemàtica, si bé en la secundària vuit van respondre positivament, concretament Anglaterra, Dinamarca, França, els Països Baixos, Àustria, Estònia, Escòcia i Suïssa (els quatre primers països ofereixen llengües com el turc o l'àrab no només als alumnes d'aquests orígens sinó a tots els alumnes de secundària com a llengua estrangera). França és l'únic país/regió que ofereix un ús extens de l'AICLE, mentre que Àustria i Suïssa l'ofereixen en algunes àrees. Els Països Baixos ofereixen llengües immigrants com a part del currículum dins l'horari escolar, mentre que Anglaterra i Suïssa (només Zuric) les ofereixen parcialment en l'horari escolar, i els altres països/regions només com a activitats extracurriculars. Només a Anglaterra les capacitats lingüístiques es controlen mitjançant proves nacionals estandarditzades, mentre que a Àustria, Dinamarca, França, els Països Baixos i Suïssa fan servir instruments basats en l'escola, i a Estònia i Escòcia no es fa cap seguiment (només a Es-

tònia i els Països Baixos s'especifica el nivell de competència que s'ha d'assolir a escala nacional). En cinc casos l'estat ofereix un finançament total d'aquests ensenyaments (Àustria, Dinamarca, Anglaterra, els Països Baixos i Escòcia), mentre que en la resta el finançament procedeix dels països d'origen dels alumnes immigrants (França i Suïssa) o dels pares/tutors (Estònia).

Pel que fa a l'organització a Catalunya dels ensenyaments lingüístics a la secundària, en el marc de l'estudi de referència (LRE, p. 215-216), destaca com a singularitat l'ús d'una qualificació específica com a «altra llengua oficial» (ALO, aplicada al català a tot el territori i a l'occità/aranès a la Vall d'Aran), que s'afegeix a la quàdruple tipologia de llengües examinada (no hi ha cap disposició en relació amb les llengües immigrants). La llengua oficial nacional/estatal té un currículum coherent i explícit, hi ha un suport addicional als nousvinguts durant l'ensenyament i es fa un seguiment de l'evolució de les competències lingüístiques de caràcter nacional estandarditzat. Quant a la llengua catalana (ALO), per a la qual no s'estableixen grups destinataris específics, té un currículum coherent i explícit; l'ús d'AICLE és generalitzat; el nivell a assolir es fixa en normes nacionals i regionals i el seguiment de l'evolució de les competències lingüístiques és de tipus nacional estandarditzat. Pel que fa a les llengües estrangeres (és obligatòria una llengua entre anglès, francès, alemany i italià, i únicament a la secundària superior són opcionals grec antic, llatí i altres), les diferències principals rau en un ús d'AICLE localitzat i en la fixació per normes nacionals o escolars del nivell a assolir.

3.2. Educació superior

Pel que fa a l'ensenyament universitari, el projecte LRE analitza tres institucions de cada país estudiat, que conformen un total de 65 universitats generals/públiques. Els aspectes bàsics inclosos en el qüestionari són: les llengües d'ensenyament de les universitats; les llengües que es fan servir a les pàgines web de les universitats; els grups destinataris del suport addicional per a la llengua nacional; l'existència de nivells d'assoliment per a les llengües estrangeres; així

com aspectes vinculats amb la mobilitat estudiantil (inscripció d'estudiants no nacionals; programes de mobilitat disponibles per als estudiants de llengües, i finalment l'obligatorietat dels programes de mobilitat per als alumnes que no han triat estudis de llengües).

Els resultats de l'estudi LRE no s'organitzen, pel que fa a aquest nivell educatiu, en funció de la tipologia de llengües mencionada (la qual cosa respon a la presència reduïda de les llengües R/M i les llengües immigrants en els graons superiors del sistema educatiu), de manera que els podem agrupar en els ítems següents (LRE, p. 60-62):

a) Ensenyament de la llengua nacional. Totes les universitats estudiades proporcionen ensenyament en la llengua nacional, perquè en la majoria dels casos és la llengua principal dels seus estudiants i és la llengua estatal oficial. En termes de suport addicional a l'aprenentatge de la llengua nacional, hi ha un consens que àdhuc en aquesta etapa és important donar a tots els estudiants l'oportunitat d'aconseguir un bon nivell de coneixement lingüístic. De les 65 universitats estudiades, 24 proporcionen suport per a tothom i 38 més només n'ofereixen als parlants no nadius, la qual cosa es tradueix en un bon nivell de recursos en general.

b) Ensenyament d'altres llengües. Un nombre molt elevat d'universitats ofereix cursos d'idiomes als estudiants de disciplines no lingüístiques, tal com recomanen les institucions europees. L'oferta és àmplia, i 31 institucions (gairebé la meitat) donen als estudiants la possibilitat de triar entre més de quatre llengües. Només vuit de les universitats de la nostra mostra no ofereixen als estudiants de disciplines no lingüístiques l'oportunitat d'aprendre altres llengües. El Marc europeu comú de referència per a les llengües s'utilitza per dissenyar els plans d'estudis i fer les avaluacions de llengua estrangera a més de la meitat de les universitats estudiades. A algunes universitats d'Europa, les competències lingüístiques ja són un requisit bàsic per poder matricular-se a tots els cursos i d'altres animen els estudiants a fer algunes hores a la setmana de cursos d'idiomes.

c) Ús de les llengües com a mitjà d'ensenyament. A més de la llengua nacional, a la majoria de les institucions estudiades també es poden fer servir altres llengües vehiculars: en 23, la llengua nacional, llengües estrangeres i llengües R/M; en 31, llengua nacional i estran-

geres; i en 11 només la llengua nacional. El desglossament de les llengües que es fan servir com a mitjà d'ensenyament i la imatge exacta de com està canviant la llengua d'ensenyament a les universitats europees a causa de la globalització de l'economia i de la recerca acadèmica mereixerien una investigació més exhaustiva. En la pràctica, la mobilitat internacional dels estudiants i del personal acadèmic, i el desig d'atraure una massa d'estudiants global i diversa estan contribuint a convertir l'anglès en la segona llengua de moltes universitats europees, i ja s'estan redactant molts llibres de text en aquesta llengua. El multilingüisme preval també en la comunicació institucional a través de les pàgines web: 55 de les 65 universitats analitzades tenen web multilingüe (en disset, llengua nacional, estrangera i R/M, i en 38, en llengua nacional i estrangera) i només deu universitats presenten la informació exclusivament en la llengua nacional.

d) Mobilitat dels estudiants. Amb la intensificació de la competència entre les universitats europees per captar talents i recursos addicionals, no és estrany que gairebé totes les universitats (menys una) dediquin esforços específics a atraure estudiants internacionals. La meitat de les universitats també indica que fa un esforç conscient per atraure estudiants d'origen immigrant. La mobilitat dels estudiants rep el suport financer de les universitats europees, però només a deu de les universitats estudiades els programes de mobilitat són obligatoris per als estudiants de disciplines lingüístiques, i la gran majoria només els promou. A totes les universitats estudiades menys una, la mobilitat és opcional, i quasi mai obligatòria, per als estudiants de disciplines no lingüístiques. La Comissió Europea publica estadístiques sobre la mobilitat dels estudiants en el marc del programa Erasmus (http://ec.europa.eu/education/erasmus/statistics_en.htm).

