

**L'impacte dels partits
en la política lingüística
de la Generalitat de Catalunya
en l'ensenyament obligatori**

Tesi Doctoral presentada en el Departament de Ciència Política
i de Dret Públic de la Universitat Autònoma de Barcelona.
Juny de 1996.

Autor: JORDI ARGELAGUET I ARGEMÍ

Director: Dr. JOAN SUBIRATS I HUMET

**L'impacte dels partits
en la política lingüística
de la Generalitat de Catalunya
en l'ensenyament obligatori**

Tesi Doctoral presentada en el Departament de Ciència Política
i de Dret Públic de la Universitat Autònoma de Barcelona.
Juny de 1996.

Autor: JORDI ARGELAGUET I ARGEMÍ

Director: Dr. JOAN SUBIRATS I HUMET

**L'impacte dels partits
en la política lingüística
de la Generalitat de Catalunya
en l'ensenyament obligatori**

Tesi Doctoral presentada al Departament de Ciència
Política i de Dret Públic de la Universitat Autònoma de
Barcelona.

Juny de 1996.

Autor: JORDI ARGELAGUET I ARGEMÍ
Director: Dr. JOAN SUBIRATS I HUMET

Sumari

Presentació

Índex dels capítols.

Índex de les taules.

Capítol 1. Introducció.

Capítol 2. Els models lingüístico-escolars a l'Estat espanyol.

Capítol 3. Els partits polítics i la formulació de la política lingüística en l'ensenyament obligatori a Catalunya.

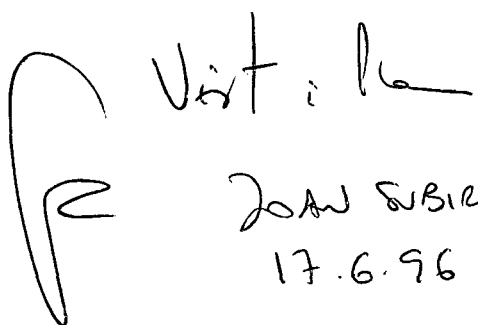
Capítol 4. La implementació de la política lingüística en l'ensenyament

Capítol 5. Els impactes de la política lingüística en l'ensenyament obligatori

Capítol 6. Conclusions.

Bibliografia

Apèndix

 Vist i lla
JOAN SUBIRATS
17.6.96

*Per a tot hi ha el moment,
i un temps per a cada cosa
sota el sol.
(..) Temps de plorar i
temps de riure*

A tu, Marta

וַיִּקְבֹּץ יִפְתָּח
אֶת־כָּל־אִישׁ גִּלְעָד וַיִּלָּחֶם אֶת־אֲבוֹנִים וַיְכֹּף אִישׁ גִּלְעָד אֶת־אֲבוֹנִים
כִּי אָמְרוּ פְּלִישְׁי אֲבוֹנִים אַתֶּם גִּלְעָד בְּהוֹדוֹ אֲבוֹנִים בְּהוֹדוֹ מִנְּשֵׂהוּ׃
וַיִּלְכֹּד גִּלְעָד אֶת־מַעְבְּרוֹת הַיַּרְדֵּן לְאֲבוֹנִים וַהֲרִיחַ כִּי יֹאמְרוּ פְּלִישְׁי
אֲבוֹנִים אֲנִי־בָרָחָה וַיֹּאמְרוּ לוֹ אִישׁ־גִּלְעָד הַאֲבוֹנִי אַתָּה וַיֹּאמְרוּ לֹא׃
וַיֹּאמְרוּ לוֹ אֲמַר־נָא שְׂבִלַת וַיֹּאמְרוּ סְבִלַת וְלֹא יָכִין לְדַבְּרוֹ כִּן
וַיֹּאמְרוּ אִתְּךָ וַיִּשְׁחָטוּהוּ אֶל־מַעְבְּרוֹת הַיַּרְדֵּן וַיִּפֹּל בַּעַת הַהִיא
מֵאֲבוֹנִים אַרְבָּעִים וּשְׁנָיִם אֲלָף׃

Jutges 12:4-6

Llavors Jeftè va reunir tots els homes de Guilad i guerrejà contra Efraïm. Els homes de Guilad atacaren Efraïm perquè deien: "sou fugitiu d'Efraïm" - Guilad és enmig d'Efraïm i Manassès. Guilad conquerí els guals del Jordà a Efraïm. Quan deien: "Vull passar!", els homes de Guilad li deien: "ets efraïmita?", si deia: "no", li deien: "Digues *xibòlet*". Ell deia *"sibòlet"* perquè no podia pronunciar-ho correctament. Llavors l'agafaven i el degollaven vora els guals del Jordà. En aquella ocasió van caure quaranta-tres mil homes d'Efraïm.

A mode de pròleg.

En aquestes primeres línies, voldria donar les gràcies a totes aquelles persones que, d'una manera o d'una altra, m'han ajudat a portar a terme aquesta recerca.

Per començar, vull agrair al meu director, en Joan Subirats, tot l'esforç que m'ha dedicat al llarg del temps perquè jo aconseguís fer el que em proposava. Els seus comentaris, les seves observacions (i els seus ànims quan han calgut) han estat tan fonamentals per a mi que, sense ells, aquesta Tesi potser no hagués estat mai realitat.

També he d'agrair sincerament totes les aportacions de la resta de col·legues i companys del Departament de Ciència Política de la UAB, així com de les altres persones amb qui comparteixo l'interès per la Ciència Política. Tots ells han estat molt atents i amables quan els he requerit el seu suport intel·lectual.

Des que em vaig incorporar, ja fa uns anys, al Departament com a becari, i, sobretot, des que em vaig comprometre a presentar una Tesi Doctoral, sempre que els he demanat qualsevol cosa en relació a aquest treball, no han dubtat en donar-m'ho; sigui un advertiment, un consell o un suggeriment. En especial, valoro moltíssim totes les crítiques que m'han fet quan els he mostrat allò que estava escrivint o m'estava plantejant. Sens dubte han contribuït a millorar el resultat final, encara que, de ben segur, no he sabut recollir prou bé tot el coneixement que em transmetien. Per tot plegat, és evident que (però en justícia s'ha de dir i reiterar) l'únic responsable del producte final no és ningú més que jo mateix.

A banda, voldria donar, és clar, les gràcies als meus pares. Han fet que tingués la vida i han procurat, en allò que poden, que la visqui amb plenitud.

Finalment, no vull deixar passar l'oportunitat de fer constar, en un lloc tan important per mi, que dec el fet d'estar escrivint aquestes línies a la Marta. Si no hagués estat per ella, perquè m'ha demostrat que m'estima, no hauria pogut superar les adversitats de tot tipus que la vida ens porta i que ens posen a prova en el moment menys pensat. Sense ella, aquesta Tesi no seria, segur.

Sabadell, juny de 1996

Índex dels capítols.

Capítol 1. Introducció.

1.	L'objecte d'estudi i la seva justificació	1
2.	El propòsit de la recerca	5
3.	L'esquema d'anàlisi de les polítiques públiques.....	8
4.	El mètode i les fonts emprades.....	20
5.	Estructura de la Tesi	21

Capítol 2. Els models lingüístico-escolars a l'Estat espanyol

1.	La política lingüística i l'ensenyament	23
1.1.	La rellevància de la política lingüística en l'Estat	23
1.2.	La política lingüística i l'ensenyament obligatori	28
2.	Els models lingüístico-escolars	30
2.1.	Introducció a una classificació de models lingüístic.....	30
2.2.	Els models lingüístico-escolars a l'Estat espanyol.....	35
2.2.1.	El marc normatiu: història i present.....	35
	A. Els antecedents històrics: del regnat de Carles III a la Transició cap a la democràcia.....	35
	B. La Constitució de 1978 i la llengua a l'ensenyament.....	44
2.2.2.	Els models a l'Estat espanyol actual.....	46
	A. Introducció	46
	B. El model unilingüe	47
	C. El model de separatisme lingüístic parcial i electiu.....	49
	1) CA Basca	49
	2) La Comunitat Foral de Navarra.....	51
	3) El País Valencià	52
	4) Les Illes Balears	58
	5) Consideracions finals	62
	D. El model de conjunció lingüística o bilingüisme total.....	62
	1) Galícia	63
	2) Catalunya	66
	3) Les conclusions sobre el model de conjunció lingüística	76
	E. Conclusions sobre la comparació entre els dos models lingüístico-escolars aplicats a les Comunitats Autònomes amb dues llengües oficials	77
2.3.	Els factors polítics i sociolingüístics que incideixen en la tria del model.....	80

Índex dels capítols.

Capítol 1. Introducció.

1.	L'objecte d'estudi i la seva justificació	1
2.	El propòsit de la recerca	5
3.	L'esquema d'anàlisi de les polítiques públiques	8
4.	El mètode i les fonts emprades	20
5.	Estructura de la Tesi	21

Capítol 2. Els models lingüístico-escolars a l'Estat espanyol

1.	La política lingüística i l'ensenyament	23
1.1.	La rellevància de la política lingüística en l'Estat	23
1.2.	La política lingüística i l'ensenyament obligatori	28
2.	Els models lingüístico-escolars	30
2.1.	Introducció a una classificació de models lingüístico-escolars	30
2.2.	Els models lingüístico-escolars a l'Estat espanyol	35
2.2.1.	El marc normatiu: història i present	35
	A. Els antecedents històrics: del regnat de Carles III a la Transició cap a la democràcia	35
	B. La Constitució de 1978 i la llengua a l'ensenyament	44
2.2.2.	Els models a l'Estat espanyol actual	46
	A. Introducció	46
	B. El model unilingüe	47
	C. El model de separatisme lingüístic parcial i electiu	49
	1) CA Basca	49
	2) La Comunitat Foral de Navarra	51
	3) El País Valencià	52
	4) Les Illes Balears	58
	5) Consideracions finals	62
	D. El model de conjunció lingüística o bilingüisme total	62
	1) Galícia	63
	2) Catalunya	66
	3) Les conclusions sobre el model de conjunció lingüística	76
	E. Conclusions sobre la comparació entre els dos models lingüístico-escolars aplicats a les Comunitats Autònomes amb dues llengües oficials	77
2.3.	Els factors polítics i sociolingüístics que incideixen en la tria del model	80

Capítol 3. Els partits polítics i la formulació de la política lingüística en l'ensenyament obligatori a Catalunya

1.	Introducció	89
2.	Les bases del model lingüístico-escolar: la Constitució Espanyola i l'Estatut d'Autonomia de Catalunya	90
2.1.	Introducció	90
2.2.	La Constitució Espanyola i la llengua catalana	91
2.3.	L'elaboració de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya	102
3.	La discussió i aprovació de la Llei de Normalització Lingüística	111
3.1.	El context polític i social	112
3.2.	El procés d'elaboració de la LNLC	117
3.2.1.	La cronologia de l'elaboració de la LNLC	117
3.2.2.	La comparació de continguts de les propostes	121
3.2.3.	Les diferències d'enfoc durant la redacció de la LNLC	128
3.2.4.	Les consideracions finals sobre el debat de la LNLC	133
3.3.	La qüestió de l'ensenyament	134
3.3.1.	Introducció	134
3.3.2.	La controvèrsia sobre l'ensenyament a la LNLC	135
3.3.3.	La primera fase: el plantejament de les posicions de partida (del maig de 1980 a juliol de 1981)	136
A.	Introducció	136
B.	La discussió de la proposició de llei	140
3.3.4.	La segona fase: la difícil construcció del consens en el model lingüístico-escolar (de juliol de 1981 - novembre de 1982)	145
3.3.5.	La tercera fase: el tancament de l'acord i l'aprovació de la Llei de Normalització Lingüística	149
3.4.	El resultat del debat parlamentari sobre la LNLC i l'ensenyament	156
3.5.	Consideracions finals	157

Capítol 4. La implementació de la política lingüística en l'ensenyament

1.	Introducció	159
2.	La cronologia de la implementació	160
2.1.	La successió de Decrets que regulen l'ús en l'ensenyament obligatori de les llengües oficials a Catalunya	160
2.1.1.	La consolidació i l'extensió de l'ensenyament del català	162
2.1.2.	La introducció del català com a llengua docent	163
2.1.3.	L'intent fallit de la catalanització plena de l'ensenyament	164
2.1.4.	La imposició del model de conjunció lingüística	166
2.1.5.	La consolidació de la política de maximització de l'ús del català com a llengua docent en l'ensenyament obligatori	167
2.2.	Consideracions finals	168
3.	La negociació dels partits catalans i la concreció del model lingüístico-escolar de conjunció lingüística	170
3.1.	El plantejament inicial de les posicions partidistes	170

3.2.	El procés d'interacció entre CiU i el PSC en la recerca de l'equilibri desitjat	173
3.3.	El resultat de la interacció interpartidista que reflecteix la matriu: l'ajustament mutu dels interessos	176
3.4.	Consideracions finals	181
4.	Els diversos àmbits de la implementació	182
4.1.	Les actuacions del Govern de la Generalitat i la funció pública docent	182
4.1.1.	El marc jurídic	185
	A) Els requisits lingüístics als concursos-oposició	185
	B) Els concursos de trasllat	191
4.1.2.	Els programes de reciclatge del professorat no universitari	194
4.1.3.	El resultats de la política envers els professors	197
4.2.	Els alumnes	204
4.2.1.	La situació de partida i l'actuació de l'Administració a l'àmbit general	205
4.2.2.	La immersió lingüística	210
4.2.3.	Els resultats i les consideracions finals	215
4.3.	Consideracions finals sobre els àmbits de la implementació i les diverses estratègies emprades	217
5.	L'evolució del control de la implementació per part dels actors principals	218
5.1.	Els programes electorals i la política lingüística en l'ensenyament	219
5.2.	L'activitat parlamentària en relació a la implementació de la política lingüística en l'ensenyament	227
	5.2.1. La funció legislativa (1980-1995)	228
	5.2.2. La funció d'impuls (1980-1995)	229
	5.2.3. La funció de control	231
	5.2.4. Consideracions finals	236
5.3.	El conflicte jurídic a l'entorn de la implementació i en l'impacte en la vida pública	238
	5.3.1. La defensa dels drets dels professors o aspirants a professors	38
	5.3.2. La defensa de la llibertat de triar la llengua docent	240
	5.3.3. El balanç final del conflicte	246
5.4.	La situació a l'inici de la Cinquena Legislatura del Parlament de Catalunya	248
6.	Conclusions	250

Capítol 5. Els impactes de la política lingüística en l'ensenyament obligatori

1.	Introducció	252
2.	Els impactes de la política lingüística en l'ensenyament obligatori pel que fa al coneixement de la llengua catalana	254
2.1.	Les dades sobre el coneixement de la llengua catalana segons el padró d'habitants de 1986 i el cens d'habitants de 1991	255
2.2.	Les dades de l'enquesta " <i>Conocimiento y uso de las lenguas en España</i> " (1993)	258
2.3.	Consideracions finals	263
3.	Els impactes de la política lingüística en l'ensenyament obligatori damunt el sistema polític	264

3.1.	El marc d'anàlisi de l'impacte de la política de normalització lingüística en l'ensenyament obligatori en el sistema polític de Catalunya	266
3.1.1.	El marc d'anàlisi per a avaluar els impactes de la política	266
3.1.2.	Les variables bàsiques del marc d'anàlisi	269
	A) El coneixement de català (1984-1995)	271
	B) La identitat nacional subjectiva (1984-1995)	273
	C) L'autoubicació a l'eix nacional (1984-1995)	274
	D) El comportament electoral (1984-1995)	276
	E) El vot a les Eleccions al Parlament de Catalunya (1980-1995)	276
3.2.	Les relacions entre les diverses variables al llarg de les convocatòries electorals	278
3.2.1.	Enquesta post-electoral de 1984	279
	A. Els creuaments entre variables	279
	B. Els estadístics de les mesures d'associació (1984)	287
3.2.2.	Enquesta post-electoral de 1988	289
	A. Els creuaments entre variables	289
	B. Els estadístics de les mesures d'associació (1988)	293
3.2.3.	Enquesta post-electoral de 1992	295
	A. Els creuaments entre variables	295
	B. Els estadístics de les mesures d'associació (1992)	299
3.2.4.	Enquesta post-electoral de 1995	300
	A. Els creuaments entre variables	300
	B. Els estadístics de les mesures d'associació (1995)	305
3.2.5.	Les conclusions sobre l'associació entre les variables socials i el vot a partits	305
3.3.	L'impacte de la variable "edat" sobre el coneixement de català, la identitat nacional subjectiva i el vot a partits nacionalistes catalans	309
3.3.1.	El coneixement de català i l'edat (1984-1995)	310
3.3.2.	La identitat nacional subjectiva i l'edat (1984-1995)	311
3.3.3.	L'autoubicació a l'eix nacional i edat (1984-1995)	313
3.3.4.	El vot a partits nacionalistes catalans (1984-1995)	313
3.3.5.	Les conclusions de les relacions entre les diverses variables amb l'edat	319
3.4.	La variable "origen"	320
3.4.1.	El coneixement de català i l'origen (1984-1995)	322
3.4.2.	La identitat nacional subjectiva i l'origen (1984-1995)	324
3.4.3.	L'autoubicació a l'eix nacional i l'origen (1984-1995)	326
3.4.4.	El comportament electoral i l'origen (1984-1995)	328
3.4.5.	El vot a partits i l'origen (1984-1995)	330
3.4.6.	Les conclusions sobre les relacions de diverses variables amb l'origen de la població	332
3.5.	La variable "Escola Catalana" (1984-1995)	334
3.6.	La combinació de variables: l'origen i "Escola Catalana" (1984-1995)	340
3.6.1.	El coneixement de català segons "origen" i segons "Escola Catalana"	341
3.6.2.	La identitat nacional subjectiva segons origen i segons "Escola Catalana"	342
3.6.3.	El comportament electoral segons origen i segons generació "Escola	

Catalana"	.....	343
3.6.4. El vot a partits segons origen i segons generació "Escola Catalana"	..	343
3.7. La situació després de les eleccions al Parlament de Catalunya de 1995	.....	347
3.7.1. El coneixement de català segons l'origen i segons la generació "Escola Catalana" (1995)	.....	347
3.7.2. La identitat nacional subjectiva segons origen i segons generació "Escola Catalana"	.....	348
3.7.3. L'autoubicació a l'eix nacional segons origen i segons generació "Escola Catalana" (1995)	.....	350
3.7.4. El comportament electoral segons origen i segons generació "Escola Catalana" (1995)	.....	351
3.7.5. El vot a partits segons origen i segons generació "Escola Catalana" (1995)	.....	352
3.7.6. Consideracions finals	.....	353
4. Conclusions	.....	355
Capítol 6. Conclusions.	.....	359
Bibliografia.	.....	366
Apèndix: Una aproximació cronològica a la política lingüística.	.....	[1]

Índex de les taules.

	Pàg.
Capítol 1. Introducció.	
1. L'esquema del camp d'anàlisi de les polítiques públiques	11
2. Els models decisionals segons objectius i resultats	13
3. L'esquema d'anàlisi del procés de la política lingüística en l'ensenyament	19
Capítol 2. Els models lingüístico-escolars.	
1. Les llengües a la Unió Europea	25
2. Els tipus d'ensenyament segons els usos lingüístics	31
3. Els models lingüístico-escolars a l'Estat espanyol	47
4. El nombre d'alumnes segons els models d'ensenyament aplicats a la Comunitat Autònoma Basca (1982-1994)	50
5. L'ensenyament en català al País Valencià	57
6. Alumnat escolaritzat en català a les Illes Balears (Curs 1990-91)	61
7. L'ús del gallec com a llengua docent a Preescolar i a EGB	65
8. Llengua familiar dels alumnes a Catalunya (Parvulari i Primària, Curs.1992-9).....	73
9. Escoles segons els tipus d'ensenyament (curs 1992-93)	74
10. Alumnes de Parvulari i Primària segons els tipus d'ensenyament (curs 1992-93)	74
11. Evolució dels alumnes (Parvulari i EGB) segons la llengua predominant de l'ensenyament (Curs 1984-85, 1986-87, 1989-90, 1992-93)	75
12. Comparació entre els dos models lingüístico-escolars a les comunitats autònomes amb dues llengües oficials	78
13. Dades sociolingüístiques a les Comunitats Autònomes amb dues llengües	81
14. Les variables polítiques que incideixen en l'adopció del model lingüístico-escolar ..	83
15. Els factors polítics i sociolingüístics i els models lingüístico-escolars a les Comunitats Autònomes	84
16. La ubicació gràfica de les diverses Comunitats Autònomes en funció dels eixos polític i sociolingüístic	85
Capítol 3. Els partits polítics i la formulació de la política lingüística en l'ensenyament obligatori a Catalunya.	
1. Els resultats electorals de les Eleccions Generals (1977)	93
2. El procés d'elaboració de l'article 3 de la Constitució Espanyola	95
3. Les votacions de les esmenes i els vots particulars a l'article 3 de la Constitució Espanyola (Congrés de Diputats)	98
4. Les votacions de les esmenes i els vots particulars a l'article 3 (Senat)	100
5. Taula-resum de les propostes dels partits i les coalicions a l'article sobre la llengua a l'EAC	104
6. Comparació de les propostes durant l'Avantprojecte d'Estatut	107
7. Comparació entre l'Avantprojecte i l'Estatut	109
8. Els tràmits parlamentaris d'elaboració de la Llei de Normalització Lingüística	118
9. Comparació dels cinc textos en el procés d'elaboració de la Llei de Normalització Lingüística	123

10.	Ubicació dels cinc "textos bàsics" en l'eix "intensitat" i l'eix "extensió" de la catalanització	125
11.	L'origen dels parlamentaris de la Primera Legislatura del Parlament de Catalunya (1980-1984)	131
12.	El Títol de l'ensenyament a la Proposició de LNLC (text de la Ponència)	143
13.	Els models lingüístico-escolars segons el text de la Ponència	148
14.	La proposta de model lingüístico-escolar del PSUC	148
15.	El resum de les votacions en el Ple del Parlament sobre el Títol de l'ensenyament ...	154

Capítol 4. La implementació de la política lingüística en l'ensenyament.

1.	El marc normatiu i els tipus d'ensenyament a Catalunya	162
2.	Les diferències en el coneixement del català per part de mestres i de l'alumnat en algunes comarques (Curs 1984-85)	172
3.	Matriu de pagaments segons les preferències de CiU i el PSC	176
4.	Els requisits lingüístics en els concursos-oposició per accedir a la funció pública docent en l'ensenyament obligatori	186
5.	Dades sobre el reciclatge de professors a Catalunya	197
6.	L'evolució de la capacitació lingüística del professorat d'EGB (Ensenyament públic)	198
7.	L'acreditació de llengua catalana dels professors/tutors de Parvulari i Primària (Curs 1992-93)	200
8.	El domini de la llengua catalana dels professors/tutors de Parvulari i Primària (Curs 1992-93)	200
9.	Entrades i sortides de professors d'EGB en relació a Catalunya (1980-1986)	202
10.	Les proves de català als Concursos-oposició d'accés al Cos de Professors d'EGB	203
11.	Les dades lingüístiques de l'alumnat de Catalunya, curs 1981-82	206
12.	Evolució del nombre d'alumnes amb immersió lingüística	214
13.	Nombre d'alumnes de P3 a 6è de Primària que fan immersió en aules que tenen 50-100% d'alumnes no catalanoparlants. Curs 1992-93.	214
14.	Evolució dels tipus d'escola segons l'ús de la llengua catalana a l'ensenyament (Cursos 1984-85, 1986-87, 1989-90, 1992-93)	216
15.	Comparació dels programes electorals (1984-1995)	220
16.	La funció d'impuls en relació a la política lingüística (1980-1995)	230
17.	La funció de control en relació a la política lingüística (1980-1995)	232
18.	La cronologia del conflicte jurídic sobre el Decret que desenvolupa la LNLC a l'àmbit de l'ensenyament	241

Capítol 5. Els impactes de la política lingüística en l'ensenyament obligatori.

1.	El coneixement de català per grups d'edats (1986 i 1991)	256
2.	El coneixement de català segons l'origen de la població (1993)	259
3.	La llengua principal a Catalunya (1993)	260
4.	La llengua en la qual s'hauria d'impartir l'ensenyament obligatori a Catalunya	

(1993)	262
5. L'esquema del marc d'anàlisi	267
6. El coneixement de català (1984-1995)	272
7. Ús habitual de la llengua catalana i espanyola (1988)	272
8. La identitat nacional subjectiva (1984-1995)	273
9. L'autoubicació a l'eix nacional (1984-1995)	275
10. El comportament electoral (1984-1995)	276
11. L'evolució del vot a les eleccions al Parlament de Catalunya (1984-1995)	278
12. El coneixement de català i la identitat nacional subjectiva (1984)	280
13. El coneixement de català i l'autoubicació a l'eix nacional (1984)	281
14. El coneixement de català i el comportament electoral (1984)	281
15. La identitat nacional subjectiva i l'autoubicació a l'eix nacional (1984)	283
16. El comportament electoral i l'autoubicació a l'eix nacional (1984)	283
17. El comportament electoral i l'autoubicació a l'eix nacional (1984)	283
18. La identitat nacional subjectiva i el vot a partits (1984)	284
19. L'autoubicació a l'eix nacional i el vot a partits (1984)	285
20. El coneixement de català i el vot a partits (1984)	286
21. Els estadístics de les mesures d'associació (1984)	288
22. El coneixement de català i la identitat nacional subjectiva (1988)	289
23. El coneixement de català i l'autoubicació a l'eix nacional (1988)	289
24. El coneixement de català i el comportament electoral (1988)	290
25. La identitat nacional subjectiva i l'autoubicació a l'eix nacional (1988)	290
26. La identitat nacional subjectiva i el comportament electoral (1988)	291
27. El comportament electoral i l'autoubicació a l'eix nacional (1988)	291
28. La identitat nacional subjectiva i el vot a partits (1988)	292
29. El vot a partits i l'autoubicació a l'eix nacional (1988)	292
30. El coneixement de català i el vot a partits (1988)	293
31. Els estadístics de les mesures d'associació (1988)	293
32. El coneixement de català i la identitat nacional subjectiva (1992)	295
33. El coneixement de català i l'autoubicació a l'eix nacional (1992)	295
34. El coneixement de català i el comportament electoral (1992)	296
35. La identitat nacional subjectiva i l'autoubicació a l'eix nacional (1992)	296
36. La identitat nacional subjectiva i el comportament electoral (1992)	297
37. El comportament electoral i l'autoubicació a l'eix nacional (1992)	297
38. La identitat nacional subjectiva i el vot a partits (1992)	298
39. El vot a partits i l'autoubicació a l'eix nacional (1992)	298
40. El coneixement de català i el vot a partits (1992)	299
41. Els estadístics de les mesures d'associació (1992)	299
42. El coneixement de català i la identitat nacional subjectiva (1995)	300
43. El coneixement de català i l'autoubicació a l'eix nacional (1995)	301
44. El coneixement de català i el comportament electoral (1995)	301
45. La identitat nacional subjectiva i l'autoubicació a l'eix nacional (1995)	302
46. La identitat nacional subjectiva i el comportament electoral (1995)	302
47. El comportament electoral i l'autoubicació a l'eix nacional (1995)	303
48. La identitat nacional subjectiva i el vot a partits (1995)	303
49. L'autoubicació a l'eix nacional i el vot a partits (1995)	304
50. El coneixement de català i el vot a partits (1995)	304
51. Els estadístics de les mesures d'associació (1995)	305

52.	Els índexs de correlació (Spearman) de les variables socials amb el vot a partits	..307
53.	L'edat i el coneixement de català (1984-1995)	.....311
54.	La identitat nacional subjectiva i edat (1984-1995)	.....312
55.	L'autoubicació a l'eix nacional i l'edat (1984 i 1988)	.....314
56.	L'autoubicació a l'eix nacional i l'edat (1992 i 1995)	.....315
57.	L'edat i el vot a partits nacionalistes catalans (1984-1995)	.....316
58.	L'efecte "generació" i el vot a partits nacionalistes catalans (1984-1995)	.....317
59.	Les mitjanes d'edat a cada variable (1984-1995)	.....319
60.	El coneixement de català i l'origen (1984-1995)	.....322
61.	La identitat nacional subjectiva i origen (1984-1995)	.....325
62.	L'autoubicació a l'eix nacional i origen (1984-1995)	.....327
63.	El comportament electoral i l'origen (1984-1995)	.....328
64.	El vot a partits i l'origen de la població (1984-1995)	.....330
65.	Les variables diverses segons generació "Escola Catalana" (% verticals)	.....336
66.	Les variables diverses segons generació "Escola Catalana" (% horitzontals)	.....338
67.	El coneixement de català segons origen i segons generació "Escola Catalana" (1984 i 1995)	.....341
68.	La identitat nacional subjectiva segons l'origen i segons generació "Escola Catalana" (1984 i 1995)	.....342
69.	El comportament electoral segons l'origen i segons la generació "Escola Catalana" (1984 i 1995)	.....344
70.	El vot a partits segons l'origen i la generació "Escola Catalana" (1984 i 1995)	....345
71.	El coneixement de català segons l'origen i segons la generació "Escola Catalana" (1995)	.....348
72.	La identitat nacional subjectiva segons l'origen i segons la generació "Escola Catalana" (1995)	.....349
73.	L'autoubicació a l'eix nacional segons l'origen i segons la generació "Escola Catalana" (1995)	.....350
74.	El comportament electoral segons l'origen i la generació "Escola Catalana" (1995)	..351
75.	El vot segons l'origen i la generació "Escola Catalana" (1995)	.....352
76.	Les variables de l'esquema d'anàlisi segons els quatre tipus de ciutadans (1995)	..354

Capítol 1. Introducció.

1. L'objecte d'estudi i la seva justificació.

L'objecte d'aquesta recerca és descriure, analitzar i explicar el procés de formulació i implementació de la política lingüística en l'ensenyament obligatori feta per les autoritats públiques a Catalunya entre 1978 i 1995. Aquesta política pública té per finalitat maximitzar la presència de la llengua catalana en l'ensenyament com a llengua vehicular i esdevenir, en conseqüència, el mecanisme bàsic per a estendre el coneixement i l'ús de la llengua catalana entre els ciutadans més joves. A més, mitjançant la formació escolar proveïda, les autoritats pretenen fomentar en els alumnes llur sentiment de pertanyença envers la comunitat política representada institucionalment per la Generalitat de Catalunya.

L'opció presa d'elegir aquest objecte d'estudi es basa en raons d'importància diversa, les quals es vinculen a cadascun dels elements centrals que integren aquest cas: la política lingüística, l'ensenyament i Catalunya. Tanmateix, considero que aquestes raons són relativament prou rellevants com per poder arribar a justificar l'interès de la qüestió tractada per a la Ciència Política, atès que incideix en qüestions clau d'aquest àmbit de coneixement. Per tant, els propers paràgrafs es destinaran a exposar succintament aquest conjunt de raons.

Quant a la política lingüística, en primer terme, s'ha de subratllar que és una de les poques polítiques consubstancials de qualsevol Estat, és a dir, no hi ha, ni hi ha hagut ni hi haurà cap Estat sense política lingüística. Pel sol fet que les mateixes decisions de les autoritats públiques han de ser comunicades a algú, és acceptable que, implícitament o explícitament, en tots els sistemes polítics, pel sol fet d'existir, les autoritats sempre han pres decisions que afecten a l'ús, a l'estatus i al corpus de les llengües presents en la societat on actuen. No obstant, cal advertir que l'existència permanent d'una política lingüística no vol dir que hi hagi d'haver activitats de planificació lingüística, és a dir, entenent com a tal una política pública conscient, deliberada, amb l'establiment d'objectius, provisió de mitjans i recursos per assolir-los, en el marc d'una justificació teòrica més o menys explicitada en temes relacionats amb la llengua.

Les relacions entre llengua i Estat no només es donen a partir de la concepció de la llengua com a eina de comunicació, acomplint una funció instrumental, sinó que també existeixen degut a les altres funcions que fa una llengua: la funció definidora o constructura de la realitat, i simbòlica o connotativa (Lamuela, 1994). En efecte, tothom sap que la llengua, acomplint una funció simbòlica, serveix per a produir identitat (Lamuela, 1994:53):

"les varietats lingüístiques representen i defineixen els grups que les parlen. D'habitud les llengües completes s'associen a la identitat *principal*, és a dir al 'grup bàsic d'identitat privilegiada, que marca amb més intensitat que els altres els límits de la pertinença, el camp de la fidelitat i les línies de la diferència i de l'enfrontament' (Mira, 1984:15)".

En aquest context, si s'accepta que 1) en una societat on hi ha una llengua comuna i compartida per tots els ciutadans, aquesta contribueix a consolidar el sentiment de

comunitat¹; i 2) que l'existència d'aquest tipus de sentiment és un dels pre-requisits bàsics perquè les decisions preses per les autoritats del sistema polític siguin percebudes com a legítimes (Easton, 1965); aleshores, es pot convenir que la política lingüística esdevé fonamental per a qualsevol Estat, vist el seu paper en la creació i el manteniment dels lligams de solidaritat entre els individus de la societat.

Per tant, la política lingüística serà exitosa en la mesura que aconseguixi que el funcionament de les institucions públiques depengui el mínim possible de l'ús de la violència i es basi en el consens social, amb la qual cosa l'estabilitat del sistema polític estarà millor garantida. Cal també explicitar que quan en un sistema polític hi ha diverses comunitats lingüístiques, les solucions al conflicte polític generat per l'entrada en contacte de diverses llengües són diferents segons la correlació de forces que hi ha entre les comunitats implicades segons diverses variables socials, econòmiques, lingüístiques i polítiques (Mackey, 1973; Laponce, 1987; Junyent, 1992).

A grans línies, es pot deduir que el conflicte d'arrel lingüística que hi hagi entre dues comunitats convivint en un mateix Estat pot menar, intuïtivament, a tres resultats: que guanyi l'una, o l'altra, o bé que hi hagi un empat, és a dir, que ni una és prou forta per imposar-se totalment a l'altra, ni aquesta segona té la capacitat suficient per a deslligar-se de la vinculació que manté amb la primera.

Així, el primer resultat és quan el grup etnolingüístic dominant a l'Estat aconseguix consolidar el seu poder i imposa la seva llengua al conjunt de la població a través del control de les institucions de l'Estat. La seva llengua esdevé l'única llengua completa, vàlida per a tothom, en tots els usos i en totes les circumstàncies, mentre que la resta de llengües van perdent àmbits d'ús, van perdent parlants fins arribar a desaparèixer totalment.

El segon resultat possible és que ambdós grups etnolingüístics dins d'aquest Estat tinguin uns recursos prou poderosos i equiparables, com per forçar la necessitat d'aconseguir un arranjament institucional mínimament satisfactori per a tots ells, el qual es pot concretar en el reconeixement, més o menys ampli, de la diversitat lingüística de la societat. Així, es pot assentar les bases per a garantir, o bé la desacceleració del procés de desaparició de les comunitats lingüístiques menys poderoses, o bé, a l'altre extrem possible, les institucions centrals de l'Estat esdevenen plurilingües i el territori de l'Estat es divideix en zones unilingües, segons el principi de territorialitat. Cal dir que aquest resultat és el que comporta l'aplicació d'una estratègia d'acomodació entre els grups contendents, sent aquesta una de les estratègies bàsiques que es poden donar per a resoldre el conflicte ètnico-lingüístic (Coakley, 1992). En efecte, seguint Coakley, es tracta d'aquella en la qual la dimensió cultural del conflicte es decanta cap a permetre la supervivència del grup etnocultural minoritari en l'Estat; alhora que, en la dimensió política del conflicte, la solució passa per un determinat pacte entre les parts enfrontades que es tradueix en un canvi en l'estructura política de l'Estat, amb la finalitat de reconèixer la diversitat cultural que conté.

Finalment, el tercer resultat possible és que, a partir de les demandes lingüístiques d'un grup, i en funció de la situació política determinada, l'acord institucional esdevé impossible. En aquesta situació, la pervivència de l'Estat està tan seriosament amenaçada, que sovint el procés de conflicte polític porta a la creació de noves entitats estatals.

En conseqüència, l'estudi de la política lingüística és rellevant en el camp de la

¹ Tot i que el convenciment que la llengua serveix per a identificar-se com a membre d'una comunitat és tan antic com la Humanitat, la teorització de la llengua com a marcador de la nació va néixer en el període de la Il·lustració (Herder en seria l'exponent bàsic). Aquesta assumpció va rebre, a partir de de la Revolució Francesa, un fort impuls que està durant fins a l'actualitat (Coulmas, 1991).

Ciència Política perquè és una peça clau en qualsevol anàlisi 1) del procés de creació de l'Estat-nació modern i dels conflictes d'arrel ètnico-lingüística que porta associats; 2) del procés de socialització política dels individus necessària per a l'estabilitat del sistema polític.

En relació al segon integrant de l'objecte d'estudi, el tema de l'ensenyament, s'ha de dir que dels diversos àmbits en els quals es pot fer algun tipus de política lingüística, l'ús de la llengua a l'escola és el més important de tots. A tots i cadascun dels Estats del món, les autoritats polítiques fan activitats de planificació lingüística a l'ensenyament: fixen quina o quines llengües s'ensenyen, en quina o quines llengües s'imparteix o es pot impartir l'ensenyament, quina és la variant estàndard de la llengua que s'ensenya, quins són els drets i deures lingüístics dels ciutadans a l'escola; per esmentar només les qüestions bàsiques. La qüestió sobre la determinació de la llengua vehicular a l'ensenyament és la decisió de planificació lingüística que està més sotmesa a pressions polítiques i, com a tal, la que ha rebut més interès per part dels analistes (Cooper, 1989:109). A més, cal ressaltar que les decisions sobre l'establiment del règim lingüístic a l'ensenyament no només obeeixen a raons pedagògiques sinó, sobretot, a partir de principis i finalitats polítiques:

"Ras i curt, mentre molts s'omplen la boca de la importància de maximitzar els talents escolars dels alumnes, la decisió sobre quina llengua serà emprada per educar-los depèn típicament de consideracions polítiques. Des que l'ensenyament és, des del punt de vista de l'Estat, un mitjà bàsic de control social i, des del punt de vista de l'individu o de la família, és un mitjà de mobilitat social, és escassament sorprenent que la llengua d'instrucció sigui un qüestió política important" (Cooper, 1989:112)".

A més, s'han de tenir en compte tres elements més relacionats amb l'ensenyament. El primer és que -en principi- tots els ciutadans han d'anar a l'escola obligatòriament durant alguns anys de la seva vida, per la qual cosa és l'únic àmbit de la política lingüística que incideix directament sobre tots els ciutadans. En segon lloc, i derivat del primer, és que hi ha un ampli consens en l'acceptació del paper cabdal que juga el sistema educatiu en el procés de socialització política dels ciutadans, a través del qual aquests adquireixen un coneixement sobre el seu entorn polític que contribueix a configurar una determinada cultura política. I, tercer, l'escola, no només transmet valors de cultura política, sinó que també -i, sobretot- és on els ciutadans aprenen a llegir i a escriure (a fer ús d'una o unes llengües), a la vegada que les marca uns hàbits d'ús lingüístic determinats. Per tot plegat, tothom és molt conscient que aquells qui detentin el control dels mecanismes institucionals que fixen el règim lingüístico-escolar disposen d'un recurs estratègic de primer ordre per a sustentar les bases legitimadores de la seva lluita per aconseguir i, després, mantenir el poder en una societat. En aquestes circumstàncies, els seus objectius polítics estan millor disposició de ser realitat que no pas si no el tenen.

En darrer terme, el tercer element a comentar, és la raó per la qual s'ha escollit el cas de Catalunya². L'opció que s'ha pres per fer l'anàlisi de la política lingüística de la Generalitat de Catalunya es justifica pel fet que es tracta d'un dels casos en que els esforços de recuperació d'una llengua s'han traduït en un èxit considerable, malgrat que la

² En aquesta recerca s'entén per Catalunya el territori actualment sota jurisdicció de la Generalitat de Catalunya, malgrat que hi hagi raons històriques, geogràfiques, socials i polítiques que podrien estendre l'ús d'aquest nom a d'altres territoris adjacents. En alguns casos, aquesta extensió no presenta massa problemes (és el cas de l'anomenada Catalunya del Nord), mentre que en d'altres, la discussió pot estar més oberta: quin és el nom que ha de rebre el conjunt de territoris on la llengua catalana és la llengua pròpia?

supervivència del català no està encara assegurada del tot (Fishman, 1991; Prats, Rafanell i Rossich, 1990). En efecte, el cas de la llengua catalana a Catalunya és un bon exemple de recuperació d'una llengua subordinada a través d'una política lingüística explícitament generada per unes autoritats determinades. En pocs anys (des de la mort del General Franco fins a l'actualitat), el català ha passat a ser una llengua només tolerada en alguns àmbits de la vida social (Benet, 1995; Solé i Sabaté i Villarroya, 1993; Vallverdú, 1990)³, a ser una de les dues llengües oficials a Catalunya; a ser la llengua pròpia de Catalunya i, com a tal, és la llengua habitual de l'Administració catalana (tant autonòmica com local); a ser la llengua habitual dels òrgans polítics de l'autogovern català; a ser la llengua habitual i majoritària en bona part de tots els nivells de l'ensenyament, per citar els canvis més importants (Marí, 1992; Departament de Cultura, 1991 i 1992).