La situació de les llengües en les tres universitats de Catalunya analitzades en el marc de l'estudi LRE es descriu a partir dels paràmetres següents (LRE, p. 216). En les tres institucions la llengua oficial de l'Estat, estrangera i «altra llengua oficial» són llengües d'ensenyaments. Pel que fa als grups destinataris del suport addicional en la llengua nacional, en dues universitats són restringits i en la tercera no es dóna aquest suport. El nivell que s'ha d'assolir en l'ensenyament de les llengües estrangeres es vincula sempre amb el Marc europeu comú.

I la mobilitat per a estudiants de disciplines lingüístiques i no lingüístiques és opcional. Convé precisar, però, que les institucions superiors estudiades no destaquen l'àmplia varietat de possibilitats d'aprenentatge d'idiomes en moltes universitats catalanes, que, més enllà de les grans llengües internacionals, inclouen llengües regionals com l'occità; llengües immigrants molt parlades com l'amazic/berber; diverses llengües europees mitjanes com el danès i el suec, i llengües asiàtiques com el japonès, el xinès, el persa o el turc.

En definitiva, malgrat els efectes dels programes i processos europeus en marxa, el marge de decisió dels estats o ens subestats sobre l'organització dels ensenyaments lingüístics en l'àmbit universitari roman considerable, i les tradicions universitàries dels països compten encara molt. Aquesta consideració es pot il·lustrar amb el cas de Finlàndia, on s'atorga una gran importància als ensenyaments lingüístics, tant de les dues llengües nacionals (o oficials) com de les llengües estrangeres, dins del sistema universitari. La normativa estatal disposa que en el marc dels ensenyaments conduents a les titulacions de grau i de màster els estudiants han d'acreditar: a) la capacitació lingüística en finès i en suec requerida als funcionaris dels organismes públics bilingües, que resulta necessària en el seu àmbit (per exemple, el llenguatge jurídic en els estudis de dret), i b) les habilitats en almenys una llengua estrangera necessàries per seguir els desenvolupaments en el seu àmbit i per operar en un context internacional (Llei 558/2009 d'universitats i Decret 794/2004). Aquests requeriments lingüístics tenen múltiples translacions en els plans d'estudis aprovats per les universitats: una primera és l'ensenyament del llenguatge d'especialitat en la llengua oficial diferent de la pròpia de l'estudiant per tal de preparar els estudiants per prestar els seus serveis professionals en les dues llengües. Una segona previsió consisteix en un examen en la llengua oficial diferent de la pròpia de l'estudiant (a la Universitat bilingüe d'Hèlsinki). En tercer lloc, en diverses matèries es treballen les habilitats lingüístiques i de comunicació en la llengua oficial (assignatures bàsiques o optatives de redacció de textos d'especialitat o de redacció científica, de comunicació oral, de comunicació en grup, de tècniques d'entrevista i direcció). En quart lloc, s'imparteixen, com a crèdits obligatoris, assignatures optatives en dues o més llengües

estrangeres (comprensió lectora i expressió oral i escrita) i aquestes —l'anglès, principalment— són utilitzades en la impartició d'algunes matèries del grau, si bé el seu ús vehicular es concentra en programes específics de caràcter internacional. Finalment, una de les funcions de la prova de maduresa al final del grau és avaluar la capacitat de l'estudiant en la seva llengua (vegeu PONS, 2014).

4. CANVIS EN L'ORDENACIÓ CURRICULAR A L'ESTAT ESPANYOL

4.1. El marc constitucional i estatutari

Les normes jurídiques que disciplinen l'escola inclouen determinacions lingüístiques relatives a dos grans aspectes: d'una banda, l'aprenentatge de la llengua com a matèria d'estudi; i, de l'altra, l'ús de la llengua com a vehicle de transmissió de coneixements (el qual es podria relacionar amb un tercer aspecte, molt menys reglamentat, relatiu a l'ús de la llengua com a instrument de relació social). Els dos vessants apuntats de la llengua a l'ensenyament —en la pràctica, bastant interrelacionats— han de ser regulats pels legisladors i les administracions educatives dins del respecte a una sèrie de principis i límits negatius previstos per la Constitució i els estatuts d'autonomia.

Efectivament, si ens cenym a la dimensió de la llengua com a matèria d'estudi, la Constitució espanyola de 1978 (en endavant, CE) conté dos tipus de previsions que condicionen l'ordenació curricular. En primer lloc, com a principi substantiu, l'article 3 CE declara l'oficialitat del castellà, el dret d'ús i el deure dels espanyols de conèixer-lo (apartat primer) i preveu que les altres llengües espanyoles seran també oficials en les respectives comunitats autònomes, d'acord amb els seus estatuts d'autonomia (apartat segon). Segonament, i en termes competencials, l'article 149.1.30 CE atribueix a l'Estat «la regulació de les condicions d'obtenció, homologació i expedició dels títols acadèmics i professionals» i també «les normes bàsiques per al desenvolupament de l'article 27 CE, a fi de garantir el compliment de les obligacions dels poders públics en aquesta matèria» (tot i que, en la normativa educativa, l'Estat sol adduir també l'article 149.1.1 CE,

relatiu a «la regulació de les condicions bàsiques que garanteixin la igualtat de tots els espanyols en l'exercici dels drets i el compliment dels deures constitucionals»), la qual cosa delimita negativament les competències assumibles per les comunitats autònomes en aquest àmbit. Per bé que no es tracti d'una norma directament atributiva de competències, l'article 148.1.17 CE preveu expressament l'assumpció autonòmica de «l'ensenyament de la llengua de la Comunitat Autònoma».

Els estatuts d'autonomia, que juntament amb el citat article 3 CE, s'han considerat «la base de la regulació del pluralismo lingüístico en cuanto a su incidencia en el plano de la oficialidad» (Sentència del Tribunal Constitucional 82/1986, de 26 de juny), regulen l'oficialitat de les llengües pròpies, projectada sobre l'àmbit educatiu. A Catalunya, la declaració d'oficialitat i propietat del català s'establí inicialment en l'article 3 EAC de 1979. Actualment, l'Estatut de 2006 inclou una regulació més àmplia que comprèn: l'article 6, que declara que el català, com a llengua pròpia, «és també la llengua normalment emprada com a vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament» (llengua com a vehicle de transmissió del coneixement); i, com a llengua oficial, juntament amb el castellà, «els ciutadans de Catalunya tenen el dret i el deure de conèixer-les», i en conseqüència «els poders públics han d'establir les mesures necessàries per a facilitar l'exercici d'aquests drets i el compliment d'aquest deure». Un desplegament ulterior dels drets lingüístics en l'ensenyament es troba en l'article 35 EAC, l'apartat primer del qual reitera aproximadament la consideració vehicular que fixa l'article 6.1 (que és objecte d'altres especificacions), mentre que en l'apartat segon es tracta la llengua com a matèria d'estudi en el marc de l'ensenyament no universitari. També cal esmentar el principi rector de l'article 44.2 EAC, d'acord amb el qual «els poders públics han de promoure el coneixement suficient d'una tercera llengua en finalitzar l'ensenyament obligatori».