Aquesta política de recuperació de lingüística del català ha estat feta des de les institucions catalanes amb l'impuls polític d'un govern que compta amb el suport d'una coalició electoral que es reclama nacionalista catalana -CiU- i que ha estat la primera força a totes les eleccions celebrades per a constituir el Parlament de Catalunya des de la recuperació de l'Estatut d'Autonomia, el 1979. La política lingüística implementada a Catalunya és interessant com a objecte d'estudi amb la finalitat d'esbrinar com s'ha fet, per què i quins són els factors que expliquen els canvis registrats i resultats obtinguts en relació a la situació política i social de la llengua catalana, perquè, tot i les restriccions que hi operen, permet demostrar que algunes decisions poden resultar ben factibles, com ha estat, per exemple, la d'impulsar en l'ensenyament una política de recuperació d'una llengua minoritària que abasti tothom, inclús traspasant els límits del grup lingüístic directament afectat, cosa que, a priori, semblava difícil de fer. Així, a Catalunya, s'està escolaritzant en català prop del 75% dels alumnes, encara que aquesta llengua sigui la llengua familiar de només el 41% dels mateixos (Arenas i Vial, 1994:42)⁴.

Més enllà d'això, una altra virtut de l'estudi del cas català és que aporta un seguit d'elements que poden ser extrapolats i comparats amb situacions polítiques semblants com el fet, per exemple, que es tracta d'una política realitzada per unes autoritats subestatals en el

³ El català no era llengua oficial a cap nivell de l'Administració, no era ensenyada obligatòriament a cap escola, no es permetia que es fes l'ensenyament en català (ni tan sols voluntàriament), no es permetia que cap diari l'emprés habitualment i majoritària (només es permetia que hi haguessin alguns articles esporàdics i que hi haguessin algunes revistes de caire cultural), no es permetia la presència del català a la televisió i a la ràdio llevat en alguns (pocs) programes dramàtics o d'entreteniment. A tall d'exemple, a l'any 1973, entre els dos canals de TVB -els únics existents- emetien cinc-centes hores mensuals, de les quals només dues eren en català (Vallverdú, 1992:31).

⁴ Les dades proporcionades per Arenas i Vial (1992:42-43) són prou eloqüents de la importància i l'evolució del fenomen que es pretén analitzar en aquesta recerca:

Curs	Ensenyament en català	Alumnes catalanoparlants	Diferència
1986-87	42%	39%	+ 3
1989-90	56%	40%	+16
1992-93	73% (total)	41% (total)	+32 (total)
	76% (Ens. Públic)	35% (Ens. Públic)	+41 (E.Púb.)
	70% (Ens. Privat)	48% (Ens. Privat)	+22 (E.Pri.)

marc d'un sistema polític més ampli, el qual compta amb unes autoritats diferents que, previsiblement, tenen uns objectius polítics també diferents. Per tant, el desenvolupament de la política lingüística a Catalunya està condicionat per la circumstància que el poder que tenen les autoritats catalanes no és sobirà, sinó que el seu marge de discrecionalitat està restringit per la voluntat general de la ciutadania espanyola, majoritàriament pertanyent a la comunitat etnolingüística hegemònica dins l'Estat, però que és minoria en el territori on aquesta política lingüística s'aplica. Per tot plegat, la política lingüística de la Generalitat de Catalunya és un bon exemple de com s'ha intentat resoldre el conflicte del centre-perifèria en un sistema polític democràtic.

2. El propòsit de la recerca.

El propòsit d'aquesta recerca és donar resposta a les preguntes habituals que hom es planteja en qualsevol estudi sobre una política pública: què fa el govern, com ho fa, per què ho fa, amb quins mitjans, en quin context i amb quins resultats⁵.

Per a ser més concret, es tracta d'analitzar l'impacte dels partits polítics al llarg de tot el procés que segueix aquesta política amb la finalitat d'establir fins a quin punt la variable partidista és fonamental. Això és, si el partit que és al govern marca la diferència per a entendre l'opció substantiva de la política adoptada o, en sentit contrari, el que l'explica és el resultat de la confluència d'altres factors: el tipus de política pública o l'entorn social, per posar-ne alguns d'alternatius. Conseqüentment, es tracta d'evidenciar si un canvi de partit en el govern es traduiria en un canvi substancial d'orientació de la política pública.

En el marc d'aquest plantejament, les qüestions que es pretén de respondre satisfactòriament en la recerca present -i que han estat enunciades en el primer paràgraf d'aquest apartat- són detallades a continuació.

En relació a allò que fa el govern, hi ha el propòsit de demostrar que, davant la situació sociolingüística i política existent a Catalunya, els diversos partits polítics, fruit de les seves tradicions ideològiques reflectides en els seus programes electorals, tenien una concepció molt diferent de la qüestió de la llengua a l'escola. Les diferències en la percepció del problema es tradueixen en el plantejament d'un model lingüístico-escolar també diferent. Per tant, caldrà aclarir si el model lingüístico-escolar aplicat a Catalunya era l'únic possible o no i, un cop es mostri que el marge de maniobra era el suficientment gran com per possibilitar un model alternatiu, s'explicarà quins són els trets bàsics definitoris del model finalment implementat. Per acabar, es veurà que aquests trets bàsics són congruents amb els objectius polítics de més ampli abast orientats a fomentar la identitat nacional, propis de qualsevol força política nacionalista.

Quant a la pregunta de com és feta aquesta política, es constatarà que les diferències entre els partits no només són en el *què*, sinó que també es donen en el *com*. El desacord entre les forces polítiques es manté al llarg de tot el procés d'implementació de la política, de manera que el combat polític-ideològic continua vigent. A partir de l'anàlisi, es pretén demostrar que la força política responsable de tirar-la endavant -que havia hagut de cedir en

⁵ Cooper (1989:98) planteja amb poques paraules quin ha de ser el conjunt de preguntes que s'ha de contestar en un estudi sobre política lingüística: "What actors attempt to influence what behaviors of which people for what ends under what conditions by what means through what decision-making process with what effect?". Aquestes preguntes també són les que marquen les fites de la recerca sobre les diferències que hi ha entre la política lingüística en l'ensenyament feta al País Basc i la feta a Irlanda (Mezo, 1996).

molts dels seus plantejaments en el moment d'establir el marc normatiu bàsic (la Constitució i l'Estatut)- aconseguix reconduir el procés mitjançant la mobilització de molts dels recursos disponibles, a alguns dels quals té accés pel fet d'ocupar el govern, amb la finalitat d'assolir els seus objectius programàtics. A més, aquesta força política té l'habilitat de situar el debat sobre la implementació favorablement als seus interessos perquè posa l'èmfasi en garantir les primeres preferències del grup majoritari de l'oposició política. En conseqüència, es torna a constatar que la fase de la implementació té un contingut eminentment polític, ja que el marge de maniobra que queda en mans de l'administració continua sent tan considerable que les decisions que s'hi prenen són les que omplen de contingut definitiu el model lingüístico-escolar dissenyat en seu parlamentària mitjançant la llei.

A banda d'una primera aproximació descriptiva a l'objecte d'estudi (el què i el com), en aquesta recerca hi ha la pretensió d'aportar algunes claus sobre les raons que contribueixen a explicar el conjunt del procés decisional, tant les macrodecisions (les que configuren les grans línies del model lingüístico-escolar aplicat a Catalunya) com les microdecisions, entenent com a tals aquelles que acaben de donar forma i sentit concret a tota la política. Així, es demostrarà que el model lingüístico-escolar no és fruit de la casualitat, sinó que respon al resultat de l'acomodació forçada entre projectes polítics enfrontats, perquè cap d'ells té la suficient força per imposar-se als altres i, sobretot, perquè els uneix la voluntat de no exacerbar el conflicte polític d'arrel lingüística, portant-lo a una situació de no-retorn.

Finalment, es vol palesar que els impactes d'aquesta política, havent vist totes les restriccions que té, han tendit a acostar-se a allò que els sectors nacionalistes catalans articulats a l'entorn de CiU havien estimat com a desitjable a l'inici del procés: que, a Catalunya, l'escola fos catalana en llengua i continguts, tal com havia estat definida pel catalanisme polític des de 1899, any de la fundació de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. Per aquesta raó, tots els participants són molt conscients que el debat sobre el model lingüístico-escolar no se centra en qüestions només tècniques sinó que es tracta d'un problema eminentment polític perquè l'ensenyament és una peça clau en el procés de socialització política dels ciutadans. En aquest sentit, es vol demostrar que la introducció de la llengua catalana a l'ensenyament com a vehicle docent ha contribuït favorablement a la consolidació de les forces polítiques nacionalistes catalanes (CiU i ERC). Per això caldrà analitzar fins a quin punt estan associats aquests fenòmens que es donen simultàniament en el temps: si els ciutadans de la generació que ha anat a l'escola des que la Generalitat ha impulsat la seva pròpia política a l'ensenyament tenen una competència lingüística en català més alta; si, a la vegada, se senten nacionalment més catalans i, finalment, si voten, ho fan en una proporció més gran a les forces nacionalistes catalanes que la resta de ciutadans. La recerca consistirà, per tant, en aclarir si l'impacte final de la política lingüística del govern nacionalista català ha estat prou fort perquè hagi aconseguit incidir suficientment en la socialització política dels ciutadans més joves a través a l'ensenyament, la qual -en el marc d'una política global de promoció de la consciència nacional catalana- que ha permès a CiU estar en condicions d'assegurar-se unes bases electorals més sòlides que les que tenia a l'inici del procés.

En conclusió, aquesta recerca té dues vessants. La primera consisteix en fer una anàlisi d'una política pública en la qual la variable dependent és la política lingüística a l'ensenyament (és a dir, el model lingüístico-escolar adoptat i implementat) mentre que la variable independent bàsica és el procés polític on conflueixen diverses forces polítiques, cadascuna d'elles amb els seus propis objectius ideològico-programàtics, en un context sociolingüístic determinat.

Ara bé, l'anàlisi és complementa amb una segona vessant, on el model lingüístico-

escolar aplicat és la variable independent que explica els resultats genèrics d'aquesta política. És a dir, es fa una avaluació temptativa per a determinar si hom pot parlar o no d'una política exitosa, segons una triple distinció: segons els productes (per exemple, els canvis registrats en el nombre d'alumnes escolaritzats en català), segons els resultats pròpiament dits (per exemple, si ha augmentat o no el nivell de competència lingüística en català dels alumnes) i segons els impactes (per exemple, si els alumnes fan més ús del català, però, sobretot, es tindran en compte altres impactes en relació a la socialització política dels alumnes: quins canvis hi ha en la seva identitat nacional subjectiva, on s'ubiquen en l'eix nacional i, finalment, què voten).

Conseqüentment, la política lingüística aplicada a l'ensenyament és analitzada en tant que és una de les variables més importants que expliquen, en bona part, els canvis registrats en la correlació de forces -i en el combat ideològic inherent- que condicionen el procés polític, el qual, al seu torn, ha permès de ratificar els objectius d'extensió de la presència de la llengua catalana perquè esdevingui la llengua normal del conjunt de ciutadans de Catalunya.

Per a respondre a totes aquestes qüestions, hom pot recórrer a plantejar la recerca d'acord amb diversos enfoc politològics, essent dos els més usuals i emprats per la seva eficàcia explicativa: el vinculat a la teoria de l'elecció racional i el que, partint d'un enfoc sistèmic, proposa un esquema d'anàlisi basat en la constatació que qualsevol política pública segueix un procés cíclic, del qual es poden identificar les etapes més significatives.

Quant al primer enfoc, el de l'elecció racional, es fonamenta en l'assumpció de maximització de la utilitat i racionalitat per part dels actors implicats en el procés de *policy-making*, en un context d'informació imperfecta i racionalitat limitada⁶. Aquest enfoc s'han aplicat, recentment, a qüestions de política lingüística (per exemple Pool, 1991; Laitin, 1991; Colomer, 1992; Mezo, 1996), perquè "les estratègies lingüístiques dels individus i els grups - prefereixen l'unilingüisme o el bilingüisme i, en aquest darrer cas, quina llengua es selecciona com a L1 i en quines circumstàncies- són típicament el resultat de la interacció d'uns relativament pocs factors, especialment els costos de comunicació, els beneficis socials i la lleialtat ètnica" (Laponce, 1992:592). En aquest camp, l'enfoc té un èxit considerable quan l'objecte és el d'identificar les grans línies d'interacció entre els actors implicats segons unes alternatives ben definides. En canvi, s'ha vist que els seus resultats són menys satisfactoris quan es tracta d'explicar l'evolució d'una política lingüística en un cas concret, en el qual intervenen altres factors que són difícils d'incloure en una aproximació basada en el càlcul cost/benefici fet per cadascun dels actors implicats⁷, com són les restriccions existents en la tria de llengua d'alguns individus com a resultat d'una determinada política lingüística prèviament imposada per les institucions amb la voluntat de defensar els interessos d'uns

⁶ Vegeu Mény i Thoenig (1992:47-52) per un balanç breu de l'aportació de l'enfoc de la teoria de l'elecció racional aplicada a l'anàlisi de les polítiques públiques. També vegeu Colomer (1991), per a un recull dels articles i capítols dels llibres més emblemàtics d'aquest enfoc politològic.

⁷ En el cas de les qüestions referents a la política lingüística, aquestes dificultats encara són més paleses pel fet que la llengua no només és una simple eina de comunicació, sinó que expressa identitat i solidaritat entre els parlants. Com Grin assenyala (1994:32) "if languages were, indeed, nothing but a neutral and interchangeable tool for communication, it would be difficult to explain why language issues can fuel such passionate debate. Therefore, actors also choose to use and learn languages for reasons other than efficient communication, and simultaneously pursue other objectives such as (presumably efficient) expression of identity and solidarity, playing with the language, and enjoying its use for its own sake".

altres individus⁸.

Val a dir, a més, que l'enfoc basat en la teoria de l'elecció racional no només presenta alguns inconvenients en el cas concret de la política lingüística, sinó que també en té en l'estudi, en general, de les polítiques públiques. L'objecció més important que se li ha fet és que no explica bé el funcionament real del procés de "policy-making", perquè l'opció per aquest enfoc implica un gran nombre d'assumpcions sobre les motivacions i el comportament dels actors i sobre l'eficiència de les institucions públiques que no es justifiquen en termes de la recerca empírica⁹.

Vistos alguns dels inconvenients que pot presentar la teoria de l'elecció racional, en aquesta recerca s'ha fet l'opció, no exempta tampoc d'inconvenients, de fonamentar-la en els pressupòsits teòrics del segon gran enfoc politològic que es pot adoptar: el que, basant-se en una aproximació sistèmica, analitza el procés que segueix una política pública concreta dins l'especificitat d'un context socio-històric complex. Acceptant que és plausible considerar la política lingüística com qualsevol altra política pública, en el proper apartat es presenten els fonaments de l'esquema de l'anàlisi de les polítiques públiques que seran aplicats en aquesta Tesi.

3. L'esquema d'anàlisi de les polítiques públiques.

La creació i l'expansió de l'Estat del Benestar a partir de la Segona Guerra Mundial incentiva que, dins el camp de la Ciència Política, es desenvolupin els estudis sobre les accions de les autoritats públiques en el si d'una societat, els quals qüestionen l'enfoc que havia preponderat fins aleshores: que les polítiques eren estrictament una variable dependent de la política, de manera que el focus d'interès requeia en allò que decidia (com i perquè) el Govern, mentre que l'Administració es limitava a aplicar-ho¹⁰. En efecte, arran de l'eclosió de la recerca sobre les polítiques públiques, justificada en bona part per satisfer uns objectius prescriptius (com governar millor), els termes de la relació entre política i polítiques es repensen: les polítiques són el centre de l'atenció i es constata llur capacitat per influir en la política. En aquest context s'insereix un dels debats teòrics fonamentals d'aquest àmbit de la

⁸ Per exemple, Junyent (1992:15) escriu: "(...) ens podem preguntar com és que una comunitat decideix deixar de parlar la seva llengua, o, potser, quins són els mecanismes per aconseguir que ho faci. Per què, ens podem seguir preguntant, si la substitució es produeix de manera tan ràpida i tan efectiva, és tan difícil d'aconseguir el manteniment d'una llengua? No cal dir que en aquesta decisió col·lectiva el paper de l'individu és fonamental ..., fins a cert punt. L'individu, com a membre d'una comunitat, pot acatar la decisió col·lectiva d'abandonar la llengua que li és pròpia, com també pot resistir fins al final com a darrer parlant. Allò que cal tenir present, però és que el 'depèn de vostè' o, en altres paraules, el suport individual a la llengua com a única acció destinada a preservar-la, no funciona, justament perquè la llengua és un fenomen social i per a la seva existència li és indispensable l'ús".

⁹ Per exemple, Peters (p.173) considera que "Political actors appear much too complex and subtle in their decision-making to be captured by any simple model of rational choice. The predictions of behaviour and policy choice coming from these models are often extremely poor except in the most trivial circumstances. This is perhaps especially true because a great deal of political activity is symbolic and ritualistic, rather than goal-oriented, and policy-making may be a secondary benefit of the process rather its purpose".

¹⁰ Partint d'una lògica legal-racional, "seria el Parlament qui decidiria, la burocràcia esdevindria simplement executora i la societat li faria arribar les seves demandes al sistema a través dels partits" (Subirats, 1990:16).

Ciència Política: fins a quin punt la política determina les polítiques o les polítiques públiques determinen la política.

Aquest darrer enfoc, que considera que cada tipus de política pública genera un espai de confrontació política propi, és a dir, una xarxa d'actors diferent, una estructura diferent dels processos decisionals i un marc institucional també diferent (Lowi, 1964, 1970, 1972), ha estat un revulsiu per a l'estudi de la política perquè ha permès plantejar les qüestions des d'una nova òptica, tot i que no és immune a algunes crítiques¹¹. Tal com assenyalen Mény i Thoenig (1992), aquesta perspectiva permet:

1) trencar l'habitual enfoc jeràrquic i lineal que fa de la política pública un simple resultat del sistema polític;

2) reconstruir els processos decisionals fent que tots els actors rellevants surtin a la llum i que haurien pogut quedar amagats si s'hagués mantingut un estricte enfoc tradicional, basat en una aproximació administrativista.

3) dirigir una mirada nova sobre els mètodes i instruments de l'Estat, sobre els canvis que es produeixen en les seves estructures i les seves concepcions.

Tanmateix, els avantatges que ha aportat aquesta perspectiva no han de fer oblidar - com, de fet, el mateix Lowi assenjala¹² - que la política continua estant en un pla prevalent, de manera que hi ha algunes raons per a resoldre satisfactòriament el problema de "l'ou i la gallina" referit en el sentit de la determinació entre política i polítiques. En conseqüència, el debat entre política i polítiques ha servit per a remarcar que en l'anàlisi de qualsevol política pública s'ha d'integrar no només les activitats dels partits, l'impacte de les eleccions, el joc parlamentari o el funcionament jurídic-polític del Govern i de l'Administració, sinó que també s'han de tenir en compte els diversos elements de cadascuna de les arenes de poder que conformen una política pública, és a dir, les xarxes d'actors i de les relacions que mantenen entre ells que, al seu torn, incideixen en l'estructura de distribució de valors i recursos a escala global (Gomà, 1992).

En termes generals, el camp politològic de l'anàlisi de les polítiques públiques abasta la producció de coneixement científic sobre les activitats de les autoritats públiques i es constitueix a partir de diversos enfoc metodològics i empírics inserits en algun dels paradigmes de recerca emprats en la Ciència Política, fins al punt que "l'estudi de les polítiques públiques es caracteritza per una curiosa anomalia: els investigadors es troben

¹¹ Entre les crítiques que ha rebut l'aportació de Lowi cal assenyalat que els quatre tipus de polítiques que ell proposa a partir del creuament de dues variables dicotòmiques vinculades a la coerció que exerceix el govern (si aquesta es fa directament sobre el comportament dels individus o sobre l'entorn del comportament dels mateixos; o bé si la coerció és directa, immediata o bé si és indirecta, llunyana) són excessivament amplis, alhora que no resol el problema que una mateixa política (substantiva) pot pertànyer a diversos tipus.

¹² Lowi (1972:299) escriu: "The perspective of the entire approach is the very opposite of the typical perspective in political science, for it begins with the assumption that "policies determine politics". But the assumption is without value unless the taxonomy of policies captures features of real government that are politically significant; and the most significant political fact about government is that government coerces. Different ways of coercing provide a set of parameters, a context, within which politics take place". Com a exemple d'aquest punt de partida, cal recordar que Lowi ja havia carregat fortament contra el corrent de l'anàlisi de les polítiques públiques basat en un enfoc instrumental i tecnocràtic, quan en un dels seus articles més importants, ja remarcava la importància de la Política dient que "There is neither politics nor political science left when we can look at Richmann and ask only whether his policy-making system was as good as it could have been" (Lowi, 1970:319).

dividits, no només per les metodologies, sinó també per la mateixa definició de l'objecte d'estudi" (Regonini, 1990:59). En efecte, la definició de "política pública" és difícil d'establir unívocament (Subirats, 1992:40-41), per la qual cosa, sota la mateixa etiqueta, hom es pot estar referint a realitats diverses: des de les decisions que pren el Govern, a les activitats més tangibles de l'Administració, passant per les declaracions d'intenció o, inclús, per les "no-decisions". Per tot plegat, el concepte de política pública haurà de ser construït subjectivament per l'observador partint de l'anàlisi que faci de l'activitat de les autoritats públiques, "comprentent normalment un conjunt de decisions relacionades amb una varietat de circumstàncies, persones, grups i organitzacions" (Subirats, 1992:42).

Els enfocos metodològics que conviuen dins de l'ampli camp de l'anàlisi de les polítiques públiques -entès com a ciències de les polítiques o *policy sciences*- han estat estructurats i agrupats en funció de diversos criteris, sent el fonamental la dicotomia sobre la finalitat de l'anàlisi: si prima un "enfoc prescriptiu" o bé un "enfoc descriptiu" (Lasswell, 1970; Hogwood i Gunn, 1984).

Així, el primer enfoc, el prescriptiu, seria el que engloba "l'anàlisi per a les polítiques" (en anglès, *policy analysis* o *analysis for policy*), és a dir, "aquell conjunt d'instruments analítics i de tècniques d'investigació aplicats a la definició, determinació i càlcul de les alternatives més adequades, des d'un punt de vista purament instrumental, per a l'execució dels objectius i programes de l'administració pública" (Boix, 1990:167). Aquest enfoc es caracteritza per contingut normatiu clarament orientat cap a l'acció, l'objectiu principal del qual "serà el de contribuir a la millora de les decisions públiques" (Mény i Thoenig, 1992:43).

En contraposició, el segon enfoc, amb una finalitat descriptiva, agrupa sota l'etiqueta d'"anàlisi de les polítiques" (en anglès, *policy studies* o *analysis of policy*) el conjunt d'estudis de les polítiques que, deixant en segon terme una orientació prescriptiva, posen l'èmfasi en la voluntat d'explicar els continguts de les polítiques en clau de reflexió teòrica i, per tant, intenten trobar relacions causals entre les variables que hi intervenen (Gordon, Lewis i Young, 1977; Gomà, 1992).

Posteriorment, Regonini (1990) ha afegit un nou criteri per a classificar les diferents aproximacions teòriques que es fan en aquest camp. A banda de recollir la primera divisòria (entre un enfoc normatiu/prescriptiu i un enfoc explicatiu/descriptiu) ja comentada, considera que es pot establir una diferència entre aquells enfocos que segueixen prevalentment un mètode inductiu o bé un mètode deductiu.

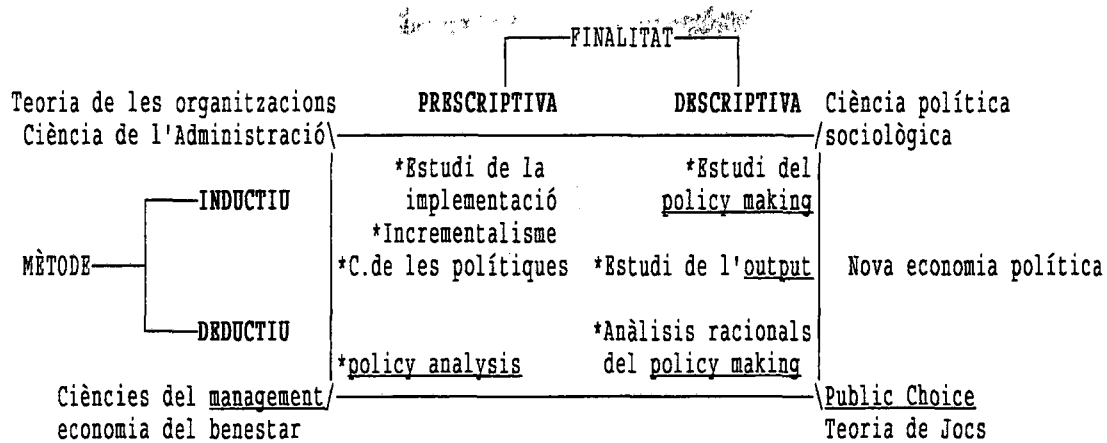
Aquests dos criteris, més que dicotomies, presenten dos eixos en relació als quals s'ubiquen les diferents aproximacions, amb el benentès que cadascuna d'elles incorpora multitud d'elements de procedència diversa. El pla dibuixat pel creuament d'aquests dos eixos genera quatre pols que serveixen de referència per a ubicar les diferents contribucions, tal com es reproduceix a la taula 1.

D'aquests quatre pols¹³, la present recerca s'ubica en el definit per seguir un mètode inductiu i per tenir una finalitat predominantment descriptiva, d'acord amb el bagatge analític emprat en altres camps de la Ciència Política, en especial, l'enfoc sistèmic (Easton, 1965).

Aquesta aproximació ha estat adoptada amb l'objectiu de determinar fins a quin punt

¹³ Vegeu Regonini (1990) per a un succinte comentari de tots ells, amb la inclusió dels autors més rellevants en cadascun dels enfocos.

Taula 1 Esquema del camp d'anàlisi de les polítiques públiques.



Pont: Regonini (1990:63)

es pot confirmar la hipòtesi que les variables pròpiament polítiques són més explicatives que les variables socials i econòmiques en relació a les variacions de les polítiques públiques al llarg del temps o de l'espai. Per a validar o no d'aquesta hipòtesi, gran part dels estudis d'aquest enfoc han recorregut a l'anàlisi de l'impacte dels partits polítics sobre els continguts del procés d'actuació pública (Castles, 1982), atès que les polítiques públiques són -més enllà d'una articulació seqüencial d'estils, instruments i pràctiques de gestió- el resultat d'haver optat els decisors per una alternativa substantiva determinada i no per una altra, la qual es fonamenta en una proposta de resolució del conflicte social mínimament congruent amb uns valors político-ideològics específics (Brugué i Gomà, 1996).

Per a donar resposta a les diferents preguntes que sorgeixen en qualsevol estudi de polítiques públiques, en aquest enfoc metodològic hom acostuma a recórrer a l'ús de models analítics que serveixen per superar la singularitat del cas estudiat a través de la identificació dels components bàsics i rellevants de la política pública examinada. En base a ells, es podran establir comparacions adients i, com a resultat, hi haurà una millor comprensió del procés d'adopció de decisions públiques i la subsegüent implementació.

L'esquema d'anàlisi més usual emprat pels politòlegs per a comprendre una política pública és el que la divideix en diverses etapes o fases successives que conformen un cicle o procés (Jones, 1970; Jenkins, 1978). Aquest esquema conté diversos passos: "percepció i definició del problema; interessos afectats; grau d'organització; accés als canals representatius; consecució de l'estatut propi de "tema" a incloure en el programa o agenda d'actuació dels poders públics; formulació d'una solució o d'una acció de resposta; establiment d'objectius i prioritats; suports polítics, pressupostaris i administratius de la solució proposada; implementació o posta en pràctica d'aquesta política; avaluació i control dels efectes produïts; manteniment, revisió o acabament d'aquesta política" (Subirats, 1992:42). Més concretament, doncs, l'esquema aplicat de manera habitual divideix el procés que travessa qualsevol política pública en les següents fases: establiment de l'agenda, definició del problema, formulació, implementació, avaluació i acabament de la política (si és el cas) o bé replantejament de la qüestió i reinici del procés.

L'establiment de l'agenda és el primer esglaió del procés: és quan un tema entra a l'agenda institucional i, per tant, alguna autoritat està empenya a reaccionar (Cobb i Elder, 1984; Kingdon, 1984). Aquesta fase és considerada per a molts analistes com a fonamental perquè si un tema no aconsegueix entrar en l'agenda institucional, les autoritats no actuen.

A la vegada, cal tenir en compte les aportacions de Bachrach i Baratz (1970), segons els quals les autoritats públiques maldran per evitar haver de tractar qualsevol tema que no contribueixi al manteniment del seu poder i, en conseqüència, li vetaran l'accés a l'agenda institucional.

La fase de la definició del problema és també considerada sovint com a molt important, ja que en funció de com un problema es defineixi, la solució adoptada i implementada serà una o una altra¹⁴ (Dery, 1984). Aquesta fase condiona totes les posteriors perquè és l'àmbit de lluita partidista i ideològica en el s'assenten les bases de legitimitació jurídica i política de les decisions fonamentals en aquella política pública i, per tant, es marquen els límits de la política pública¹⁵. El fet de constatar la rellevància d'aquesta fase implica l'acceptació de l'assumpció que uns mateixos fets són sovint susceptibles de ser interpretats de manera diferent segons els actors vinculats a la qüestió, a partir del seu propi punt de vista (Watzlawick, 1974). Per tant, es pot afirmar que l'estructuració del problema és un procés polític en el qual "la definició d'alternatives és l'instrument suprem del poder"¹⁶, perquè el control sobre com es defineixen els punts de conflicte significa el control sobre l'elecció dels camps de batalla on tindrà lloc el conflicte i, evidentment, un grup sempre seleccionarà un camp de batalla que li proporcionï més avantatges en termes de suport potencial. A més, cal tenir present que els problemes són plantejats, estructurats, de manera que puguin ser abordats socialment i pel govern, donats els recursos (que poden ser entesos també com a restriccions) intel·lectuals, legals, fiscals, polítics i administratius disponibles¹⁷.

El següent pas és el de la formulació de la política pública, en el qual s'acorda el disseny de la intervenció pública per a abordar el problema: s'estudien les possibles respostes, s'elaboren i es negocien entre els actors rellevants. En aquesta fase, és quan s'assoleixen els compromisos de com s'ha de tractar el tema i, en els sistemes polítics parlamentaris, el paper jugat pels òrgans legislatius és clau, amb el benentès que són influïts per les accions de la resta d'actors del seu entorn, principalment, els grups d'interès.

Posteriorment, hi ha la fase de la decisió, és a dir, quan les autoritats públiques - degudament legitimades per a fer-ho- opten per una solució particular que esdevé acció de govern: sovint aquesta fase es concreta en un acte d'un alt contingut simbòlic: es vota una

¹⁴ Es tracta de la idea expressada en la màxima de "qui defineix, és qui decideix".

¹⁵ A més, cal tenir en compte que "la definició no és merament una etiqueta per a un conjunt de fets i de percepcions. És un paquet d'idees que inclou almenys implícitament un seguit de causes i conseqüències d'algunes circumstàncies que són jutjades indesitjables, i una teoria sobre com un problema pot ser alleugerit (...). A través de l'esquema imposat sobre les circumstàncies, una definició del problema il·lumina alguns aspectes de la situació, llançant-ne altres a l'ombra. Empeny cap a algunes solucions potencials, negligint-ne d'altres" (Weiss, 1989:97). No és el mateix definir la situació sociolingüística del català a Catalunya com a resultat d'un procés colonial basat en el "dret de conquesta" que com a evolució natural d'una comunitat a partir de la tria lliure dels seus integrants.

¹⁶ E.E. Schattschneider, *The Semisovereign People* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960), p.68. Citat a Dunn (1981:97).

¹⁷ Per tant, en la tria per una definició o una altra comporta la introducció del factor ideològic, tal com és en el debat sobre la llengua a Catalunya, on una tradició considera la llengua catalana com a expressió d'una realitat nacional i, per tant, si desapareix la llengua, desapareix la nació; mentre que hi ha altres enfocaments polítics que parteixen dels drets dels individus a fer servir la llengua oficial que més els plagui, donat que l'objectiu final és aconseguir una comunicació més eficaç.

lleï, es firma un decret, en definitiva, es decideix (Mény i Thoenig, 1992:137). En aquesta fase, les qüestions més rellevants a analitzar són, per una banda, qui decideix¹⁸ i, per l'altra i sobretot, com es decideix.

Una tipologia bàsica sobre els models decisionals (vegeu taula 2) és la que n'integra quatre, a partir del creuament del grau de claredat dels objectius amb els efectes previstos (Subirats, 1992).

Taula 2 Els models decisionals segons objectius i resultats.

		objectius	
		clars	fosc
efectes	clars	RACIONAL (solució tecnològica)	INCREMENTALISME (decisiones polítiques)
	fosc	RACIONALITAT LIMITADA (solució experimental)	"PAPERERA" (inspiració)

Font: Subirats (1992:82)

El mètode racional considera que l'individu sap ordenar les seves preferències, té una informació perfecta i sap tria després de fer un càlcul de cost i benefici de cadascuna de les seves alternatives segons les conseqüències que li reporta. El mètode de la racionalitat limitada (Simon, 1957), que sorgeix com a conseqüència de les crítiques a l'anterior, es basa en l'assumpció que l'accés a la informació és limitat i que l'individu optarà per la primera alternativa que li satisfaci els seus objectius inicials. El mètode de l'incrementalisme considera que la decisió és el resultat de l'ajustament mutu d'interessos entre les parts presents i, per tant, no pot anar més enllà d'una lleugera diferència amb la situació de partida, és l'art del *muddling through* ("sortir del pas" o "anar fent") (Lindblom, 1959). El quart model decisional és el conegut per la "paperera" o *garbage can* (Cohen, March i Olsen, 1972). Parteix de la consideració que hi ha una gran ambigüïtat quant als objectius, la tecnologia a emprar tampoc no està massa clara i que la participació dels actors varia al llarg del procés. La decisió, en aquest context, és més aviat el resultat de l'encontre casual entre un problema que busca una solució i una solució que buscava un problema; uns participants que busquen problemes per a resoldre o interessos per a satisfer.

Òbviament, s'ha de tenir en compte que es tracta de tipus ideals de models decisionals i que en la realitat no existeixen en la seva forma més pura, sinó que els processos decisionals contenen proporcions desiguals d'aquests mètodes. Així mateix, en un procés decisional hi concorren racionalitats diferents fruit dels diversos actors que intervenen en el procés: racionalitat política, racionalitat jurídica, economicista, per assenyalar unes de les més rellevants. Aquesta concepció ha anat essent validada per la recerca empírica quan s'ha vist que en la mesura que el model de l'Estat del Benestar entra en crisi, els models decisionals, basats en un context on l'escassetat de recursos no és tan determinant, també són qüestionats. Efectivament, el conflicte polític ja no és un joc de suma positiva sinó que cal prioritzar, és a dir, no tothom hi pot sortir guanyant. Així, l'escassetat de recursos, per un cantó, i la inexistència d'un consens normatiu bàsic de com fer assignacions conflueixen en qüestionar

¹⁸ Aquesta qüestió fa referència al debat entre pluralisme (Dahl, 1963) i neocorporatisme (Schmitter, 1974; Schmitter i Lembruch, eds, 1980).

els models de l'incrementalisme i de la racionalitat limitada. Per això, en el procés decisional cal tornar a fer èmfasi en la necessitat de proveir-se de criteris polític-ideològics per a decidir, de la mateixa manera que els criteris tècnics no han de ser relegats. A partir de la combinació d'aquestes dues necessitats, sorgeix el model estratègic per a explicar com es prenen les decisions en el procés polític. Aquest model es fonamenta en les aportacions de diversos autors que, a partir del replantejament del model incremental, proposen una nova via. Així, cal assenyalar la proposta d'Etzioni (1967) del model *mixed scanning*, el qual "*rests on the distinction between fundamental decisions and incremental or bit decisions*" (Ham i Hill, 1993:89). Segons aquest model, les decisions fonamentals són importants perquè assenten les direccions bàsiques de la política, alhora que proveeixen el context dins el qual es prendran les decisions incrementals¹⁹. En definitiva, per tant, en l'anàlisi de qualsevol política pública caldrà determinar quin model decisional s'empra segons el tipus de decisió que es tracti.

Una fase següent del procés és la implementació, és a dir, la posta en pràctica de la política pública²⁰. L'impuls definitiu dels estudis sobre la implementació, ressaltant-ne la seva importància en el conjunt del procés, és a partir de l'obra de Pressman i Wildavsky (1973), en la qual van evidenciar la capacitat de modulació de la política pública que tenen tots els actors que hi participen, inclosos els tècnics, que suposadament només havien de fer allò que se'ls havia encomanat. En aquest context, l'anàlisi de la implementació pot ser fet a partir de dos grans enfoc (Subirats, 1992:108-118), l'anomenat *top-down* i l'anomenat *bottom up*, segons si l'impuls ve des de dalt (dels decisors centrals i màxims) i va cap a baix (el funcionari que hi ha al final de la cadena), o bé a l'inrevés, tot i que aquest darrer enfoc ha servit sobretot com a crítica al primer (Mény i Thoenig, 1992:167). Sigui quin sigui l'enfoc, l'anàlisi de la implementació ha servit per a posar de relleu que hi ha una distància considerable entre allò que diu voler el decisor màxim i formal i allò que realment succeeix al final del procés, és l'anomenat *implementation gap* (Dunsire, 1978). Per això, en aquesta fase el paper jugat pels treballadors de l'administració -i, en general, la burocràcia-, els quals tenen un marge de discrecionalitat tant gran, que sovint són els que acaben donant forma final a la política (Lipsky, 1980).

De la mateixa manera que la crisi de l'Estat del benestar ha incidit en la reformulació dels models decisionals, també ho ha fet en l'anàlisi de la implementació. En efecte, fins aleshores, l'Administració pública era l'actor rellevant en el procés d'implementació perquè actuava quasi en monopoli, però quan l'Estat del benestar entra en crisi, per tal de continuar proveint els serveis s'ha hagut de recórrer a altres actors. Aquest fenomen ha fet que les anàlisis ho hagin de tenir en compte i adoptin un enfoc pluralista. Així, Johnson (1990) considera que l'Estat del benestar, al no poder atendre per ell sol totes les demandes de la societat i per tal de no patir -en conseqüència- una crisi de legitimitat, ha intentat una doble

¹⁹ Ham i Hill recullen (1993:91) algunes crítiques que s'han plantejat a aquest model, entre les quals se'n destaquen dues. La primera és fins a quin punt les decisions fonamentals són tan significants com ell suggereix, ja que sovint en les polítiques públiques no està clar que hi hagi hagut una decisió d'aquest caire. La segona és establir com es poden distingir les decisions fonamentals de les incrementals, car a vegades passa a l'inrevés. Com a exemple d'aquesta crítica, Ham i Hill presenten el cas de la Guerra del Vietnam.

²⁰ Rist (1995) defineix la implementació dient que "it is in this stage that the policy initiatives and goals established during policy formulation are to be transformed into programs, procedures and regulations" (p. XX).

solució per a continuar vigent. Per una banda, les autoritats han intentat proposar controls més rigorosos sobre la despesa pública i reduir el paper de l'Estat en el sumministrament de la protecció de benestar (Johnson, 1990:82). Per una altra banda, hi ha hagut un canvi d'èmfasi, consistent en l'anomenat "pluralisme de benestar", això és, un increment de la presència d'altres sectors en la implementació de polítiques socials: el sector informal (familiars, amics i veïns), el sector voluntari (els grups de veïns organitzats, grups d'autoajuda o d'ajuda mútua, organitzacions no governamentals, etc) i, en tercer lloc, el sector mercantil. Tot i que aquest tipus de fenomen no afecta a la implementació de la política lingüística a l'ensenyament, ha de ser tingut present perquè ha significat, a banda de ser un canvi en la provisió de serveis en el cas de les polítiques socials, una nova aproximació teòrica a la implementació en el sentit que fa replantejar el paper hegemònic de l'Administració pública en aquesta etapa del procés.

En posterioritat a la implementació, l'anàlisi de la política pública entra en una nova etapa: la de l'avaluació de la política pública, un cop aquesta ja ha estat implementada (Ballart, 1992). L'avaluació és un procés complex que pot ser orientat envers la totalitat del procés o envers cadascuna de les tres grans fases o etapes que integren el cicle d'una política pública (Rist, 1995), amb una finalitat, sovint, prescriptiva, és a dir, la de millorar el conjunt del procés. Per tant, es pot convenir que hi ha tipus d'avaluació diferents segons el focus d'interès que tingui (Subirats, 1992:145-146): l'avaluació sobre la determinació de necessitats (afecta la fase de la formulació de la política i se centra en el replantejament dels objectius de la mateixa); l'avaluació formativa o correctora (referent a la fase de la implementació i pretén analitzar el funcionament real del programa i de totes les tasques connectades amb aquest); i, tercer, l'avaluació de balanç o conclusiva, l'objecte de la qual és el de recollir informació sobre els resultats finals del programa i facilitar d'aquesta manera un judici de valors globals sobre la política. En funció dels resultats proporcionats per l'avaluació que s'hagi fet, la política pública es pot donar per acabada o bé és replantejada, amb la qual cosa el conjunt del procés es reinicia des d'unes noves bases.

Amb aquesta darrera fase es clou l'esquema d'anàlisi de les polítiques públiques. Respecte al mateix s'han de fer algunes precisions de caire general i metodològic:

1) cal advertir que es tracta més aviat d'un esquema d'anàlisi que no pas un model, com alguna vegada ha estat anomenat. En efecte, l'esquema per fases

"is not really a model in most meaningful scientific sense of the word. Rather, it is a heuristic device for categorizing the events that occur in policy-making and for attempting to make a complex political process more readily comprehensible. It is, as Nakamura calls it, the "textbook policy process" (Peters, p.163).