L'Estatut d'autonomia és també una norma competencial, en la mesura que li correspon la definició de les competències autonòmiques sobre l'ensenyament no universitari (art. 131 EAC) i universitari (art. 172 EAC). Dins l'estructura complexa de l'article 131 EAC, i en el marc de l'article 149.1.30 CE, pel que fa a l'ordenació curricular,

s'atribueix a la Generalitat una competència compartida sobre «la programació de l'ensenyament, la seva definició i l'avaluació general del sistema educatiu» (lletra a) i sobre «l'establiment dels plans d'estudi corresponents, incloent-hi l'ordenació curricular» (lletra c). A més, també intervé, quan es tracta de l'ensenyament de la llengua pròpia, la competència exclusiva de la Generalitat en matèria de llengua pròpia de l'article 143 EAC, «que inclou, en tot cas, la determinació de l'abast, els usos i els efectes jurídics de la seva oficialitat, i també la normalització lingüística del català». Tot i que, des d'un altre pla, cal tenir present el reconeixement que recull l'article 5 EAC dels drets històrics del poble català —als quals la Sentència del Tribunal Constitucional 31/2010, de 28 de juny, sobre l'Estatut, negà cap tipus d'efectes competencials—, «dels quals deriva el reconeixement d'una posició singular de la Generalitat amb relació a [...] la llengua, la cultura, la projecció d'aquestes en l'àmbit educatiu».

En el marc succintament descrit, els poders públics de les comunitats autònomes han pogut dissenyar models lingüístics escolars diversos que, tot i que es defineixen bàsicament a partir de la regulació de la llengua vehicular (models de conjunció, de separació i variants d'aquests), també impliquen unes determinades opcions respecte del tractament de la llengua com a matèria docent (PONS-VERNET, 2008). En aquest sentit, una de les conseqüències jurídiques, generalment admeses, del principi d'oficialitat és l'ensenyament obligatori de les llengües oficials en el marc del sistema educatiu. En la primerenca Sentència del Tribunal Constitucional 88/1983, de 27 d'octubre, ja s'afirmava que de l'article 3 la Constitució en deriva el deure constitucional d'assegurar el coneixement tant del castellà com de la llengua pròpia de la Comunitat, que té caràcter de llengua oficial. Més tard, en la important Sentència 337/1994, de 23 de desembre (en la qual el Tribunal Constitucional avalà la constitucionalitat de l'article 15 de la Llei de normalització lingüística de Catalunya de 1983, que establí l'obligació d'acreditar un coneixement suficient del català i del castellà per poder obtenir el certificat de grau de l'ensenyament general bàsic), es ratificà la competència de la Generalitat per garantir l'aprenentatge de català i castellà, en relació amb l'objectiu estatutari d'assolir la igualtat efectiva dels drets i deures lingüístics dels ciutadans

(art. 3.3 de l'EAC). Actualment, l'article 35.2 EAC de 2006 disposa que «l'ensenyament del català i del castellà ha de tenir garantida una presència adequada en els plans d'estudi» (com a precedent, vegeu l'article 21.3 de Llei de política lingüística de 1998).

De l'obligació dels poders públics de preveure i organitzar l'ensenyament de les llengües oficials de manera adequada i suficient, se'n desprèn un deure específic de coneixement per als alumnes que cursen aquests ensenyaments. Així ho expressa avui l'article 35.2 EAC, segons el qual els alumnes «tenen el dret i el deure de conèixer amb suficiència oral i escrita el català i el castellà en finalitzar l'ensenyament obligatori, sigui quina sigui llur llengua habitual en incorporar-se a l'ensenyament». A més, en la citada Sentència 31/2010, sobre l'Estatut, el Tribunal Constitucional va fer una reinterpretació reductiva de l'abast del «deure de conèixer el català» (art. 6.2 EAC), en considerar-lo com un «deber individual y de obligado cumplimiento que tiene su lugar específico en el ámbito de la educación», la qual cosa no fa sinó refermar la vigència del deure en l'àmbit escolar.

Tanmateix, i entrem així en el nucli jurídic de la qüestió que ens ocupa, en regular l'ensenyament de les llengües oficials, el legislador autonòmic ha de respectar els «elements bàsics del currículum», com una de les competències de l'Estat que es deriva de l'article 149.1.30 CE. Ja l'any 1983 el Tribunal Constitucional feia una interpretació extensiva d'aquesta competència estatal, que la projectava tant sobre la fixació de continguts curriculars homogenis com sobre la dedicació horària a l'estudi d'aquests continguts (Sentències 87 i 88/1983). L'alt tribunal afegia, però, que la normativa de l'Estat no pot buidar de contingut pràctic les competències de les comunitats autònomes i, en concret, la competència per regular l'ensenyament de les llengües oficials pròpies en els seus territoris, que corresponia a la Generalitat de Catalunya en virtut de la seva «competència plena» sobre l'ensenyament (art. 15 de l'EAC de 1979, actualment art. 131 EAC) i sobre la normalització lingüística de la llengua catalana (art. 3 de l'EAC, avui refermada per l'article 143 EAC).

Podem concloure de l'anterior que el marc constitucional i estatutari imposa un cert equilibri entre els objectius i fins establerts per l'Estat i les polítiques educatives de les comunitats autònomes en la

configuració del model lingüístic escolar. Els problemes han sorgit pel caràcter inestable d'aquest equilibri, atès que l'Estat pot modificar en qualsevol moment les normes bàsiques sobre el currículum; una possibilitat que, a més, el Tribunal Constitucional ha avalat amb una enorme deferència vers el legislador estatal, tot permetent-li dictar com a normes «bàsiques» disposicions de rang reglamentari que concreten molt més enllà dels límits que es desprenen de la legislació bàsica o orgànica. Ja en la Sentència 77/1985, de 27 de juny, que resolva el recurs previ contra el Projecte de llei orgànica del dret a l'educació, el Tribunal ha justificat el dictat de reglaments elaborats pel Govern estatal, en considerar que es tracta de «materias que por su carácter organizatorio y prestacional exigen una continua adecuación, siendo por ello justificado su tratamiento reglamentario, y siempre, desde luego, dentro de los límites que la misma Ley impone». L'intent recent de «blindatge» de les competències autonòmiques per l'Estatut de 2006 (article 111 EAC, «Competències compartides») ha estat desactivat pel Tribunal Constitucional, el qual es reserva la potestat de determinar allò que és materialment bàsic i l'admissibilitat dels reglaments bàsics, autoerigint-se com a única (?) garantia per posar fre a l'expansivitat tradicional de la legislació estatal. L'anterior determina que les comunitats autònomes es trobin subjectes a condicionaments variables, fruit de la successió de lleis educatives estatals, en l'organització dels ensenyaments lingüístics.

4.2. Precedents en l'ordenació curricular de les llengües

Des de la Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, la noció que ha servit per articular les competències en la configuració del currículum ha estat els «ensenyaments mínims» fixats per l'Estat, com a normes bàsiques que han de ser desplegades legalment i reglamentàriament per les comunitats autònomes (disposició addicional primera 2, c LODE).

Una plasmació més acabada d'aquesta tècnica es trobava en la Llei orgànica 1/1990 d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), la primera que conté una regulació global del sistema. D'acord amb la

definició del currículum com «el conjunt d'objectius, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats del sistema educatiu que regulen la pràctica docent», l'article 4 LOGSE disposava que el Govern estatal fixaria «en relació amb els objectius, expressats en termes de capacitats, continguts i criteris d'avaluació», els aspectes bàsics del currículum que constituïrien «els ensenyaments mínims, a fi de garantir una formació comuna de tots els alumnes i la validesa dels títols corresponents». La garantia legal de les competències autonòmiques es concretava en uns termes quantitius, en establir que els ensenyaments mínims no requeririen, en cap cas, més del 55% de l'horari escolar en les comunitats autònomes amb una llengua oficial distinta del castellà, mentre que per a la resta podien arribar al 65% de l'horari. A partir d'aquí, en principi les comunitats podrien configurar el currículum dels ensenyaments lingüístics, inclosa la llengua pròpia, si bé els reglaments posteriors establiren condicions suplementàries. Així, el Reial decret 1007/1991, de 14 de juny, regulador dels ensenyaments mínims de l'ESO, imposava que el percentatge addicional es distribuís proporcionalment entre les àrees de l'àmbit lingüístic —llengua castellana i literatura, i llengua estrangera—, de manera que el 10% només es podia detreure per meitats d'ambdues àrees.

L'esquema legal descrit fou alterat per la Llei orgànica 10/2002 de qualitat de l'educació (LOCE), que introduïa diversos canvis de l'estructura i el contingut dels ensenyaments escolars i no universitaris. L'article 8.2 de la LOCE disposava que «en relació amb els objectius, continguts i criteris d'avaluació del currículum» correspon al Govern estatal fixar «els ensenyaments comuns» (no «mínims»). La nova terminologia apuntava més vers una voluntat d'uniformitat curricular que no pas a la fixació d'un mínim comú denominador per l'Estat. Pel que fa al tracte diferencial de les comunitats autònomes amb dues llengües oficials, s'indicava que els ensenyaments comuns havien de representar «en tot cas» (no ja «com a màxim») el 55% de l'horari del currículum. Finalment, el currículum establert per les administracions educatives autonòmiques havia d'incloure els esmentats ensenyaments comuns «en els seus propis termes». La transcendència d'aquests canvis fou apreciada pel Consell Consultiu de la Generalitat de Catalunya, que en

el Dictamen núm. 237, de 18 de febrer de 2003, afirmava que la nova regulació «suposa passar d'un sistema en el qual la regla de mínims acotava el contingut de la formació comuna [...] a un altre en el qual el contingut d'aquesta formació o ensenyament comú pot ser determinat unilateralment per l'Estat sense més limitació que l'horària i ha de ser seguit "en els seus propis termes" per les administracions educatives», amb el risc que «els continguts s'expandeixin fins al punt que no puguin ser desenvolupats i complementats per les diferents comunitats autònomes d'acord amb les seves pròpies opcions polítiques».

El desplegament reglamentari dels ensenyaments comuns de la LOCE per a l'educació secundària obligatòria i el batxillerat confirmaria la visió apuntada. En ambdós nivells de la secundària, la Llei establia com a assignatures comunes les de «llengua castellana i literatura» i de «llengua oficial pròpia i literatura de la comunitat autònoma» (articles 23.1 i 35.5 LOCE), i es preveïen de manera simètrica les capacitats que havien de desenvolupar els alumnes en les dues llengües oficials (articles 22.1 i 34.2 LOCE). Tanmateix, en els reials decrets 831/2003 i 832/2003, de 27 de juny, s'introduïa una descripció molt detallada dels conceptes integrants de l'àrea de llengua castellana, que, juntament amb l'exigència de traslladar els ensenyaments comuns «en els seus propis termes» i les constriccions horàries, limitava les possibilitats de desenvolupament ulterior que en podien fer les comunitats autònomes. Com a condicionaments per a l'aplicació del 10% d'horari addicional del currículum dedicat als ensenyaments de l'àrea lingüística (en relació amb l'horari total de cada etapa), els reials decrets de 2003 assenyalaven que «en todo caso, el horario escolar correspondiente a las enseñanzas comunes de la Lengua Castellana y Literatura será, como mínimo, de 3 horas semanales para cada curso» (en el sistema previ, l'horari es podia redistribuir proporcionalment en el conjunt de l'etapa). El resultat creava una desigualtat entre les dues llengües oficials de la comunitat autònoma, ja que el nombre màxim d'hores establert per a la llengua catalana era inferior que el nombre mínim d'hores que corresponia a la llengua castellana.

El marc legal del currículum tornà a canviar amb la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), que en l'article 2.j establia com una de les finalitats del sistema educatiu espanyol «la capacita-

ción para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras». La LOE preveia també com a matèries obligatòries en tots els cursos la llengua i literatura castellanes i, en les comunitats autònomes on existeix, la llengua *cooficial* i literatura (art. 24.2 i 25.19 LOE); i preveia amb un caràcter simètric els objectius de coneixement de les dues llengües oficials en l'ESO i el batxillerat (art. 23.h i 33.e LOE). El currículum es concebia en l'article 6 com «el conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels ensenyaments regulats». I, per establir els aspectes bàsics del currículum, es retornava a la tècnica dels «ensenyaments mínims» fixats pel Govern estatal «en relació amb els objectius, competències bàsiques, continguts i criteris d'avaluació». La Llei reiterava també la regla del doble percentatge (65%-55%) de l'horari escolar reservat als ensenyaments mínims, en funció de la presència en la comunitat autònoma de llengua «cooficial». En darrer terme, es preveia que el currículum establert per les administracions educatives (autonòmiques) podria ser desenvolupat i completat pels centres docents, en exercici de la seva autonomia (títol V de la LOE).