L'esquema d'anàlisi té, doncs, la utilitat d'identificar i d'il·luminar els diversos punts crucials del procés polític, tot i que no descriu exactament tots els detalls d'aquest procés. Per tant, és només una eina analítica que permet plantejar les qüestions pertinents, i a partir de les respostes concretes, comparar amb altres casos, de manera que es puguin extreure algunes consideracions de caràcter més general.

2) Un dels inconvenients d'aquest model d'anàlisi dividit en fases és que, "pres al peu de la lletra, aquest marc de referència pot semblar massa rígid, linial i formal" (Mény i Thoenig, 1992:105), per la qual cosa s'ha de tenir en compte que, sovint, les polítiques no neixen, creixen i desapareixen, sinó que es tracta d'un cicle (la possible solució a un problema, pot ser l'origen o bé un problema totalment nou no previst o bé la reformulació del problema ja existent). A més, cal remarcar que l'evidència empírica mostra que les fases no sempre es donen en l'ordre en què han estat enunciades, si és que es donen totes les

previstes. També és possible que hi hagi decisions sense que s'hagi formulat el problema i no és després de presa que aquest s'identifica i es racionalitza²¹. Les etapes o fases en les quals es pot dividir aquest procés en són els components lògics i necessaris per a entendre'l, sense que això vulgui dir que hi hagi una separació real ni temporal, car sovint s'encavallen (Aguilar, 1993).

Amb les degudes precaucions derivades de les consideracions que s'acaben de fer, l'esquema d'anàlisi que s'emprarà en aquesta recerca està inspirat en el proposat per Jones (1970), si bé es recullen algunes aportacions que s'han anat fent amb posterioritat.

Entre aquestes, cal destacar les que ressalten la importància de la intervenció de múltiples actors (grups o individus) al llarg de totes les fases del procés, els quals tenen a la seva disposició diversos recursos que mobilitzen per a defensar els seus interessos²² i els seus objectius²³. En aquest sentit, dins l'aproximació de l'anàlisi de les polítiques públiques, la noció de poder polític adquireix molta més importància ja que es constata la capacitat discrecional de l'Administració i es parteix "d'un supòsit pluralista, en el qual poders i recursos es distribueixen de manera desigual, i en el qual els processos decisionals són més aviat el resultat d'interaccions múltiples en les que hi participen molts actors (polítics electes, funcionaris de tots els nivells, però també partits, grups d'interès, experts, acadèmics, mitjans de comunicació ...) de manera simultània" (Subirats, 1990:42). En aquest context pluralista d'aproximació policèntrica, neix el concepte de *issue network* o xarxa de qüestió (Hecko, 1978), la qual no és necessàriament estable, ja que com sovint passa, hi ha nous actors que entren durant el procés i d'altres que en surten.

En segon lloc, un cop identificats els actors rellevants, cal estudiar el complex d'activitats que aquests duen a terme en el sí del procés, a partir de quatre variables (Gomà, 1992): el sistema d'intermediació d'interessos (ens remet al debat entre el pluralisme i el

²¹ Aquest podria ser el cas de la política lingüística a Catalunya, on es comença a portar a terme sense haver estat aprovada la Llei que ha de donar-li el suport jurídic i legitimació política definitiva. En aquest sentit, la política lingüística, com qualsevol altra, es dona abans i, evidentment després, del què es pot considerar la fase de la decisió formal en relació a aquesta política.

²² Un actor, quan participa en un procés de "decision-making", empra per aconseguir els seus objectius diferents tipus de recursos (Dente, 1993). Se'n poden identificar quatre grans tipus: 1) els recursos econòmics (la quantitat de diners que poden ser mobilitzats en el procés, sigui per intercanviar amb altres actors, sigui per adquirir altres tipus de recursos); 2) els recursos polítics (el consens que un actor és capaç de guanyar per legitimar les seves posicions davant els altres actors); 3) els recursos legals (entesos en termes d'avantatges: el dret a ser consultat, el requisit d'una solució acordada, etc.); 4) els recursos cognitius, de dos tipus: el coneixement científic (integrat pel conjunt de dades i models produïts pels experts -consultors, analistes o burocràcies-, i poden ser emprats per un actor per influenciar als altres) i el coneixement interactiu (són aquells produïts pels actors durant el procés, quan l'analitzen i estan compostos per la informació sobre l'estructura de la xarxa d'actors, el comportament dels altres participants i llurs recursos, etc., és a dir, és la base del coneixement interactiu més important: l'estratègia).

²³ Els objectius que un actor té en un procés polític es poden classificar en dos tipus diferents (Dente, 1993): els objectius de contingut i els objectius de procés. En els primers, l'atenció se centra sobre els aspectes de la qüestió debatuda. En canvi, en els objectius de procés, l'atenció se centra sobre com es desenvolupa la qüestió debatuda. En un cert sentit, aquesta aproximació no és altra que una reformulació de la presència de les dues ètiques que poden regir el comportament d'un polític: l'ètica de la convicció i l'ètica de la responsabilitat (Weber, 1986).

neocorporatisme²⁴ per explicar el paper de l'Estat i dels grups en la política); l'estil d'elaboració de polítiques (*policy style*²⁵); el model decisonal, ja comentat, de com es decideix²⁶; i, finalment, el model administratiu, "definit com el conjunt de principis organitzatius i de gestió que vertebraven l'aparell burocràtic, al llarg de la fase d'implementació de la política" (Gomà, 1992:44).

Vistes aquestes consideracions prèvies, i concretant-lo ja a la recerca a la que s'aplicarà, l'esquema d'anàlisi parteix del fet que, com qualsevol altra política pública, la política lingüística en l'ensenyament, entesa en el sentit més macro, abarca totes les seves activitats en relació a la llengua en diversos àmbits (la determinació de la llengua docent, la llengua o llengües que són ensenyades, els requisits lingüístics del personal docent, l'ús de la llengua en les activitats extra-docents, etc), per la qual cosa es pot acceptar que es subdivideix en diverses subpolítiques, tantes com àmbits d'intervenció pública hi hagi.

Acceptat això, cal trobar un esquema interpretatiu de les relacions que s'estableixen entre la macropolítica i les subpolítiques que l'integren. Partint -com es podria fer amb altres models similars- de l'acceptació de la validesa analítica del model proposat per Gomà (1992)²⁷ per ajudar a l'explicació d'una política, es pot admetre que cal completar-lo per tal d'articular un esquema que il·lustri les relacions que hi ha entre la macropolítica (on s'estableix el model lingüístico-escolar; o el model de ciutat en la política urbana, per posar dos casos diferents) i cadascuna de les subpolítiques.

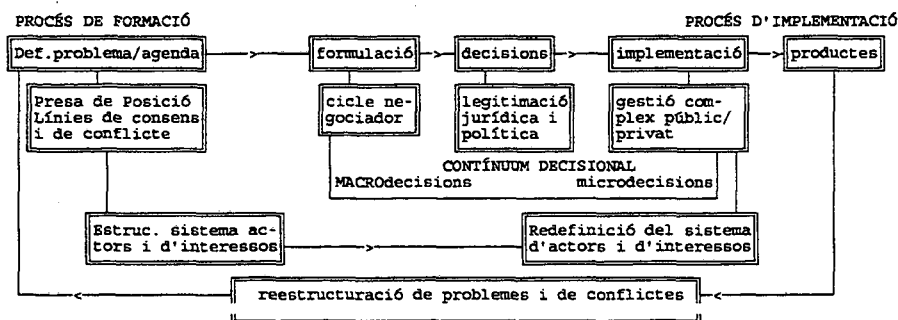
²⁴ El neocorporatisme és definit per Schmitter com "un sistema d'intermediació d'interessos en el qual les unitats constitutives s'organitzen en un número limitat de categories úniques, obligatòries, no competitives, organitzades de manera jeràrquica i diferenciades a efectes funcionals, reconegudes o autoritzades (si no creades) per l'Estat, que els concedeix deliberadament el monopoli de la representació dins de les seves categories respectives" (Schmitter, 1974, citat per Mény i Thoenig, 1992:66).

²⁵ Aquest concepte ha estat proposat per Richardson (1982). L'estil de fer les polítiques es pot classificar a partir de dos criteris: segons la relació entre els actors (dins un continuïum entre el consens i la polarització o conflicte) i segons l'actuació de l'actor institucional davant dels problemes (governar per anticipació o bé com a reacció).

²⁶ A partir dels models decisionals, s'ha completat els models dels processos decisionals (Dente, 1987:17, reproduït per Subirats, 1992:83):

MODEL	DECISOR	CRITERI D'ELECCIÓ
racional	unitari	optimització
racional limitat	unitari/coalició	satisfacció
incremental	interdependència partidista	compromís
"paperera"	canviant	casualitat

²⁷ Esquema d'anàlisi proposat per Gomà (1992:46).



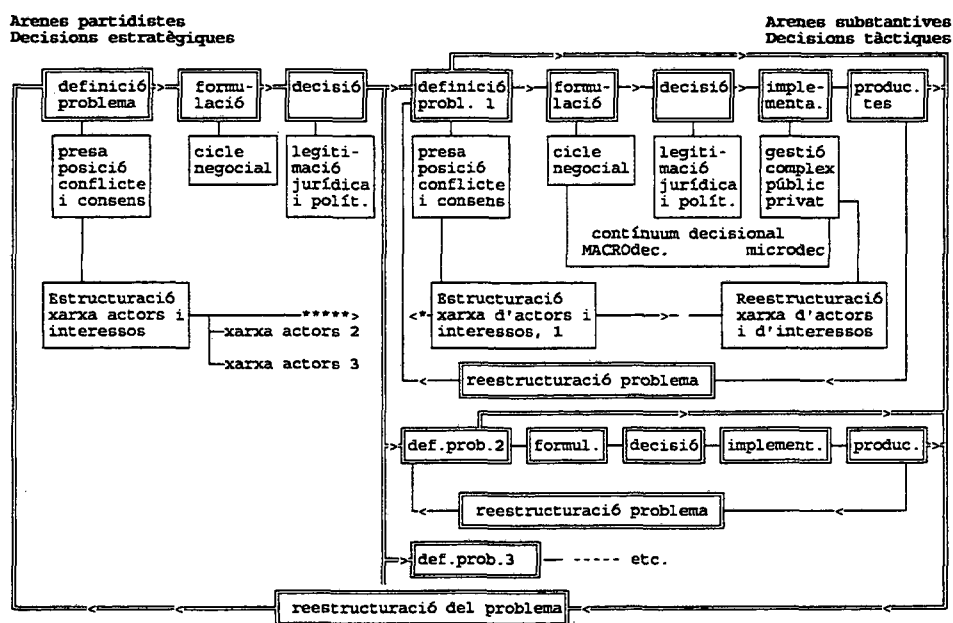
Per això sembla convenient modificar-lo lleugerament afegint-li unes fases prèvies a la primera etapa (la de la definició del problema i la configuració de l'agenda institucional), és a dir, caldria incapsular-lo en un altre d'anàleg més gran.

En efecte, hi hauria, en aquest model reformulat, un macroprocés de formació amb una primera etapa de definició del problema i configuració de l'agenda; una etapa de formulació de la política (amb el seu corresponent cicle negociador); i una tercera etapa de presa de decisions, en la qual s'establirien el conjunt de subpolítiques a seguir per aconseguir els objectius generals de la macropolítica i, alhora, en fixaria llur marc legal. Amb la decisió sobre quins àmbits actuar, es començaria, per a cadascuna de les subpolítiques, un procés polític concret, amb la corresponent definició del problema i la resta del procés. Els processos iniciats per cadascuna d'aquestes subpolítiques poden afectar, a la llarga, a la definició del problema més general i, en conseqüència, poden generar un procés de reformulació de tot el conjunt de la qüestió.

Els instruments analítics que es fan servir per a entendre les subpolítiques són també útils, convenientment adaptats, per a la macropolítica pública. Així, la xarxa d'actors i el complex d'activitats de la macropolítica es veurà determinada pel fet que es tracta d'una arena on el pes dels elements ideològics i polítics és més gran. En passar, després de la fase de definició en el macroprocés, a cadascuna de les polítiques sectorials, la xarxa d'actors i el complex d'activitats canviarà i serà diferent (en relació a la macropolítica i en relació a les altres polítiques que té al costat), perquè els elements partidistes aniran desapareixent en benefici dels elements més substantius, propis de cada subpolítica. Aquests darrers seran ja pràcticament hegemònics en la fase d'implementació de la subpolítica en qüestió, així com els actors rellevants també hauran canviat.

A banda de les diferències entre la macropolítica i les subpolítiques que hi ha quant a la xarxa d'actors i el complex d'activitats, n'hi ha d'altres pel que fa a les decisions. En efecte, a la macropolítica, on es dona sobretot l'arena ideològica, partidista, les decisions que més abunden són les estratègiques (irreversibles quasi sempre), mentre que a les subpolítiques, on més aviat predominen les arenes tècniques, es troben les decisions tàctiques o més fàcilment canviabls.

Taula 3 L'esquema d'anàlisi del procés de la política lingüística en l'ensenyament.



Font: Elaboració pròpia.

Els impactes de cadascuna d'aquestes subpolítiques poden: 1) reestructurar les respectives definicions dels problemes i reinicialitzar el procés; 2) desbordar la definició del problema sectorial i començar a afectar la definició més general. En la mesura que diverses definicions sectorials del problema es van refent de manera que no es poden reconduir dintre el propi procés de *policy*, es provoca un canvi en la definició fonamental i, en conseqüència, el procés reinicia: els actors es reposicionen, es reformula la política i es prenen decisions noves. Una qüestió bàsica és determinar quines són les subpolítiques més importants per impulsar una nova visió del problema.

Aplicat aquest esquema d'anàlisi a la política lingüística en l'ensenyament, en el seu sentit més ampli, hi ha una decisió, que es concreta amb l'establiment del model lingüístico-escolar (a la llum del què permet la Constitució Espanyola i l'Estatut d'Autonomia) en el text de la Llei de Normalització Lingüística a Catalunya, alhora que estableix les polítiques prioritàries per a fer-lo efectiu: introducció del català a l'ensenyament com a assignatura i com a vehicle de docència; la fixació dels requisits lingüístics del personal docent; el marc que regula l'ús de la llengua en les activitats extraescolars; etc.

A cadascuna d'aquestes subpolítiques es pot verificar l'existència d'un procés propi, amb la definició del problema i l'entrada del tema a l'agenda institucional, i una decisió, posteriorment, la posta en pràctica de la decisió, i, finalment, uns certs resultats, els quals, al seu torn, obliguen a reorientar la qüestió en el conjunt de l'anomenada macropolítica.

Així, al cap de tretze anys d'estar en vigor un determinat model, hi ha la suficient acumulació de dades per a avaluar-ne el conjunt del procés i constatar el seu impacte en el sistema polític de Catalunya.

4. El mètode i les fonts emprades.

A partir del marc teòric exposat en l'apartat anterior, en aquesta recerca s'empra l'esquema d'anàlisi de les polítiques públiques per tal que acompleixi quatre tasques bàsiques (Cooper, 1989:46): "(1) to describe, (2) to predict, and (3) to explain language-planning processes and outcomes in particular instances, and (4) to derive valid generalizations about these processes and outcomes". Per tant, en el context dels estudis de les polítiques públiques, s'ha adoptat un enfoc inductiu combinat amb un propòsit explicatiu, deixant en segon terme algunes apreciacions prescriptives, si bé aquestes no poden ser mai obviades completament en qualsevol tipus d'anàlisi politològic que es faci. Així, tot i que es comença la recerca fent algunes comparacions amb altres casos de l'Estat espanyol, el nucli es concentra en l'anàlisi detallada d'una situació específica -la política lingüística de la Generalitat de Catalunya a l'àmbit de l'ensenyament obligatori- amb la finalitat d'assenyalar els factors que n'expliquen el procés i els resultats.

Per això, primerament, es compara el model lingüístico-escolar aplicat a Catalunya amb els altres models que han estat adoptats per la resta de Comunitats Autònomes amb dues llengües oficials per tal de constatar que, en un mateix marc constitucional, hi ha diferents possibilitats en funció de la concurrència i interacció de factors sociolingüístics i polítics. Un cop s'ha vist els trets generals del cas català, s'entra en l'estudi concret d'aquest procés de *policy-making*, el qual ha estat descomposat en les diverses fases que l'integren. Amb l'ús de l'instrumental anàlitic provinent de les aportacions del conjunt de l'enfoc teòric, a cadascuna de les fases s'explica què és el que passa, per què i amb quins resultats.

Com que es tracta d'un estudi de cas, per tal de compensar els problemes metodològics inherents a la pretensió d'extreure conclusions generals d'una situació específica, s'ha optat conscientment per dedicar molts esforços en utilitzar un elevat grau de detall en el recull, la descripció i l'explicació dels fets considerats més rellevants. Per això, les fonts d'aquesta recerca són bàsicament documentals, és a dir, hi ha la pretensió que darrera de cada afirmació que es fa, hi hagi el referent textual corresponent que li doni suport. En conseqüència, s'ha volgut recórrer a l'ús de documents que poguessin ser recuperats fàcilment per qualsevol altre investigador que vulgués, en el futur, comprovar les bases dels arguments que es van defensant al llarg de la Tesi.

Entre els referents bàsics de la recerca, cal assenyalar, sobretot, tota la documentació oficial vinculada al cas, sigui el conjunt de la normativa (lleis, decrets, reglaments, circulars, etc); siguin les dades del coneixement de català proporcionades pel cens i el padró municipal. També s'han emprat els programes electorals de les forces polítiques catalanes i els documents parlamentaris que permeten d'establir les posicions polítiques de cadascuna d'elles.

Tampoc no es pot deixar de remarcar l'ús que s'ha fet del conjunt de fonts secundàries, molt abundant a Catalunya, atès que el tema de la llengua ha estat -i és- un dels que ha concentrat més l'atenció de molts investigadors i analistes. D'aquesta manera, les fonts secundàries estan integrades per estudis sobre la llengua, des de tots els vessants que es pot abordar: des dels sociolingüístics als jurídics, passant pels politològics.

Per una altra banda, com que l'objectiu és analitzar també l'impacte de la política lingüística en el conjunt del sistema política català, ha calgut tenir present les referències que hi ha sobre les qüestions més habituals de la Ciència Política (partits, ideologia política, comportament electoral, etc) en la mesura que estan vinculades als temes lingüístics. En aquesta línia, a més, s'han emprat quatre enquestes fetes pel *Centro de Investigaciones Sociológicas* després de les eleccions al Parlament de Catalunya (les post-electorals de 1984, 1988, 1992 i 1995), per a analitzar les relacions que hi ha entre el coneixement de català i

les diverses variables que incideixen en el comportament polític dels ciutadans de Catalunya.

Finalment, també s'ha recorregut a altres fonts habituals en aquest tipus d'investigació, com són les notícies de premsa i les entrevistes personals amb alguns dels actors principals del procés, així com amb alguns observadors qualificats²⁸. La raó principal de buscar la informació que fonamenta els arguments que es defensen a la Tesi a partir de dades documentals i no pas en les apreciacions que puguin fer els entrevistats (tot i que tenen el seu valor intrínsec) rau en el fet que la política lingüística a Catalunya té un contingut polític tan important i tan vigent en l'actualitat, que és del tot convenient estar sempre en disposició de demostrar fefaentment els afirmacions que es van fent, si més no, aquelles que estan més vinculades amb la resposta d'allò passa i el com.

5. L'estructura de la Tesi.

Aquesta recerca està estructurada en quatre capítols més, a banda d'aquest primer destinat a la introducció, i d'unes conclusions finals. El contingut de la resta de la Tesi és el següent.

El segon capítol està dedicat, després de presentar algunes consideracions sobre la política lingüística i l'ensenyament, a fer una comparació dels diversos models lingüístico-escolars aplicats a les Comunitats Autònomes de l'Estat espanyol que tenen dues llengües oficials. Aquest capítol es clou amb la determinació dels factors polítics i sociolingüístics que ajuden a explicar les raons per les quals en una Comunitat Autònoma s'ha implementat un model i no un altre.