Però tampoc en aquesta ocasió el Govern estatal desaprofità la concreció reglamentària dels ensenyaments mínims per introduir condicions nous, no previstos a la LOE, a les comunitats autònomes amb llengua pròpia, tant des de la perspectiva de l'aprenentatge de la llengua, com fins i tot —com a novetat— del seu ús vehicular. Així, el Reial decret 1631/2006, de 29 de desembre, regulador dels ensenyaments mínims corresponents a l'ESO, estableix en regular els horaris en l'Annex III: «les Comunitats Autònomes que tinguin llengua cooficial disposaran per a l'organització dels ensenyaments d'aquesta llengua del 10% de l'horari escolar total que es deriva d'aquest annex, sense que es pugui detreure d'una àrea una xifra superior a 50 hores en el conjunt dels tres primers cursos, ni a 20 hores en el quart curs». I afegeix, per al supòsit que els continguts referits a estructures lingüístiques compartits per diverses llengües s'imparteixin de manera conjunta en un mateix curs, que «si la llengua d'ensenyament d'aquestes estructures fos diferent del castellà [és a dir, en català], caldrà garantir que l'alumnat rep ensenyaments de llengua i literatura castellana o en llengua castella-

na en un nombre d'hores no inferior al que correspon a aquesta matèria [el castellà] en aplicació dels criteris anteriors», els quals resta així clar que es fixen amb la mateixa intenció d'impedir que es redueixin les hores de castellà. Aquesta previsió fou impugnada pel Govern de la Generalitat, en considerar que es buidava de contingut la competència per definir el currículum que li correspon íntegrament pel que fa a la llengua, a més d'impedir l'exercici del deure de garantir-ne el coneixement, com a llengua oficial. El Tribunal Constitucional conclou, en la Sentència 24/2013, de 13 de gener, que amb la garantia d'un horari mínim per a l'ensenyament de la llengua catalana ja es respecta la competència autonòmica, de manera que més enllà d'això l'Estat pot establir una regulació dels horaris mínims que predeterminin unes hores mínimes de castellà o alternativament el seus ús com a vehicular.

4.3. La regulació lingüística de la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, de millora de la qualitat educativa

La Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, de millora de la qualitat educativa, tot i que formalment es presenta com una reforma de la Llei orgànica 6/2006, introdueix una sèrie de canvis de gran profunditat en el sistema educatiu. En el seu argumentari, tècnicament deficitari, s'hi invoquen, com a font d'autoritat (en el preàmbul es llegeix que «la reforma que promou la LOMCE es recolza en evidències»), valoracions procedents de diferents fonts internacionals, com ara Eurostat i els informes PISA de 2009, en què es relaten els mals de l'educació en el sistema espanyol en resultats acadèmics —sobretot en comprensió lectora— i en taxa d'abandonament escolar prematur. Davant d'això, les solucions adoptades pel legislador estatal es poden reduir a tres qüestions: la nova tipologia d'assignatures, la introducció d'exàmens de revàlida i —com a tercer aspecte que no tractarem aquí, tot i la innegable transcendència social— la segregació precoç, a mig recorregut de l'educació secundària, d'alumnes entre estudis generals i estudis professionals en funció de les seves «capacitats» (PRATS, 2013. 32).

D'acord amb l'objectiu declarat pel legislador de simplificar continguts i centrar l'atenció en àrees «importants», la LOMCE introdueix

una modificació tècnica dels plans d'estudi, amb una estructura curricular que introdueix una distinció —inèdita en el panorama comparat— entre assignatures troncats, de configuració autonòmica i específiques. Els «ensenyaments mínims» són eliminats o subsumits per la nova tipologia d'assignatures que s'aplica des de la primària, un període que ha de ser d'educació bàsica, obligatòria i comuna per a tothom, fins al batxillerat. L'article 6 inclou una nova definició ampliada del currículum, entès com a «regulació dels elements que determinen els processos d'ensenyament i aprenentatge per a cadascun dels ensenyaments» (art. 6.1), que abasta: objectius, competències o capacitats, continguts ordenats en assignatures, metodologia didàctica, estàndards i resultats d'aprenentatge avaluables i criteris d'avaluació (art. 6.2). A partir d'aquí, en el nou article 6 bis es perfila la distribució de competències entre el Govern estatal, el Ministeri d'Educació, les comunitats autònomes i els centres educatius, amb uns termes que revelen una orientació centralitzadora i tendent a subvertir competències educatives dels territoris amb llengua pròpia. En efecte, com analitzem seguidament, les noves bases de l'ordenació curricular permeten a l'Estat introduir una major centralització del currículum (la qual cosa es justifica pel preàmbul com a «simplificació» i «racionalització de l'oferta educativa», una terminologia compartida per altres lleis estatals coetànies que recentralitzen competències) i expandir les bases estatals (vegeu els dos dictàmens del Consell de Garanties Estatutàries, núm. 3/2014, de 28 de gener, i núm. 4/2014, de 12 de febrer, previs als recursos d'inconstitucionalitat del Govern de la Generalitat i el Parlament contra la LOMCE).

D'una banda, la nova tipologia d'assignatures establerta per la LOMCE serveix per articular el repartiment competencial en el marc de l'article 6 bis:

a) En les assignatures *troncats*, correspon al Govern estatal determinar els continguts comuns, els estàndards d'aprenentatge avaluables i l'horari lectiu mínim d'aquestes, amb l'única previsió legal que «l'horari lectiu mínim corresponent per al bloc d'assignatures troncats s'ha de fixar en còmput global per a tota l'educació primària, per al primer cicle d'ESO, per al quart curs d'ESO, i per a cadascun dels cursos del batxillerat, i no ha de ser inferior al total de l'horari lectiu» (art. 6 bis.2.e), sense que es fixi legalment un horari màxim. A partir

d'aquí, quin abast real pot atribuir-se a la facultat de les administracions educatives autonòmiques de «complementar els continguts del bloc d'assignatures troncal»? Doncs, essent realistes, i a la vista dels primers desplegaments reglamentaris (Reial decret 126/2014, de 28 de febrer, sobre el currículum bàsic de la primària), un abast molt minso o pràcticament residual; la mateixa conclusió que pel que fa a la facultat de «complementar» dels centres docents.

b) En les assignatures *específiques* —educació física o religió, entre d'altres— el Govern estatal determina els «estàndards d'aprenentatge avaluable», i les comunitats autònomes poden establir continguts.

c) Finalment, en les assignatures de *lliure configuració autonòmica* —categoria que la Llei només aplica a la llengua oficial pròpia, si bé teòricament pot haver-n'hi d'altres— els continguts i els criteris d'avaluació són fixats per la comunitat autònoma.

Aquesta classificació de les assignatures que, en aparença, devalua la llengua catalana a una categoria inferior que la castellana, única que junt amb les estrangeres té la consideració de troncal, el Ministeri l'ha pogut aduir com a respectuosa envers la competència de les comunitats autònomes, que podran decidir lliurement en la parcel·la autonòmica.

D'altra banda, la LOMCE estableix la subjecció individualitzada de tot l'alumnat a les avaluacions dissenyades pel Ministeri, els resultats de les quals determinen un percentatge important de la nota final dels ensenyaments de la secundària (del 30% en l'ESO i del 40% en el batxillerat, art. 29, 36 bis i 37) i condicionen l'obtenció del títol acadèmic corresponent. El fet que l'avaluació només versí sobre matèries cursades en assignatures troncal, amb una limitadíssima concessió a una assignatura específica, contradiu el concepte de currículum tal com ha estat definit per totes les lleis educatives i avalat per la jurisprudència constitucional, com a noció global en què també participen les comunitats autònomes i els centres educatius (per a totes, la comentada Sentència 24/2013, de 31 de gener).

A la vista de la sobredimensionada funció avaluadora estatal, convé valorar l'abast real de la previsió de la Disposició addicional 39a d'incloure en les avaluacions finals d'etapa la «llengua cooficial», en el marc d'una regulació que en destaca, a més, la condicionalitat mitjançant la previsió de nombroses exempcions per als alumnes de cursar-la o avaluar-la (art.

18.3, 20.5, 24.5, 25.7, 28.9, 34 bis.5, 34 ter.5, 36.5, i DA 39). Tanmateix, cal notar que l'aplicació de les exempcions aplicades als estudiants pel que fa a l'estudi o avaluació de la llengua oficial pròpia dependrà dels models lingüístics educatius de les distintes comunitats autònomes (vegeu les consideracions sobre la possible incidència a Catalunya en el FJ 3 del Dictamen 4/2014 del Consell de Garanties Estatutàries, que en destaca el caràcter d'excepcions particulars i temporals).

És, no gensmenys, en la regulació de l'ús vehicular de les llengües oficials en la Disposició addicional 38a, on l'avenç regulador de la LOMCE és més palès, fins al punt d'establir mecanismes de control, substitució i sanció econòmica sobre les comunitats autònomes que, a judici del Ministeri d'Educació, la incompleixin. L'objectiu general del legislador no és altre que l'homogeneïtzació dels models lingüístics educatius desplegats per les comunitats autònomes i, en concret, forçar un canvi del model de conjunció lingüística de Catalunya (l'únic d'aquests models que, a diferència dels de Galícia i les Illes Balears, no s'ha reformat per tal de fixar topalls a l'ús vehicular de la llengua pròpia). La complexitat interna de la DA 38a és expressiva de la importància atorgada pel legislador als objectius que aquesta vehicula, com també de les resistències jurídiques substantives (existència de principis i drets lingüístics de rang estatutari sobre les qüestions regulades) i competencials que ha de vèncer per assolir-los. S'expliquen, així, els diversos canvis introduïts en el precepte al llarg de l'iter legislatiu: en el Dictamen del Consell d'Estat núm. 172/2013, sobre l'Avantprojecte de la LOMCE, s'hi observà la lesió de competències autonòmiques i, en el tràmit parlamentari, la redacció final resultava de l'esmena pactada entre els grups parlamentaris Popular i de Unión, Progreso y Democracia en el Congrés dels Diputats. La disposició legal és inspirada pels pronunciaments dictats des del desembre de 2009 pel Tribunal Suprem, que han impulsat una reinterpretació de la Sentència del Tribunal Constitucional 31/2010, sobre la reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya, tot canviant el sentit i abast de diversos punts de la doctrina constitucional.

Quant als drets i deures lingüístics, el Tribunal Constitucional ha rebutjat reiteradament que del dret fonamental a l'educació es derivi el dret a rebre l'ensenyament en una llengua oficial determinada (STC

19/1990, 337/1994, 31/2010 —FJ 24—, entre d'altres). I aquest dret tampoc no es desprèn del contingut de l'oficialitat lingüística que, com s'ha vist, en l'àmbit educatiu comporta el dret de rebre dels poders públics, en el marc de l'ensenyança bàsica, un ensenyament *de* la o les llengües oficials (Sentència 87/1983). En aquest darrer punt, els pronunciaments interpretatius de la Sentència 31/2010 sobre «el dret a rebre l'ensenyament en català, d'acord amb el que estableix aquest de l'Estatut» de l'article 35.1 EAC tendiren a provocar confusió, àdhuc per la inclusió pel Tribunal Constitucional d'una autocita literal incorrecta de la precedent STC 87/1983 (en la reproducció literal del FJ 5è de la darrera hi trobem una alteració consistent a canviar el *de* per *en* la llengua oficial). En qualsevol cas, la ulterior Sentència 15/2003 reafirma els postulats interpretatius del Tribunal Constitucional, que assenyalen com a límit constitucional aplicable l'exclusió de l'ús vehicular del castellà. D'acord amb això, s'ha d'interpretar l'apartat primer de la DA 38a, segons el qual «Las Administraciones educativas garantizarán el derecho de los alumnos y alumnas a recibir las enseñanzas en castellano, lengua oficial del Estado, y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios».

Així mateix, i d'acord amb la doctrina constitucional que nega que la proclamació d'uns drets o deures determinats pugui constituir la font d'atribució de noves competències (Sentència 31/2010, FJ 16), convé llegir el segon incís de l'apartat primer de la DA 38a: «El castellano es lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado y las lenguas cooficiales lo son también en las respectivas Comunidades Autónomas, de acuerdo con sus Estatutos y normativa aplicable». Les Administracions educatives al·ludides per la LOMCE són, doncs, les comunitats autònomes competents per regular l'ús vehicular de les llengües, tot respectant les previsions substantives de l'Estatut d'autonomia corresponent (art. 6.1 i 35 EAC) i d'acord amb la legislació autonòmica (la Llei 12/2009, de 10 de juliol, ho regula en l'article 11 i concordants). Sobre aquest punt, el Tribunal Suprem ha coincidit a afirmar que ha de ser l'Administració autonòmica la que determini l'ús vehicular de les llengües oficials, sense que en aquesta regulació es pugui excloure el caràcter vehicular del castellà (STC 337/1994 i 31/2010).

Els apartats segon i tercer de la DA 38a no semblen tenir un recorregut interpretatiu gaire llarg. El primer estableix que «al finalizar la educación básica, todos los alumnos y alumnas deberán comprender y expresarse, de forma oral y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial correspondiente». Es tracta d'una norma reiterativa dels objectius de coneixement de la LOE i que adopta una formulació genèrica o imprecisa, concretable per la remissió implícita als estatuts (segons l'article 35.2 EAC, els alumnes tenen «el dret i el deure de conèixer amb suficiència oral i escrita el català i el castellà en finalitzar l'ensenyament obligatori») i la legislació autonòmica. L'apartat tercer de la DA 38a, que indica que «las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas a fin de que la utilización en la enseñanza de la lengua castellana o de las lenguas cooficiales no sea fuente de discriminación en el ejercicio del derecho a educación», es correspon amb altres previsions estatutàries relatives a la prohibició de discriminació per raó de la llengua oficial emprada (article 6.2 EAC i 32 EAC), o que assegurin als alumnes d'incorporació tardana al sistema «el dret a rebre un suport lingüístic especial si la manca de comprensió els dificulta seguir amb normalitat l'ensenyament» (art. 35.4 EAC). Amb això es respecta el contingut lingüístic del dret fonamental a l'educació, que comporta el dret a rebre-la en una «llengua comprensible» per a l'estudiant.