Els tres capítols successius han estat destinats a descriure detingudament tot el procés que segueix la política lingüística de la Generalitat de Catalunya en l'ensenyament obligatori,

²⁸ Tot i que no sóc massa partidari de les entrevistes personals degut als problemes que presenten (reificació dels fets, subjectivisme, els problemes de confidencialitat, etc), vaig creure oportú recollir les opinions d'alguns dels actors que, segons el parer, podien aportar alguns elements i informació significativa. Així, formalment, han estat entrevistades les següents persones: Aina Moll (directora general de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya, 1980-1989); Max Cahner (Conseller de Cultura i Mitjans de Comunicació de la Generalitat de Catalunya, entre 1980 i 1984); Marta Mata (pedagoga, diputada socialista i regidora d'Ensenyament de l'Ajuntament de Barcelona); Joaquim Arenas (cap del Servei d'Ensenyament del Català del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, des de 1984). A banda d'ells, s'ha intercanviat opinions -si bé més informalment- amb Isidor Marí (Subdirector General de la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat), Joan M. Romaní (tècnic superior de l'Institut de Sociolingüística Catalana), Isidre Molas (catedràtic de Dret de la UAB, director de l'Institut de Ciències Polítiques i Socials i dirigent destacat del PSC), Jordi Sánchez (en tant que dirigent de la Crida a la Solidaritat). Així mateix, també he mantingut intercanvi de parers amb alguns professors de l'ensenyament públic, encarregats, en darrera instància de portar a la pràctica allò decidit pel Govern de Catalunya. A banda de tots ells, en les successives fases del procés d'elaboració d'aquesta recerca, alguns dels arguments que es defensen han estat discutits amb els col·legues del Departament de Ciència Política de la UAB en un parell de sessions de treball de l'Àrea de Ciència Política, en les quals m'han fet aportacions molt valuoses. Finalment, cal fer constar que un primer plantejament temptatiu d'aquesta recerca va ser presentat, el 1993, com a Memòria de Recerca dels Cursos de Doctorat de Ciència Política organitzats a la UAB. Aquest primer treball porta per títol *La definició del problema en el cas de la política lingüística de la Generalitat de Catalunya* i va ser avaluat positivament per un tribunal integrat pels Doctors Joan Botella, Joaquim M. Molins i Antoni Milian, els comentaris dels quals van significar un important revulsiu per a la investigació que aquí es presenta.

alhora que es proposen i s'assenyalen els nexes causals entre els fets que l'integren.

El capítol tercer, en concret, fa referència a les primeres fases del procés: l'entrada del tema en l'agenda institucional, la definició del problema, la formulació de la política i la decisió. L'orientació que es pren en aquest capítol és la d'analitzar el paper tan destacat que juguen els partits polítics en l'elaboració del marc normatiu que regula aquesta política, el qual és sensible a les demandes que rep de diversos grups de pressió. En conseqüència, es farà èmfasi en els debats que hi va haver en la redacció de la Constitució Espanyola de 1978 i l'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 1979, així com tot el procés de redacció de la Llei de Normalització Lingüística a Catalunya, text que recull el pacte final entre totes les forces polítiques i marca el terreny de joc de la implementació posterior.

El capítol quart, seguint l'esquema d'anàlisi de les polítiques públiques, s'ocupa de tot allò referent a la implementació de la política lingüística a l'ensenyament obligatori. Així, es mostra i es comenta la cronologia de la implementació a través de la successió de decrets que li donen cobertura jurídica. A continuació, s'explica el procés de negociació entre els partits catalans que duu a la concreció del model de conjunció lingüística, finalment vigent a Catalunya. Tinguda en compte aquesta qüestió, s'explica com ha afectat la implementació del model en dos àmbits fonamentals: els professors i els alumnes. Per acabar, es dediquen algunes pàgines a explicar l'evolució del control de la implementació exercit per part dels actors principals (a través dels programes electorals i les eleccions; l'activitat parlamentària; i el conflicte jurídic).

El cinquè i darrer capítol -abans de presentar les conclusions finals de la Tesi- tracta de la incidència d'aquesta política en el conjunt de la societat catalana, tant des del punt de vista dels resultats (els canvis registrats en el coneixement de català de les generacions joves), com dels impactes: si els nous votants són més nacionalistes catalans que la resta de votants i, en conseqüència, voten en una proporció més gran que la resta als partits nacionalistes catalans.

Capítol 2. Els models lingüístico-escolars a l'Estat espanyol.

1. La política lingüística i l'ensenyament.

1.1. La rellevància de la política lingüística en l'Estat.

La quantitat total de llengües¹ que hi ha al món s'ignora, però es considera que la xifra global no està per sota de les 4.000 (Crystal, 1993:285), tenint cadascuna d'elles un nombre de parlants que oscil·la des d'unes poques persones a centenars de milions². Per contra, el nombre d'Estats és més fàcil de saber: són els 185 membres de l'organització Nacions Unides³.

De la relació entre aquests dues xifres (nombre de llengües i nombre d'Estats), s'extreu fàcilment la conclusió que la situació més corrent és que dins d'un mateix territori estatal hi conviuen comunitats lingüístiques diferents; que bona part de la població mundial visqui en situacions multilingües (Mackey, 1967; Grosjean, 1982). En definitiva, són molt pocs els Estats d'arreu del món que tinguin una població monolingüe (Laponce, 1987)⁴.

Per tal d'il·lustrar aquesta constatació no cal remetre's a situacions gaire llunyanes, sinó que només cal reflectir allò que passa al nostre entorn més immediat: el conjunt dels Estats que formen la Unió Europea (Siguan, 1995). Dels quinze Estats membres, només un - Portugal - pot ser considerat monolingüe, mentre que tota la resta tenen al seu sí diverses comunitats lingüístiques més o menys importants (Stephens, 1978). Segons un seguit de

¹ Cal tenir en compte que en molts casos, la distinció entre llengua i dialecte és molt difícil d'establir, sent un dels temes teòrics més rellevants de la lingüística (Crystal, 1993:24-25). Entre els criteris que s'ha adoptat per considerar un parlar com a llengua, els polítics són dels més importants. La resposta a la pregunta sobre si un parlar és una llengua o un dialecte sovint es troba en l'anàlisi del procés de construcció de la variant estàndard de la llengua, lligat al procés de creació de l'Estat-nació a partir del segle XVI. Des de llavors, els Estats han anat creant la seva pròpia llengua nacional, la llengua de l'administració.

² Segons Crystal (1993:284), hi hauria la següent distribució:

	Nombre de llengües
Més d'un milió de parlants...	138
Més de 100.000 parlants.....	258
Més de 10.000 parlants.....	597
Més de 1.000 parlants.....	708
Més de 100 parlants.....	409
Extingides.....	143
Sense estimacions.....	2.269

³ Hi ha alguns estats que no són, però, membres de les Nacions Unides (per exemple, la Confederació Helvètica), per la qual cosa la xifra seria una mica més alta.

⁴ El criteri que he adoptat en aquesta aproximació és el no tenir en compte els efectes generats per la immigració. Així, quan em refereixo a aquestes qüestions només faig referència a poblacions històricament assentades en el territori de l'Estat, inclús prèviament a la creació del mateix Estat. Per tant, es tracta de ciutadans "autòctons" d'aquell Estat.

variables socials i polítiques⁵, hi ha una immensa varietat de situacions, no només dins el conjunt de la Unió Europea, sinó també dins d'un mateix Estat: des d'aquella comunitat que ha aconseguit que la seva llengua sigui l'única oficial de l'Estat i, per tant, les altres llengües han quedat subordinades, fins a la petita comunitat de parlants d'una llengua a punt de desaparèixer, passant per tot tipus d'estadi intermedi⁶. A la taula 1, es recullen, per a cada Estat de la Unió Europea, les llengües que s'hi parlen. Així, en els quinze Estats es parlen no menys de 38 llengües diferents, i que dels ciutadans de la Unió Europea, entre uns 60-80 milions (el 18%) parlen⁷ una de les llengües anomenades "menys emprades"⁸ (Nelde, 1993:167). Aquesta realitat ha generat que des del mateix entorn europeu s'hagi impulsat una política lingüística destinada a protegir-les i establir-ne uns mínims per a garantir-ne la supervivència⁹ (Corretja, 1995), alhora que el problema de l'ús de les llengües dins les institucions europees sigui cada vegada més gran (Coulmas, 1991; Nelde, 1993)¹⁰.

⁵ Per exemple, es pot tenir en consideració el nombre absolut de parlants, el nombre relatiu de parlants en el conjunt de l'Estat, el grau d'articulació política de les demandes etnolingüístiques (partits, grups de pressió propis), el nivell d'estandarització de la llengua, el nivell econòmic de la minoria lingüística, si es tracta d'una llengua d'abast internacional o no, entre d'altres (Laponce, 1987; Cooper, 1989).

⁶ La bibliografia sobre la situació de les anomenades minories lingüístiques europees és molt extensa. Com a punt de partida bàsic és útil referir-se a un llibre ja clàssic Stephens (1978), i, posteriorment, Petschen (1990), Calvet (1993) i Siguan (1995).

⁷ Segons dades proveïdes per Nelde (1993:167) i vàlides per a la situació de 1990. A més, cal tenir present que el coneixement sobre els usos lingüístics d'aquestes persones acostuma a ser molt escàs. En aquest sentit, cal prendre el concepte de "parlar" en el sentit més ampli: coneixen i estan en la capacitat de parlar aquesta llengua. En tot cas, no s'ha d'entendre, òbviament, que parlen aquesta llengua en totes funcions i en tot el temps.

⁸ En terminologia eurocomunitària, "lesser used languages", "langues moins répandues" o "weniger verbreitete Sprache".

⁹ Un exemple d'aquest tipus d'iniciativa és la Carta Europa de les Llengües Regionals i Minoritàries, aprovada per l'Assemblea Parlamentària del Consell d'Europa el 4 d'octubre de 1988. Val a dir que els criteris recollits en aquest text no han estat acceptats per alguns Estats i que en d'altres Estats les minories lingüístiques estan moltíssim més protegides per les pròpies normes internes, com és el cas dels catalanoparlants, bascoparlants i galaioparlants a l'Estat espanyol.

¹⁰ En efecte, segons els Tractats de la Unió Europea, actualment hi ha onze llengües oficials, la qual cosa vol dir que tota la documentació oficial de la Unió ha de ser publicada en aquestes llengües, i es poden utilitzar normalment en l'àmbit de les institucions de la Unió Europea. Per tant, hi ha 110 creuaments en la traducció entre totes les llengües oficials. Això comporta problemes en els costos de la traducció, molt elevats, en l'eficàcia del treball, etc. que s'han intentat solucionar establint restringit el nombre de llengües anomenades de "treball", així com, fomentar les pràctiques de bilingüisme passiu, en virtut de les quals, tothom parla la seva llengua però només és traduït a unes poques llengües. Haarman (1991:104) assenyala que almenys el 40% del pressupost administratiu de la Comunitat Europea es destinava als serveis de traducció i interpretació. A més, ja s'albiren problemes en el futur. Evidentment, els nous membres, procedents de l'est d'Europa també voldran que la seva llengua sigui oficial, amb la qual cosa els costos de la política lingüística seran encara més alts. A més, caldrà fer front a les demandes provinents de les llengües de les minories, algunes de les quals, com el català, té més parlants que altres llengües ja reconegudes com a oficials.

Taula 1 Les llengües a la Unió Europea (1995).

Estat	Llengües
Alemanya	alemany, danès, sòrab, frisó
França	francès, occità, bretó, basc, català, alemany, neerlandès, cors, franco-provençal
Itàlia	italià, alemany, francès, franco-provençal, occità, grec, eslovè, friulès, ladí, català, sard, albanès, croat
Països Baixos	neerlandès, frisó
Bèlgica	neerlandès, francès, alemany
Luxemburg	francès, alemany, luxemburguès
Irlanda	anglès, gaèlic irlandès
Regne Unit	anglès, gal.lès, gaèlic escocès, gaèlic irlandès
Dinamarca	danès, alemany, feroès
Grècia	grec, albanès, macedoni, turc, pomak, aromanès
Portugal	portuguès
Espanya	espanyol, català, basc, gallec, occità, asturià, aragonès, portuguès
Finlàndia	finès, suec, saàmic
Suècia	suec, saàmic, finès
Àustria	alemany, eslovè, hongarès, croat

Font: Elaboració pròpia

Tot i que les primeres disposicions en matèria que avui considerariem de política lingüística es podrien resseguir des dels inicis de la Història, l'aparició de l'Estat modern marca el punt d'inflexió clau (Tilly, 1990). Amb el seu desenvolupament, i sobretot a partir de la Revolució Francesa i l'extensió de l'Estat-nació arreu del món durant el segle XX, es pot afirmar que tots els Estats implementen una determinada política lingüística, entenent com a tal el conjunt d'activitats que les autoritats emprenen per tal d'influenciar el comportament dels ciutadans en relació amb l'aprenentatge, amb l'estructura, o amb la fixació de les funcions dels seus codis lingüístics¹¹. En efecte, des del moment que l'Estat es dota d'una Administració Pública; que per administrar cal comunicar, i atès que la comunicació implica una selecció d'un determinat codi lingüístic, es pot deduir que l'Estat fa una tria lingüística concreta (McRae, 1994). En aquest sentit, McRae (1994:78) ens recorda, parafrasejant Laswell (1950), que les autoritats de qualsevol Estat sempre han determinat -o estan

¹¹ Aquesta definició és una adaptació de la definició que fa Cooper (1989:45) de 'planificació lingüística'. De fet, en els estudis de sociolingüística s'acostuma a preferir el terme de 'language planning', el qual ha estat definit de moltes maneres diferents i encara no hi ha acord entre la comunitat científica (Cooper, 1989; Lamuela, 1994). Des de l'enfoc de l'anàlisi de les polítiques públiques, em sembla més adequat emprar el terme "política" en comptes de "planificació", perquè "política", tot i els problemes que hi ha per definir què és una política (Thoenig, 1985)- no implica necessàriament planificació i, a la vegada, reforça la importància de tenir en compte tot allò relació amb la distribució del poder en una societat.

determinant- sobre *who gets what, when and how* en matèria lingüística¹². Així, l'Estat, en relació als seus ciutadans, pot arribar a ser cec, però, en cap cas, l'Estat no és sord ni mut (Zolberg, 1977, citat per Laponce, 1987:156).

Com que la llengua és, a banda d'un instrument de comunicació, un dels símbols més importants en l'establiment de la identitat del grup i, per tant, de lleialtat envers ell (Mira, 1987), el procés de construcció de l'Estat-nació ha tendit quasi sempre a l'homogenització lingüística de la seva població a través de la imposició d'una sola llengua oficial per tal d'aconseguir una major cohesió social, crear uns vincles molt més forts de solidaritat entre tots els integrants de la ciutadania, amb la finalitat d'incrementar la seva legitimitat i, en definitiva, garantir-se la seva pervivència. Quan aquest procés s'accelera durant el segle XIX -i l'Estat comença a desplegar un seguit de mesures per tal d'aconseguir que damunt del seu territori hi hagi un sol mercat i una sola llengua- sovint topa amb l'oposició d'aquelles comunitats lingüístiques que volen mantenir la seva llengua pròpia (i, per extensió, la seva identitat cultural), donant lloc a l'emergència de conflictes d'arrel nacionalitària. Si aquestes comunitats són prou fortes com per generar els recursos suficients per a reptar la voluntat de les autoritats centrals de l'Estat-nació emergent, poden aconseguir bastir les bases d'un moviment nacionalista, l'objectiu últim del qual és -en principi- dotar d'un Estat la seva comunitat, percebuda (i autodefinida) com a nació. En el fons, doncs, esclata el conflicte generat per la confrontació entre dos corrents oposats: la construcció de l'Estat-nació des de l'Estat o des de la nació¹³. En el primer cas, Grillo s'hi refereix com a l'"etnicització de la polis" ("*ethnicization of the polity*", 1980:7), és a dir, tal com el resumeix Woolard (1992:34), el primer corrent seria el de "l'Estat, definit pel seu aparell administratiu, pot convertir-se, o encaminar-se a convertir-se, en un estat-nació per mitjà de la difusió d'una única llengua, cultura i conjunt de símbols per al poble a l'interior de les seves fronteres". En canvi, el segon seria la "politització de l'etnicitat", és a dir, una comunitat intentaria que les fronteres de l'Estat s'adeqüessin a les fronteres culturals: "en aquest procés es capitalitzen i es polititzen els sentiments locals i la solidaritat de grup" (Woolard, 1992:34).

És per aquesta raó que, en qualsevol societat multilingüe, el conjunt de les decisions a l'entorn de les qüestions lingüístiques esdevé inevitablement una *policy issue* molt important per als governants, ja que n'hi ha ben poques, a part de la religió, que tinguin un poder de mobilització tant gran donada la importància de la llengua en la configuració de la identitat col·lectiva (Esman, 1992). Tal com especifica aquest autor, la regulació del conflicte polític arran de la configuració multilingüe de la població de l'Estat es pot orientar cap a dues estratègies divergents: l'assimilacionista i la pluralista.

L'estratègia assimilacionista tendeix a l'unilingüisme perquè es considera que l'existència d'una llengua comuna a tot l'Estat és fonamental per a mantenir la comunitat

¹² McRae (1994) transforma el títol de Laswell en cinc qüestions bàsiques a les quals les autoritats en un sistema polític donen resposta en el marc de la seva política lingüística:

1. qui hauria de prendre les decisions en la política lingüística?
2. qui hauria de rebre els serveis en la llengua X o Y?
3. com s'haurien de proporcionar els serveis en la llengua X o Y?
4. en quins àmbits haurien de ser assequibles els serveis en la llengua X?
5. en quina versió de la llengua X s'haurien d'oferir els serveis?

¹³ Evidentment, aquest enfoc parteix de l'assumpció que 'Estat' i 'Nació' són dos conceptes diferents, cosa que encara no és acceptada per tots des del punt de vista teòric. Vegeu Hutchinson i Smith (eds.) (1994) per a un recull actualitzat de les posicions clau en els diferents àmbits d'aquest debat.

política, si bé -òbviamment- no és un element suficient. En aquest sentit, l'anomenada "llengua nacional" és el resultat de la imposició de la llengua del grup dominant que ha bastit les institucions centrals de l'Estat a la resta de la població. Des d'aquest moment, la llengua nacional aconsegueix la funció discriminant dins d'aquesta comunitat política, és a dir, "la llengua serveix tot just, molt abans que per a integrar i promocionar, o per a excloure i postergar, segons el major o menor domini que en demostrï l'usuari (...)" (Murgades 1992:9, citat a Lamuela 1994:57). La imposició de l'unilingüisme passa per la prohibició -més o menys estricta- de qualsevol manifestació en cap altra llengua en tots els àmbits de la vida social. L'exemple més proper d'una política d'aquest tipus és la menada a França d'ençà els temps de la Revolució: el francès és l'única llengua de l'Administració i de l'escola. La política lingüística assimilacionista pot adoptar dues tàctiques en relació a les llengües subordinades en funció de la distància lingüística que hi ha entre elles: si la distància és alta, s'opta per la substitució; mentre que si la distància és baixa (per exemple, perquè són llengües de la mateixa família), s'opta per la dialectalització (Kloss 1967; Pueyo 1992).

L'estratègia pluralista, en canvi, parteix de la idea que és inevitable un cert reconeixement del multilingüisme si es vol mantenir la unitat i la viabilitat de la comunitat política implicada. El grup etnolingüístic políticament dominant transigeix en l'aplicació de la seva política i assumeix part de les demandes dels altres grups subordinats. Tanmateix, però, dins l'estratègia pluralista hi hauria dos grans grups de polítiques lingüístiques: l'un tendent a l'unilingüisme i l'altre al multilingüisme.

En el primer grup, hi trobaríem tres subtipus de polítiques: 1) l'anomenat unilingüisme sense assimilació quan el grup dominant accepta l'existència de minories lingüístiques que gaudeixen d'uns certs drets sempre que aquestes no qüestionin el règim lingüístic que consagra la seva llengua com a única oficial en tots els àmbits; 2) hi ha un model d'unilingüisme basat en una llengua minoritària en el conjunt de la comunitat política, de manera que, amb aquesta opció, les autoritats eviten la sensació de dominació de les minories per part del grup lingüístic dominant, les quals reben el primer ensenyament en llurs llengües pròpies, alhora que el govern financia el desenvolupament cultural d'aquestes comunitats¹⁴; 3) un tercer tipus d'unilingüisme és el promogut en aquells Estats que han triat com a llengua oficial la llengua de l'ex-potència colonitzadora, amb la voluntat de trobar una llengua "neutral" per a totes les comunitats lingüístiques que integren l'Estat i "despolititzar" la política lingüística¹⁵. Aquesta opció tampoc no està exempta de problemes com, per exemple, el fet que les noves èlites polítiques han de bastir una nació fent servir la llengua dels antics colonitzadors, contra els quals han estat lluitant.

El segon grup de l'estratègia pluralista engloba totes les polítiques que se sustenten en el multilingüisme, les quals registren una immensa diversitat de modalitats: des del multilingüisme basat la cooficialitat de dues o més llengües a les institucions centrals de l'Estat fins el reconeixement d'alguns drets lingüístics de les minories en una part del territori estatal. Malgrat que la literatura sobre el multilingüisme és molt extensa, els intents de fer-ne una categorització són força escassos (Schiffman, 1990). Entre els intents més reeixits cal destacar el de Kloss (1966), que, volent analitzar les polítiques lingüístiques *de facto*,

¹⁴ Aquest és el cas de l'experiència d'Indonèsia, on la llengua nacional és una versió del malai parlat per una minoria costanera i que havia estat una llengua franca en el comerç gràcies a la seva baixa complexitat estructural (Esman 1992:385).