Més substanciós, alhora que confús, es mostra l'apartat quart de la DA 38a, relatiu als criteris de programació educativa per tal de «garantizar el derecho de los alumnos y alumnas a recibir las enseñanzas en ambas lenguas oficiales». D'entrada, la lectura del text legal genera certs dubtes sobre l'abast i la relació entre les dues «possibilitats» que els apartats *b*) i *c*) dibuixen per a les administracions educatives: lletra *b*) «sistemas en los que se garantiza la impartición de asignaturas no lingüísticas integrando la lengua castellana y la lengua cooficial en cada uno de los ciclos y cursos de las etapas obligatorias [...] y sin perjuicio de la posibilidad de incluir lenguas extranjeras», amb l'afegit que «las administraciones educativas determinarán la proporción razonable de la lengua castellana y la lengua cooficial en estos sistemas, pudiendo hacerlo de forma heterogénea en su territorio, atendiendo a las circunstancias concurrentes»; i lletra *c*) «sistemas en los que las

asignaturas no lingüísticas se impartan exclusivamente en la lengua castellana, en lengua cooficial o en alguna lengua extranjera, siempre que exista oferta alternativa de enseñanza sostenida con fondos públicos en la que se utilice como vehicular cada una de las lenguas cooficiales», amb l'afegit —en un paràgraf diferent— que «en estos casos, la Administración educativa deberá garantizar una oferta docente sostenida con fondos públicos en la que el castellano sea utilizado como lengua vehicular en una proporción razonable».

El nucli de la innovació legal se situa en l'exigència de «proporció raonable» d'ús vehicular del castellà. Es tracta d'un trasllat de la reinterpretació efectuada del Tribunal Suprem de la Sentència 31/2010, per mitjà de la qual es distorsiona el principi de proporcionalitat, que en la jurisprudència constitucional té un sentit finalista o de resultats, en relació amb objectius de coneixement, de normalització lingüística o de cohesió social, per convertir-la en «proporció d'hores o d'assignatures». De fet, la doctrina constitucional ni imposa uns determinats percentatges d'ús vehicular de les llengües oficials, ni tampoc obliga a fer-ne ús en cadascun dels cicles i cursos de les etapes obligatòries. El legislador estatal mostra un afany delimitador de les possibilitats de les comunitats autònomes, en excloure del còmput les assignatures de llengua castellana i llengua cooficial (lletra *a* de l'apartat quart), alhora que obre la via per tal que la regulació de l'ús vehicular es faci «de forma heterogènea en su territorio, atendiendo a las circunstancias concurrentes». Com apuntava el Consell d'Estat en el dictamen sobre l'Avantprojecte de la LOMCE, són les administracions educatives més properes les que coneixen les necessitats d'aprenentatge lingüístic dels estudiants i, per tant, els correspon decidir les modulacions en l'ús vehicular de les llengües oficials. I també el Consell de Garanties Estatutàries considera que «el que s'entengui per proporció raonable no és un concepte tancat, sinó que pot variar i ser diferent en funció no només de les finalitats que es pretengui assolir en l'organització del sistema educatiu, sinó també de factors materials com ara el territori, el nivell o l'etapa educativa i, fins i tot, les característiques del mateix centre [...] entenem que ha de ser la comunitat autònoma corresponent, en el nostre cas la Generalitat, qui ha de determinar en aquests casos, i no de forma general, el sentit que s'ha de donar a aquesta expressió. I això ha

de ser així perquè constitucionalment és l'única habilitada per fer-ho en funció de les seves competències» (Dictamen núm. 3/2014). En aquest sentit, la Llei 12/2009 d'educació de Catalunya, preveu que els centres docents han d'elaborar, com a part del projecte educatiu, el projecte lingüístic, on cal preveure la necessària adequació de l'ensenyament a la realitat sociolingüística del centre (art. 14.2.d).

Un altre aspecte de la DA 38a LOMCE que convé glossar és la previsió que «los padres, madres o tutores legales tendrán derecho a que sus hijos o pupilos reciban enseñanza en castellano, dentro del marco de la programación educativa». El Tribunal Constitucional ha sostingut, com un element bàsic de la seva doctrina, que el dret a l'educació «no conleva que la actividad prestacional de los poderes públicos en esta materia pueda estar condicionada por la libre opción de los interesados de la lengua docente» (Sentència 337/1994, FJ 9 i Sentència 31/2010, FJ 24). Per tant, l'incís que el dret s'exercirà «dins del marc de la programació educativa» permetria una interpretació d'aquesta frase en el sentit que es respecten les competències autonòmiques per configurar el model lingüístic educatiu des de la perspectiva de la llengua vehicular, amb el límit ja conegut de no excloure l'ús del castellà. Menys interpretable resulta el punt en què la DA 38a exclou l'aplicació de l'atenció lingüística individualitzada en castellà per satisfer aquest «dret». Es tracta, com és sabut, d'una metodologia didàctica inclosa en l'article 11.4 de la Llei d'educació de 2009, i no sembla que les competències estatals puguin comportar l'exclusió d'unes o altres metodologies docents. La norma també exclou, com a mesura de compliment, «la separación en grupos por razón de la lengua habitual», una previsió que no concorda amb l'article 35.2 EAC, que prohibeix la separació «en grups o centres diferents» i que, per tant, incrementa la confusió sobre l'abast de la norma legal, atesa la impossibilitat estatutària d'establir a Catalunya un model de separació lingüística.

Els jocs de paraules constants encobririen la feblesa de la base competencial de la DA 38a, en la mesura que la referència de l'article 149.1.30 CE a les normes bàsiques per al desenvolupament de l'article 27 CE no seria d'aplicació a la regulació exposada, atès que del dret a l'educació no es desprèn un dret de tria de la llengua vehicular pels pares o alumnes. D'altra banda, si l'Estat adduís que l'article 149.1.1

CE li permet establir unes garanties del compliment efectiu del «deure de coneixement» del castellà (art. 3.1 CE), l'extensió o l'abast possible d'aquest títol es veuria ultrapassada per una interpretació del text legal en el sentit d'imposar a les comunitats autònomes un sistema de percentatges d'ús lingüístic. En darrer terme, els límits que les competències autonòmiques suposen a les estatals, els títols de la Generalitat sobre educació (art. 131) i llengua (art. 143), en un àmbit que l'Estatut connecta directament amb els drets històrics de Catalunya (art. 5 EAC), contribuirien a refermar la impossibilitat de privar les comunitats autònomes de la capacitat de configurar des de la llengua vehicular el seu model lingüístic educatiu, d'acord amb els principis incorporats en el seu estatut d'autonomia.

Finalment, com ja s'ha esmentat, la DA 38a articula un complex sistema d'inspecció, substitució i sanció aplicable a les comunitats autònomes «incomplidores». El primer element consisteix a costejar, a càrrec del Ministeri, les despeses d'escolarització en centres privats on existeixi «oferta docente razonable» de castellà, que es repercuteixen en la comunitat autònoma. El segon, un procediment instruït per l'Alta Inspecció de l'Estat, encarregada de vetllar pel compliment de les normes sobre utilització de les llengües vehiculars en l'ensenyament bàsic, per reconèixer el sorgiment de l'obligació financera, la qual es considerarà extingida si la comunitat autònoma adopta les «mesures adequades». Un conjunt de mecanismes que resulten lesius de les competències autonòmiques en aquest àmbit, com assenyala clarament el Dictamen 3/2014 del Consell de Garanties Estatutàries sobre la LOMCE.