¹⁵ Aquesta opció es dona molt sovint a l'Àfrica, on l'anglès o el francès comparteixen l'oficialitat amb una llengua autòctona (Laponce, 1987).

enumera les deu variables que ell considera fonamentals¹⁶. Una segona proposta, en canvi, parteix dels deures i els drets lingüístics, que es poden establir segons dos principis: el principi de personalitat i el principi de territorialitat (McRae, 1975). McRae els ha definit de la següent manera: "En su forma más pura, el principio de territorialidad implica que todos los habitantes de un territorio o una región determinados serán tratados de la misma manera, mientras que otras regiones o territorios del mismo Estado pueden tener regímenes lingüísticos diferentes. El principio de personalidad, en cambio, implica que las normas lingüísticas se establecerán en función de las características de las personas implicadas, tales como su lengua materna, la lengua de los niveles educativos anteriores o de educación de los padres, la simple preferencia lingüística, entre otras" (1994:83)¹⁷.

Els drets lingüístics dels ciutadans seran uns o altres segons l'opció que les autoritats facin per un d'aquests dos grans principis¹⁸. Amb tot, cal dir que la tria no és excloent, sinó que sovint l'aplicació concreta es fonamenta en la combinació d'ambdós, la qual cosa fa que es generin diversos models de multilingüisme¹⁹. Els models de multilingüisme dependran, doncs, de les relacions que estableixen entre el grup dominant i la minoria en funció dels desitjos de l'un envers l'altre: ser assimilat, romandre neutral, rebutjar l'altre grup ètnic, o assimilar l'altre (Laponce, 1987).

Fins aquí s'ha constatat que la política lingüística és fonamental en la configuració i supervivència de l'Estat modern perquè la llengua, a banda de ser un instrument de comunicació, és una eina d'identificació de la comunitat i, per tant, crea àmbits de lleialtat. En el proper apartat analitzarem la importància de l'escola en el procés de socialització de l'individu ja que l'Estat empra l'ensenyament obligatori per a modular la competència lingüística dels individus i, a la vegada, els fomenta un determinat sentiment de pertinença.

1.2. La política lingüística i l'ensenyament obligatori.

La política lingüística es desenvolupa en diferents àmbits, destacant, entre els quals, el de l'administració, l'ensenyament i els mitjans de comunicació de masses.

Històricament, les primeres disposicions preses per les autoritats en matèria lingüística

¹⁶ Les deu variables són: el nombre i el tamany de comunitats lingüístiques que hi ha a l'Estat (pràcticament unilingüe, moderadament multilingüe i fortament multilingüe); el nombre de llengües usades pels individus (individus monolingües, bilingües o diglòssics) segons els diversos àmbits socials; el tipus de bilingüisme personal o impersonal que hi ha; l'estatus legal de les llengües; els segments de població implicats; el tipus i grau del bilingüisme individual; el prestigi de les llengües; el grau de distància entre les llengües; l'autoctonitat o no de les llengües; i, finalment, les actituds envers l'estabilitat lingüística.

¹⁷ McRae (1994), després d'oferir una primera definició d'aquests dos principis, entra a analitzar-los en els avantatges i inconvenients de la seva aplicació a diversos casos contemporanis, arribant a la conclusió que "la aplicación cualquiera de estos principios se caracteriza a menudo por la asimetría, lo que refleja diferencias de poder y de recursos entre las comunidades lingüísticas más fuertes y las más débiles".

¹⁸ Els avantatges i inconvenients de cadascun d'aquests principis han estat molt discutits. No obstant, sembla ser que hi ha un acord bastant ampli que el principi de territorialitat és més eficient per a protegir les llengües de les minories (Laponce, 1987).

¹⁹ Laponce (1987) en fa una breu descripció al capítol 7, on explica els models suís, belga, iugoslau i finès.

es donen a l'àmbit de l'ús de la llengua a l'administració i es caracteritzen per fixar l'ús d'una sola llengua com l'oficial de l'Estat. En la mesura que l'organització burocràtica de l'Estat encara era feble, l'impacte d'aquesta política lingüística sobre el conjunt d'individus parlants d'una llengua no oficial era també feble i, en tot cas, assentava les bases per a les pràctiques diglòssiques sovintejades en les comunitats de parlants de llengües minoritzades²⁰. El resultat és que els parlants de les llengües no oficials no coneixen prou bé la llengua oficial, són -encara- analfabets en aquesta llengua. Tant és així, que les autoritats decideixen impulsar una política d'escolarització obligatòria i no és fins llavors que les llengües no oficials de l'Estat comencen a patir una veritable recessió en el nombre de parlants i en els àmbits d'ús. Així doncs, són molts els casos que demostren la importància del paper de l'escolarització obligatòria en la difusió del coneixement i ús de les llengües oficials, ja que cap ciutadà pot sotstreure-s'hi. L'àmbit de l'escola esdevé fonamental no només per estendre el coneixement de qualsevol llengua i, en base a aquest, estendre'n l'ús, sinó també per a modular les actituds i valors dels escolaritzats envers la comunitat política dins la qual es troben (Miliband, 1969).

Per tant, no és estrany que la importància de l'escola no només sigui percebuda per les èlites polítiques i socials de la comunitat dominant en un Estat, sinó que també ho sigui per les minories lingüístiques. Tant és així que, en el marc de les seves primeres demandes envers l'Estat, sovint hom hi troba peticions de reconeixement del dret a rebre l'ensenyament o bé de la llengua pròpia o, inclús, en la llengua pròpia. A la vegada, els representants d'aquestes minories intenten recalcar que aquestes demandes no inclouen cap altre tipus de demandes polítiques (autonomia, per exemple) ni, molt menys, pretenen afeblir l'autoritat de l'Estat. Així doncs, el conflicte polític d'arrel lingüística esclata sovint pel mateix lloc: el règim lingüístic a les escoles.

Tanmateix, tot i acceptar la importància de l'escola en qualsevol política lingüística, cal recordar n'ha estat qüestionada la seva eficàcia, fins al punt de considerar que l'escolarització obligatòria és un element necessari però no suficient tant per unificar lingüísticament una comunitat (l'estratègia assimilacionista), com per recuperar una llengua que havia perdut funcions i àmbits d'ús (l'estratègia pluralista). Així, per assolir els objectius fixats, cal que la política lingüística es desplegui també en altres àmbits de l'entorn de l'individu i consolidi els hàbits lingüístics generats a l'escola (Bastardas, 1991:24-26). Si bé aquest pre-requisit és vàlid per a totes dues estratègies, l'eficàcia de l'escolarització és major en la primera, mentre que en un context on hi hagi una estratègia pluralista -on la llengua a recuperar competeix amb una altra llengua més poderosa-, els efectes són menys favorables per a la llengua a recuperar, ja que "l'escolarització, el màxim que pot fer és afavorir la potencialitat d'ús de la llengua, però en cap cas determinar els àmbits d'ús" (Junyent, 1992:87). Tal i com remarca Junyent -seguint Fishman (1991)-, malgrat que l'escola, atesa la disminució de poder i influència de la família, l'església, els moviments de joventut en el procés de socialització de la joventut, sigui l'única gran institució social que encara abasta durant molt de temps a tots els joves, no és suficient per al manteniment de les llengües, sinó que, en el millor dels casos, pot contribuir en la modificació de l'actitud lingüística de manera que "els parlants entenguin que una llengua no és només un mitjà de comunicació sinó un símbol de la cultura que vehicula, i aquest sí que pot ser un bon argument per a convèncer els parlants de la importància de mantenir la seva llengua" (Junyent, 1992:88).

És per aquesta raó que, dels tres àmbits principals d'activitats de la política lingüística

²⁰ Per a una sobre el terme "diglòssia" vegeu Pueyo (1991:63-79).

(administració, escola i mitjans de comunicació), l'escola continua sent el més important, tot i haver assenyalat les insuficiències que presenta en un context d'un cert reconeixement i foment del multilingüisme. Efectivament, pel que fa a la llengua de l'administració, la regulació del multilingüisme es fonamenta a garantir el dret dels ciutadans a triar la llengua, però no s'actua directament damunt del seu comportament. Pel que fa als mitjans de comunicació, els ciutadans tenen, en el cas més radical, la possibilitat de no consumir res que no sigui en la llengua que ells vulguin. Però, en canvi, pel que fa a l'ensenyament, pel sol fet de ser obligatori, tots els ciutadans han d'aprendre les llengües oficials. L'ensenyament esdevé, doncs, l'únic àmbit de socialització important dels ciutadans que està en mans de les autoritats polítiques, el conjunt de decisions dels quals a l'entorn de la política lingüística aplicada a l'ensenyament configuren un determinat model lingüístico-escolar. En el proper apartat s'entrarà, doncs, a analitzar una tipologia de models lingüístico-escolars i la aplicació concreta d'alguns d'ells a l'Estat espanyol des de la Constitució de 1978 i el subsegüent desenvolupament del procés autonòmic.

2. Els models lingüístico-escolars.

2.1. Introducció a una classificació de models lingüístico-escolars.

Qualsevol model lingüístico-escolar es configura a partir del tipus d'ensenyament que preveu en el seu s²¹ i del grau de llibertat que tenen els pares (o tutors, o els mateixos alumnes) per triar-lo. En funció d'aquests dos factors, se'n poden deduir els models bàsics, amb el benentès que en la seva concreció en la realitat poden adoptar diverses formes que els matisen. A més, hi haurà un seguit d'implícacions que requeriran unes decisions subsegüents i que acaben d'especificar-lo: 1) els perfils lingüístics dels mestres; 2) la llengua d'ús no docent dins l'escola; 3) quan i com s'introdueix (si és el cas) l'estudi de la segona llengua o en la segona llengua.

En aquest context, abans d'analitzar els diferents models lingüístico-escolars, cal primer entrar en una breu descripció dels tipus d'ensenyament que hi pot haver segons els usos lingüístics que hi regeixen; per després, introduir-hi el segon element determinant del model: el grau de llibertat de triar la llengua docent.

Una tipologia d'ensenyament segons els usos lingüístics -la més simple que es pot fer- es basa en la combinació de la presència de dues llengües, A i B²², en els dos àmbits: llengua d'instrucció i llengua com a assignatura.

De la combinació d'aquestes dues llengües i en aquests dos àmbits surten set tipus bàsics, que, ordenats segons el nivell de defensa que proporcionen a la llengua minoritària, es troben recollits a la taula 2 i que es poden agrupar en dos grans blocs: el de les escoles

²¹ Els tipus d'ensenyament, en aquesta recerca, es defineixen segons els usos lingüístics que els caracteritzen: quina llengua (o llengües) s'ensenya i en quina llengua s'ensenya.

²² On A és la llengua dominant (l'oficial en el conjunt de l'Estat i majoritària en aquest mateix àmbit) i B és la llengua minoritària.

monolingües²³ i el de les escoles bilingües, és a dir, aquelles que empren dues llengües com a mitjà d'instrucció.

Taula 2 Els tipus d'ensenyament segons els usos lingüístics.

Tipus d'ensenyament	Llengua d'instrucció	Llengua com a assignatura
1	A	A
2	A	A + B (voluntari)
3	A	A + B (obligatori)
4	A+B	A + B (obligatori)
5	B	A + B (obligatori)
6	B	B + A (voluntari)
7	B	B

Font: elaboració pròpia.

El tipus número 1 és aquell en el qual la llengua d'instrucció és la llengua oficial de l'Estat i, lògicament, també és ensenyada. En aquest tipus d'ensenyament, la llengua minoritària no hi té cap lloc reconegut, si bé el tractament que pot rebre pot oscillar des d'una total prohibició i inclús persecució fins a una relativa tolerància o presència a les activitats extradocents (jocs, esbarjo, etc).

El tipus número 2 és bastant semblant a l'anterior, però es diferencia d'aquell pel fet que la llengua B (la llengua minoritària) pot ser ensenyada amb caràcter voluntari a les escoles, si bé sovint al final de l'horari escolar i competint amb d'altres activitats extraescolars. En aquest cas, la llengua minoritària té un cert reconeixement però bastant tímid²⁴.

El tipus número 3 és un grau més en la presència de la llengua minoritària en el curriculum escolar: hi és present com a assignatura obligatòria. En aquest model, tots els alumnes han de cursar la llengua B dins dels seus estudis bàsics. Aquests tres primers tipus són, doncs, mostres d'escoles monolingües.

En canvi, el quart tipus d'ensenyament seria el de l'escola bilingüe. Aquest quart tipus significa, des del punt de vista de protecció de la llengua minoritària, un canvi qualitatiu important, ja que a més de ser assignatura, també és llengua d'instrucció. Aquest tipus implica valorar la llengua B -subordinada- amb més prestigi, a la vegada que el tipus és el resultat de les pressions en favor de la llengua B que consideren que una llengua subordinada

²³ Milian (1992:79) defineix les escoles monolingües com "aquelles en els quals l'ensenyament s'imparteix íntegrament en una sola llengua per a tots els alumnes, sense valer-se de cap altra, ni tan sols amb caràcter instrumental".

²⁴ És el cas de França, teòric, després de la Llei Deixonne (1951), si bé s'ha començat a implementar tard i malament, el resultat és que a França hi predomina el model 1. Aquest model, com més endavant es veurà, també és el vigent en alguns territoris d'algunes comunitats autònomes espanyoles.

només pot assentar les bases de la recuperació de la seva presència si és percebuda com a llengua útil. Com en tots els casos precedents, dins d'aquest tipus d'ensenyament hi ha diferències importants en la seva implementació, les quals donen lloc a quatre subtipus: escoles amb bilingüisme transicional, escoles amb bilingüisme unil·letrat, escoles amb bilingüisme parcial i escoles amb bilingüisme complet o integral²⁵. Aquest darrer subtipus, al seu torn, també presenta subvariants segons la proporció d'hores d'una llengua i altra, o bé quines són les assignatures que són impartides en una i altra llengua, per posar un parell d'exemples significatius²⁶.

El tipus número 5 és un pas més en la preeminència de la llengua B: implica l'ensenyament íntegre en aquesta llengua, i la llengua A és relegada com a assignatura obligatòria per a tots els alumnes. En aquest sentit, doncs, és un tipus d'ensenyament on les escoles són monolingües, però on la llengua dominant és la llengua B, anàleg al tipus 3.

El tipus número 6 també és un model amb l'escola monolingüe, si bé la llengua A només seria present en el currículum com a assignatura voluntària. Cal tenir present que tot i que aquest tipus no és plausible que es doni en la realitat perquè la llengua oficial de l'Estat ha de ser matèria obligatòria en el currículum de l'ensenyament obligatori, és pertinent tenir-lo en compte per dos motius. El primer perquè és un tipus que ajuda a mantenir la simetria: és la situació inversa al model 2, però sent la llengua B la llengua dominant. El segon motiu és que, des d'alguns sectors -si bé minoritaris- i en certes circumstàncies ha estat reclamat²⁷.

Finalment, el darrer tipus teòricament possible és el número 7, el qual es recull per exigències de simetria. Aquest tipus és el reconeixement màxim de la llengua B, que, de fet, si es troba en aquest tipus és que ja ha passat a ser llengua A (no subordinada) i, per tant, el tipus 7 és anàleg al tipus 1, però amb una altra llengua. Aquest tipus es donaria en el pas immediatament previ a una organització plurilingüe de l'Estat seguint un criteri de territorialitat absoluta, segons el qual cada llengua present en un territori de l'Estat és al

²⁵ Milian (1992:79) adopta aquesta classificació de proposada per J. A. Fishman i J. Lovas, que ha estat citada per J. Arnau i Querol, *Escola i contacte de llengües*, Barcelona, CEAC, 1980, p. 16 i 17. Segons resumeix Milian, "en el primer submodel [bilingüisme transicional] la llengua familiar dels nens només és utilitzada durant els primers graus d'escolaritat per facilitar-los l'adaptació a l'escola; la segona llengua hi és introduïda gradualment i a l'últim esdevé l'única llengua d'instrucció. En el segon submodel [bilingüisme unil·letrat] es desenvolupen els hàbits orals en les dues llengües al llarg de tota l'escolaritat; el nivell escrit s'aprèn només en una sola llengua que generalment és la segona (la qual normalment coincideix amb la llengua dominant). En el tercer submodel [bilingüisme parcial] s'empren les dues llengües com a llengües vehiculars, però els continguts donats en la llengua familiar únicament fan referència a l'herència cultural del grup ètnic. En el quart [bilingüisme complet o integral] les dues llengües són utilitzades com a mitjà d'instrucció en totes les matèries".

²⁶ En aquest model, la "batalla" política entre els favorables a la protecció i promoció de la llengua B i els detractors es fonamenta en la determinació de la proporció d'hores en la llengua B així com aconseguir que sigui present en assignatures no "màries", és a dir, per exemple, la gimnàstica, la música, els treballs manuals o la formació ètica o religiosa.

²⁷ Vegeu Joan (1994). També és el cas de l'organització juvenil Maulets, vinculada a Catalunya Lliure, que ha fet alguna campanya per demanar l'exempció de l'espanyol a les proves d'accés a la universitat. Entre les reivindicacions que plantejaven s'ha de ressaltar fer de l'espanyol una llengua optativa per als estudiants catalans. També en algunes enquestes hi ha un sector de la població que l'ha demanat, com reflecteix l'enquesta de l'ús lingüístic feta pel CIS, el 1993 (Siguan, 1994).

mateix nivell i és absolutament hegemònica en el respectiu territori²⁸.

Com s'havia assenyalat anteriorment, per completar el model lingüístico-escolar s'ha de tenir en compte el grau de llibertat en elecció del tipus d'ensenyament segons la llengua vehicular que empri, el qual depèn, lògicament, de l'existència en aquell territori d'una altra llengua diferent de l'oficial al conjunt de l'Estat.

En aquest sentit, el model lingüístico-escolar més senzill és aquell que en una societat monolingüe s'ensinya la seva llengua i en la seva llengua, tot i que sovint s'incorpora en el currículum l'ensenyament d'una (o més d'una) llengua estrangera. Per tant, els pares no tenen cap possibilitat de tria perquè no té sentit. En aquest model, anomenat d'unilingüisme, l'únic tipus d'ensenyament que hi ha previst és el número 1.

No obstant, sovint succeeix que el model lingüístico-escolar s'ha d'aplicar en un territori on hi ha present més d'una llengua, és a dir, on una part (més o menys gran) de la població històricament assentada²⁹ té per llengua pròpia una llengua diferent a l'oficial del conjunt de l'Estat del qual són ciutadans. En aquest context, els models lingüístico-escolars possibles³⁰ que l'Estat pot promoure oscil·len entre una àmplia gamma que va des de la total negació i persecució de la llengua minoritària³¹ fins al ple respecte i promoció de la llengua abans minoritària (amb la igualació plena i absoluta amb l'anterior llengua hegemònica de l'Estat), els quals es poden agrupar en tres de diferents: l'unilingüisme, el bilingüisme i el de separatisme lingüístic.

1) El model d'unilingüisme. Aquest model, ja descrit anteriorment per al cas d'una població monolingüe, fent abstracció de la realitat plurilingüística de la comunitat on s'aplica, només contempla l'ús d'una sola llengua docent en tot el territori. Malgrat que el tipus d'ensenyament més habitual també sigui el tipus 1, no és descartable que hi hagi escoles del tipus 2 i 3, sempre dependent del nivell de mobilització en favor d'elles per part dels grups amb una llengua minoritària.

²⁸ Aquest tipus 7 s'acostaria al cas suís, on als cantons unilingües tot l'ensenyament en la llengua del cantó i una de les altres llengües nacionals suïsses només s'introdueix com a llengua estrangera prioritària i a partir d'uns certs anys d'escolaritat (vegeu Milian, 1992).

²⁹ La situació acostuma a ser molt diferentment plantejada i percebuda si es tracta de poblacions autòctones o bé poblacions fruit de processos migratoris. En aquest sentit, està àmpliament acceptat que els primers tenen una legitimitat important per plantejar demandes en relació a la presència de la seva llengua a l'escola, donat que són ciutadans de ple dret de l'Estat on viuen. En canvi, aquest no és el cas dels immigrants (entesos com a persones que venen d'un altre Estat), els drets lingüístico-escolars dels quals estan molt menys protegits per part de l'Estat receptor. La presència de la llengua dels immigrants al sistema educatiu -quan és tolerada- té una finalitat clara de facilitar-ne llur integració a la societat. Aquest acostuma a ser el cas de les polítiques fetes als països nòrdics i als EUA.

³⁰ De fet, tot i que hi ha múltiples possibilitats de fer tipologies dels models lingüístico-escolars, aquesta està basada en la proposta acurada que recull Antoni Milian en el seu llibre *Drets lingüístics i Dret fonamental a l'educació. Un estudi comparat: Itàlia, Bèlgica, Suïssa, el Canadà i Espanya*. Institut d'Estudis Autònoms, Barcelona, 1992.

³¹ El concepte de "llengua minoritària" no està exempt, sovint, de certes connotacions ideològiques i depèn del marc de referència en relació al qual una llengua és minoritària. En el context que aquí s'empra fa referència al fet que és minoritària en relació al conjunt de l'Estat, amb independència de sigui la llengua majoritària en els territoris propis de la comunitat lingüística pertinent.