La darrera qüestió lingüística que aborda la LOMCE, tot qualificant-la en el preàmbul de «prioritat educativa», és el foment del plurilingüisme (en la pràctica, l'anglès). La terminologia emprada, en un nou exemple de confusió, apunta vers la sinonímia entre la promoció del «plurilingüisme», que com hem analitzat constitueix una directriu europea consolidada (dins la UE, sota la fórmula de coneixement de la llengua pròpia + dues llengües), i l'«ensenyament plurilingüe». No es tracta, però, de termes equivalents, ja que l'objectiu d'assolir la plurilingüïtzació individual no ha de comportar necessàriament fomentar l'ús vehicular de llengües estrangeres en la impartició i l'aprenentatge d'altres matèries. Però, en contra de la tendència general analitzada en els països del nostre

entorn, tant en l'ensenyament primari com en el secundari, la LOMCE opta per la darrera via apuntada. Cal notar que, fins avui, els programes d'ensenyament plurilingüe impulsats per les comunitats autònomes s'han traduït en una elevada conflictivitat, a causa de les finalitats espúries que els han impulsat (entre les quals, l'arraconament de la llengua pròpia, un perill que ja ha estat advertit pel Consell d'Europa en el seu Informe del tercer cicle de control sobre l'aplicació a Espanya de la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries) i a la falta de previsió dels mitjans materials i personals adequats. Aquest darrer problema es trasllueix en el redactat de la nova Disposició addicional 37a LOE, que permet la intervenció en les tasques docents d'experts amb domini de llengües estrangeres. La penetració de la legislació bàsica en esferes de competència autonòmica prèvies comporta, d'una banda, la regulació d'unes condicions d'ús de les llengües vehiculars, en arribar a precisar que l'ensenyament de la llengua estrangera es farà en aquesta llengua i «la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo» (art. 19.4 i 26.6 LOE); i, de l'altra, l'habilitació al Govern estatal per establir les «bases de l'educació plurilingüe», des del segon cicle de l'educació infantil —nivell no obligatori— fins al batxillerat «previa consulta a las Comunidades Autónomas» (Disposició final 7a LOE), la qual cosa no sembla respectar les competències d'aquestes darreres en l'organització dels ensenyaments lingüístics.

5. CONSIDERACIONS FINALS

Al dessorat d'una aparença tècnica i d'una complexitat i detall inusuals, les normes jurídiques que disciplinen els currículums escolars expressen i condicionen unes representacions socials i individuals de les llengües que s'ensenyen com a matèria d'estudi o s'empren com a vehicle de transmissió del coneixement.

D'acord amb l'anàlisi efectuada, en cap dels països europeus es discuteix la presència de la llengua pròpia o territorial com a matèria que ha de seguir un procés metòdic d'aprenentatge. La posició de la llengua catalana en el currículum de la secundària i la universitat, en el

context europeu, s'assimilaria més a les llengües nacionals que a les denominades llengües regionals i minoritàries.

Nogensmenys, el marc estatal, a través dels canvis normatius freqüents, pressiona sobre l'organització de l'ensenyament i l'aprenentatge del català per part de l'administració educativa autonòmica i els centres educatius. El darrer exponent d'això és la LOMCE, on s'accentua l'interès del legislador estatal per especificar i normativitzar al màxim el currículum i per establir proves contínues i programes conjunts per a tot l'Estat espanyol, d'acord amb una tendència uniformitzadora que exclou la llengua catalana de les matèries troncales.

La diversitat de llengües a Europa és un patrimoni comú àmpliament reconegut. Des d'instàncies europees es tracta d'influir en l'organització curricular dels ensenyaments lingüístics duta a terme pels estats i regions europeus per tal que incorporin les llengües estrangeres i immigrants, d'acord amb un model variable d'escola plurilingüe. En aquest sentit, els dèficits en l'aprenentatge de llengües estrangeres, i molt en particular de l'anglès, pren un protagonisme destacat en les darreres reformes curriculars.

Els reptes lingüístics que afronta l'ensenyament secundari són complexos, i no sembla que la millor forma d'encarar-los sigui amb la fosca obsessió amb les llengües que es detecta en la LOMCE, on es «dibuixa un panorama complicat a partir d'un text farcit d'incongruències i imprecisions, amb la voluntat de liquidar el que funciona (el model de conjunció a Catalunya) des del punt de vista de la convivència lingüística, i de generar expectatives (amb el multilingüisme) que saben amb certesa que no podran complir atesa la retallada en educació» (PRATS, 2013: 203).

És, doncs, important vetllar des dels diversos àmbits implicats per tal de garantir la continuïtat i el perfeccionament d'un model escolar que permeti articular de manera adequada l'ensenyament del català, com a llengua pròpia de Catalunya, en un context de doble oficialitat lingüística i de valoració del plurilingüisme.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ARRÓNIZ, M. ÀNGELS (2006). «Diversitat i llengües menys difoses a la Unió Europea: un estat de la qüestió». *Revista de Llengua i Dret*, 45, p. 123-146.
- BRITISH COUNCIL (2012). *Language Rich Europe. Tendències de les polítiques i pràctiques relatives al multilingüisme a Europa*. Cambridge: Cambridge University Press. [http://www.language-rich.eu/fileadmin/content/Profile_Booklets/LRE_Spain__Catalan__Profile_-_LRE_-_Tend%C3%A8ncies_de_les_pol%C3%ADtiques_relatives_al_multiling%C3%BCisme_a_Europa.pdf]
- MILIAN, ANTONI (coord.) (2013). *Els drets lingüístics en el sistema educatiu. Els models de Catalunya i les Illes Balears*. Barcelona: Institut d'Estudis Autonòmics.
- NOGUEIRA, ALBA (2012). «Article 8.1. Education (I)». Dins: A. NOGUEIRA *et al.* (ed.). *Shaping language rights. Commentary on the European Charter for Regional or Minority Languages in light of the Committee of Experts' evaluation*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, p. 247-288.
- PONS, EVA (2004). «El lloc del català a l'espai europeu d'ensenyament superior». *Enxarxa't*, 4, p. 4-6 [<http://www.ub.edu/enxarxa/4/enxarxa-4.pdf>]
- PONS, EVA (2012). «Bilingual Legal Education in Catalonia». Dins: X. ARZOZ (ed.). *Bilingual Higher Education in the Legal Context. Group Rights, State Policies and Globalisation*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- PONS, EVA (2014). «La enseñanza del Derecho en Finlandia». Dins: M. TURULL i E. ALBERTÍ (eds.). *La enseñanza del Derecho en Europa y América. Planes de estudio, metodologías y acceso a las profesiones jurídicas*. Barcelona: Octaedro, p. 153-165.
- PONS, EVA i VERNET, JAUME (2009). «La llengua de l'ensenyament a les comunitats autònomes amb llengua pròpia». *Revista d'Estudis Autonòmics i Federals*, 8, p. 145-192.
- PRATS, ENRIC (2013). *L'educació, una qüestió d'Estat. Una mirada a Europa*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.