2) El model de bilingüisme. Aquest model és l'anomenat de "bilingüisme total" o de "conjunció lingüística", que consisteix que "en les zones territorials plurilingües imposa com a llengua d'instrucció per a tots els escolars les llengües (normalment dues) que hi estan en contacte" (Milian, 1992:80). L'únic tipus d'ensenyament congruent amb aquest model és el tipus 4. Tots els altres tipus d'ensenyament estan descartats.

3) El model de separatisme lingüístic. És el tercer i últim gran model lingüístico-escolar i es fonamenta en la separació dels alumnes segons la llengua que tinguin com a vehicular a l'escola. És el model més complex perquè conté, per definició, diversos tipus d'escoles coexistent en el mateix territori. Generalment, es tracta d'escoles que ofereixen l'ensenyament del tipus 3 i del tipus 5, però en casos concrets també n'hi ha del tipus 4. Com que el punt de partida d'aquest model requereix que es doni en un territori on hi ha dues llengües oficials, estan descartats els tipus 1 i 2, tot i que aquest darrer tipus es pot donar eventualment i temporal.

Aquest model, al seu torn, es pot dividir en dos submodels d'acord amb la possibilitat d'elecció de llengua docent que tenen els individus, així, hi ha el de separatisme electiu i no electiu.

El primer submodel, el del separatisme lingüístic electiu, "reconeix als pares o tutors o als mateixos alumnes el dret d'escollir lliurement la llengua docent o, dit altrament, que reconeix el dret a rebre l'ensenyament en la llengua que desitgin. (Normalment el marge d'elecció es circumscriu a les llengües oficials o a les llengües habitualment parlades en el país)" (Milian, 1992:80). Tanmateix, és possible que aquest submodel també permeti l'existència d'un tercer tipus d'ensenyament (el 4, és a dir, escoles bilingües), la qual cosa fa que s'acosti al model de bilingüisme total i, per tant, s'anomeni "separatisme lingüístic electiu parcial" (Milian, 1992:319). Aquest submodel presenta, al seu sí, una variant interna, la qual consisteix el fet que restringeix el dret a elegir la llengua vehicular de l'ensenyament només "als membres pertanyents a les minories o grups lingüístics" (Milian, 1992:80). Per tant, aquest dret no és accessible -com en el submodel genèric- a tots els habitants del territori on regeix, sinó que només ho és als membres de la comunitat lingüística subordinada en relació al conjunt de l'Estat. El tipus d'ensenyament que hi ha, doncs, en aquesta variant són, sobretot, del tipus 3 i 5, i on la possibilitat d'existència d'escoles amb l'ensenyament del tipus 4 (bilingüe) també hi és present, si bé més remotament, perquè les disposicions que protegeixen les minories no acostumen a permetre-ho.

El segon submodel, el del separatisme lingüístic no electiu, és molt semblant a l'anterior però conté un marge molt més estret en el grau de llibertat per triar la llengua vehicular de l'ensenyament, ja que impedeix als membres de la minoria canviar de llengua.

Amb la finalitat de ressaltar les diferències entre aquests models, el proper apartat serà dedicat a descriure llur aplicació en el cas de l'Estat espanyol. A través de detallar-ne les principals característiques es pot convenir que l'opció per un o altre model, a banda d'estar condicionada per l'entorn sociolingüístic de la comunitat sobre la qual s'aplica, és fruit d'una decisió política, donat que el marc constitucional bàsic deixa un camp bastant ampli.

2.2. Els models lingüístico-escolars a l'Estat espanyol.

2.2.1. El marc normatiu: història i present.

A. Els antecedents històrics: del regnat de Carles III a la Transició cap a la democràcia.

La regulació de l'ús de les llengües hispàniques a l'ensenyament ha passat, al llarg de la història, per pràcticament totes les situacions possibles fins arribar a la situació actual, on comença a ser habitual la presència d'algunes llengües altres que l'espanyola, amb intensitat diversa.

Els propers paràgrafs estaran dedicats a descriure l'evolució històrica dels models lingüístico-escolars aplicats a l'Estat espanyol, fent especial esment al cas català perquè és el més important donat el seu pes demogràfic i la seva rellevància social³².

El procés de construcció de l'Estat espanyol des d'inicis del segle XVIII es caracteritza per la voluntat per part de les èlites polítiques i socials espanyoles de crear un Estat-nació seguint el model francès, és a dir, un Estat centralista, amb una voluntat de tendir cap l'unilingüisme en espanyol, sense lloc per al reconeixement del plurilingüisme i, en especial, de la llengua catalana³³. L'estratègia de prohibició i persecució política del català ha estat una constant³⁴, llevat de la petita esclatxa oberta durant el període de vigència de la Mancomunitat de Catalunya (1914-1923) i, sobretot, la II República (1931-1939). La imposició del castellà com la llengua de l'Administració va anar, aviat, també acompanyada per la imposició del castellà com l'única llengua de l'ensenyament (Monés i Pujol-Busquets, 1984). Així, ja en el regnat de Carles III es va promulgar la primera mesura de castellanització de l'ensenyament: la Reial Cèdula d'Aranjuez, de 23 de juny de 1768, en la qual s'imposa el castellà com a llengua única³⁵, tot i que no preveu com portar-la a la

³² Per a una història del català a l'ensenyament, vegeu Monés i Pujol-Busquets (1984).

³³ De totes les llengües no castellanques parlades en el territori europeu del Regne d'Espanya, el català era la més important pel nombre de parlants, per la seva literatura, i perquè era la llengua oficial en bona part dels territoris de la Corona d'Aragó. Les altres comunitats lingüístiques (la galaicoparlant i la basca) havien entrat en un procés de diglòssia i de substitució lingüística de la seva llengua pròpia pel castellà molt més anys abans.

³⁴ La referència bàsica i obligada és l'obra de Ferrer i Gironès (1985): *La persecució política de la llengua catalana*.

³⁵ La Reial Cèdula es pot trobar reproduïda íntegrament a Ferrer i Gironès (1985:35-38). Donada la seva importància en copiem el paràgraf referent a la llengua de l'escola:

"VII. Finalmente mando, que la enseñanza de primeras Letras, Latinidad, y Retórica se haga en lengua Castellana generalmente, donde quiera que no se practique, cuidando de su cumplimiento las Audiencias y Justicias respectivas, recomendándose tambien por el mi Consejo á los Diocesanos, Universidades, y Superiores Regulares para su exácta observancia, y diligencia en extender el idioma general de la Nacion para su mayor armonía, y enlace recíproco."

pràctica³⁶.

L'impacte d'aquesta disposició és que a partir d'ella l'ensenyament sempre serà fet només en llengua castellana, malgrat que a cap de les constitucions del segle XIX especifiqui que la llengua oficial de l'Estat era el castellà: hom ho tenia per natural, com és el cas dels Estats Units d'Amèrica o el cas de França³⁷. El pas més important, però, d'imposició de l'espanyol com a una llengua de l'ensenyament a tot el territori de l'Estat independentment de la realitat sociolingüística subjacent és la Llei d'Instrucció Pública, de 9 de setembre de 1857, coneguda per per Llei Moyano, per estar promoguda per Claudio Moyano, ministre del partit moderat. Aquesta llei, que "ordenava, sense fer cap mena de menció de les altres llengües espanyoles, que fos la gramàtica castellana la que s'ensenyés a tots els escolars de l'Estat (arts. 2, per a la *primera enseñanza*, i 14, per a la *segunda enseñanza*)" (Milian, 1992:25), és el primer intent de bastir una ordenació global del sistema educatiu espanyol.

L'eficàcia d'aquesta política educativa és bastant desigual. Per una banda, aconseguix postergar la presència del català en l'ensenyament, tot i que no totalment, ja que alguns mestres, contravenint la prohibició, continuava utilitzant el català en l'ensenyament³⁸. Per l'altra, el nivell d'analfabetisme dels ciutadans espanyols continua sent molt alt, per exemple, Tuñón de Lara (1974:128) assenyalava que "*en 1920, el 45,44 por ciento de la población adulta española no sabía leer. El censo de ese mismo año daba un total de 52,23 por ciento de analfabetos*". Per tant, tot i que l'escolarització era feta en espanyol únicament, aquesta només afectava a una minoria de la població, contràriament al cas francès, en el qual la política educativa a partir de la Llei de Jules Ferry de 1881 va servir perquè la població que era monolingüe en una llengua altra que el francès no arribés a l'edat adulta sense saber-lo.

Una primera inflexió d'aquesta política assimilacionista basada en la promoció de l'espanyol com a única llengua docent a l'ensenyament a tot l'Estat es dona durant el període de la Mancomunitat de Catalunya, quan hi ha algunes primeres experiències de presència del

³⁶ Ferrer i Gironès (1985) explica el procés d'aplicació d'aquesta Reial Cèdula, que es referma amb una Provisió del Consejo de Castilla del 22 de desembre de 1780, en la qual "hom delimita als mestres el pla d'estudis d'una manera ben concisa; i aleshores, per via positiva, se'ls obliga a ensenyar el castellà: "En todas las escuelas del Reyno se enseñe a los niños su lengua nativa [sic] por la Gramática que ha compuesto y publicado la Real Academia de la Lengua: previniendo que a ninguno se admita a estudiar Latinidad, sin que conste antes estar bien instruido en la Gramática Española.

"Que asimismo se enseñe en las escuelas a los niños la Ortografía por la que ha compuesto la misma Academia de la Lengua ..." (citada a Ferrer i Gironès, 1985:53).

³⁷ A la Constitució dels Estats Units d'Amèrica no estableix l'anglès com a llengua oficial de l'Estat, tot i que hi ha un moviment ("English Only") que pretén fer una esmena a la Constitució en aquest sentit.

A la Constitució francesa de 1958 tampoc no hi havia una disposició semblant fins a l'aprovació d'una reforma de la mateixa l'any 1992, en la qual s'estableix que el francès és la llengua oficial de la República. La modificació de la Constitució Francesa es va haver de fer per exigències del Tractat de Maastricht. El Govern i la majoria socialista aproven una esmena, que no estava prevista a la reforma, que deia que "el francès és la llengua de la República" (12.05.92). Al Senat hi ha esmenes i s'acaba aprovant el text següent: "La llengua de la República és el francès" (Art. 1 de la Llei Constitucional, 92-554, de 25 de juny de 1992).

³⁸ Per això són constants, durant el primer terç del segle XX, els decrets, circulars i instruccions emanades des de les autoritats de l'Estat contra la presència del català a l'ensenyament (Ferrer i Gironès, 1985).

català a l'ensenyament³⁹.

Després de la represa de la prohibició de l'ensenyament del català i en català per part de les autoritats durant el període de la Dictadura de Primo de Rivera⁴⁰, amb la proclamació de la Segona República i l'aprovació de la Constitució republicana de 1931 hi ha un canvi d'estratègia que significa el reconeixement, més o menys decidit, del plurilingüisme de la ciutadania espanyola⁴¹. L'article 4 de la Constitució republicana establia que

"El castellano es el idioma oficial de la República. Todo español tiene obligación de saberlo y derecho a usarlo, sin perjuicio de los derechos que las leyes del Estado reconozcan a las lenguas de las provincias y regiones.

>> Salvo lo que se disponga en leyes especiales, a nadie se podrá exigir el conocimiento, ni el uso de ninguna lengua regional."

i, pel que fa a l'ensenyament, l'article 50 deia que

"Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas de acuerdo con las facultades que se conceden en sus Estatutos. Es obligatorio el estudio de la lengua castellana, y ésta se usará también como instrumento de enseñanza en todos los centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas. El Estado podrá mantener o crear en ellas instituciones docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República."

Tenint en compte que l'únic Estatut d'Autonomia que entra en vigor durant el període republicà abans de l'esclat de la Guerra és el de Catalunya (el 1932), és del tot pertinent analitzar quin model lingüístic permetia el bloc de constitucionalitat republicà i quin es va implementar, encara que per poc temps⁴².

³⁹ Del període de la Mancomunitat, el fet més important és la normativització del català a través de la creació de l'Institut d'Estudis Catalans, fundat l'any 1914; així com l'aparició de la primera gramàtica catalana reconeguda per a l'ús oficial de l'administració.

⁴⁰ Vegeu Ferrer i Gironès (1985:139ss).

⁴¹ "El dia 29 d'abril de 1931, o sigui, exactament quinze dies després de la proclamació de la República, apareix al "Diario Oficial de la República" un Decret elaborat per Marcel·lí Domingo, ministre d'Instrucció Pública, i signat pel president provisional, Alcalá Zamora, pel qual es deroguen totes aquelles normes positives que prohibien la utilització de la llengua catalana a les escoles" (Ferrer i Gironès, 1985:153).

⁴² El funcionament normal de les institucions autonòmiques durant la Segona República va ser molt curt: l'Estatut d'Autonomia va entrar en vigor el 15 de desembre de 1932, després de ser aprovat per les Corts republicanes el 9 de setembre; l'octubre de 1934, després dels Fets del Sis d'Octubre, el govern de la Generalitat va ser empresonat; el Govern no va ser alliberat i restaurat fins al febrer de 1936 (després del triomf de les forces d'esquerres a les eleccions generals); i el 18 de juliol començava la Guerra Civil. En total, el govern català autònom va disposar d'uns 30 mesos per a aplicar el model lingüístico-escolar que permetia el marc constitucional republicà.

Per això, havent vist quin és el marc establert a la Constitució⁴³, cal referir-se a allò disposat a l'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 1932. A l'anomenat "Estatut de Núria"⁴⁴ es pretenia, pel que fa a l'ensenyament, que "A totes les escoles primàries de Catalunya serà obligatori l'ensenyament de l'idioma castellà. La Generalitat de Catalunya mantindrà Escoles primàries de llengua castellana en tots els nuclis de població, on, segons el darrer trienni, hi hagi un mínim de quaranta infants de llengua castellana. En aquestes escoles s'ensenyarà la llengua catalana". Així, en aquest projecte d'Estatut es preveia un model lingüístic-escolar de separatisme lingüístic electiu, amb la presència d'escoles d'ensenyament en català i amb la presència de l'espanyol com a assignatura i escoles en espanyol més el català com assignatura obligatòria.

Finalment, un cop estant ja en vigor l'Estatut d'Autonomia de 1932, és quan la Generalitat va tenir competències per impulsar la presència del català a l'ensenyament sota els criteris establerts a la Constitució republicana de 1931 i l'Estatut de 1932, en virtut dels quals es va concretar en l'ús de la llengua materna en els primers ensenyaments i un model bilingüe per als alumnes catalanoparlants⁴⁵, ampliat posteriorment a tots els alumnes de Catalunya⁴⁶. Per tant, els tipus d'ensenyament que finalment van regir durant la República va ser del tipus 3 i 4, és a dir, ensenyament en espanyol més ensenyament del català; i ensenyament en català i en espanyol a les escoles creades per la Generalitat. Així, de la literalitat del marc legal és pot extreure que el model lingüístic-escolar vigent aleshores és molt proper al del de separatisme lingüístic electiu: els pares tenien la possibilitat teòrica de triar el tipus d'ensenyament segons la llengua docent que preferien.

Aquesta possibilitat va desaparèixer radicalment arran de la victòria del General Franco a la Guerra Civil espanyola. En derogar-se la Constitució Republicana i l'Estatut d'Autonomia de Catalunya⁴⁷, tot l'entramat legal que permetia l'ensenyament del català i en català (en certes circumstàncies) s'esfondrà. A partir de llavors, l'única llengua permesa a

⁴³ Vegeu Ninyoles (1989:173ss) per a una anàlisi del model de política lingüística aplicat durant la Segona República, el qual es fonamenta "en una relació dissimètrica destinada a garantir, no pas la protecció dels drets lingüístics d'una col·lectivitat lingüística dispersa (tal com les "minories oficials" de parla castellana) sinó a assegurar la posició dominant d'una llengua, legalment prioritària a nivell estatal, inclús en les regions de llengua distinta" (Ninyoles, 175).

⁴⁴ Text de l'Estatut redactat per una ponència presidida per Jaume Carner i aprovat en referèndum pel poble de Catalunya, amb el 99% dels vots, i una participació del 75%. Aquest serà el text a partir del qual es negociarà la redacció final de l'Estatut a les Corts Republicanes. Sobre els debats del text estatutari, vegeu Gerpe (1977) i, per als temes de la llengua, Ferrer i Gironès (1985).

⁴⁵ Poc dies després de la proclamació de la República, es va dictar un Decret, el 29 d'abril de 1931, "en el qual es disposava que: "en las Escuelas maternas y de párvulos de Cataluña la enseñanza se dará exclusivamente en la lengua materna, catalana o castellana" (art. 2); "En las Escuelas primarias se dará también la enseñanza en la lengua materna, sea castellana o catalana, y se les enseñará a los alumnos catalanes, a partir de los ocho años, el conocimiento y práctica de la lengua española, a fin de conseguir que la hablen y escriban con toda corrección" (art. 3)" (reproduït a Milian, 1992:27n).

⁴⁶ En un Decret de 18 de setembre de 1936 (per tant, ja esclatada la Guerra Civil), la Generalitat establia que els alumnes serien ensenyats en la llengua materna, però que un cop assolits els mínims de coneixements en aquesta llengua, se'ls introduiria el coneixement de la llengua segona, és a dir, la novetat era que els alumnes de parla espanyola rebrien l'ensenyament del català.

⁴⁷ L'Estatut d'Autonomia va ser derogat formalment el 5 d'abril de 1938.

l'ensenyament era l'espanyol⁴⁸. La conclusió de tot aquest període és que, excepte allò diposat legalment durant els anys de vigència de la República, el tipus d'ensenyament predominant durant tot el segle XIX i tres quarts del segle XX és el del tipus 1: l'ensenyament de l'espanyol i en espanyol.

Atès que les demandes lingüístiques dels catalanoparlants han estat les més importants que han hagut de tractar mai les autoritats polítiques de l'Estat espanyol i, donat, que, a més, l'objecte d'estudi d'aquesta recerca se centra en el cas de Catalunya, l'anàlisi de la política lingüística a l'ensenyament es farà tenint com a punt de referència el cas català⁴⁹.

La situació del català a l'ensenyament a Catalunya durant el Franquisme i la Transició travessa dues grans fases:

a) La primera fase va des dels inicis del franquisme (1939) fins al 1970, quan s'aprova la "Ley General de la Educación".

b) La segona fase abarca des del 1970 fins al 1978, quan és publicat, ja en plena Transició política cap a la democràcia, el Reial Decret 2092, de 23 de juny de 1978, que fa que el català sigui assignatura obligatòria per a tots els alumnes no universitaris de Catalunya⁵⁰.

Abans del 1970, l'ensenyament del català estava totalment prohibit i, per tant, també ho estava l'ensenyament en català⁵¹. Fruit de les activitats dels nuclis de resistència al franquisme, el 1969 s'inicia la campanya 'Català a l'escola' que pretenia que la llengua catalana fos ensenyada a les escoles⁵². Entre les organitzacions més destacades en la promoció d'aquest objectiu cal destacar la Delegació d'Ensenyament en Català (DEC)

⁴⁸ Per a un estudi sobre la repressió de la cultura catalana a partir de la victòria del General Franco, vegeu Josep Benet (1978): Catalunya sota el règim franquista. Per il·lustrar els nous aires que significava el nou règim és interessant reproduir una part del preliminar del ban del general Eliseo Alvarez Arenas, cap dels "Servicios de Ocupación de Barcelona", fet públic el 27 de gener de 1939: "Estad seguros, catalanes, de que vuestro lenguaje en el uso privado y familiar no será perseguido".

⁴⁹ Les reivindicacions lingüístiques a altres indrets de l'Estat espanyol tenen, a grans trets, les mateixes característiques que el cas català. M'he centrat en aquest perquè em serveix per a contextualitzar l'explicació que faré més endavant del desenvolupament de la política lingüística de la Generalitat de Catalunya. Vegeu Mezo (1996) per a un estudi detallat del cas de la Comunitat Autònoma Basca.

⁵⁰ Cal recordar que es van promulgar Decrets semblants per a les comunitats lingüístiques més importants: el País Basc (RD 1049/79, de 20 d'abril); Galícia (RD 1981/79, de 20 de juliol); País Valencià (RD 2003/79, de 3 d'agost); Illes Balears (RD 2193/79, de 7 de setembre).

⁵¹ Per Ordre Ministerial del 28.08.1940 es concreta l'obligació d'emprar l'espanyol com a única llengua per part dels mestres dins i fora dels edificis escolars. La "Ley de Instrucción Pública" de 1945 ratifica la marginació del català i la imposició de l'espanyol com a única llengua d'ús a tot l'ensenyament. Vegeu Monés (1984) per a l'evolució de l'escola sota el franquisme.

⁵² Vegeu Guardiola (1980) per una explicació històrica de tot el procés de lluita per a recuperar àmbits d'ús social per a la llengua catalana.

d'Òmnium Cultural⁵³.

El resultat d'aquesta campanya es podria qualificar d'exitós donat el fet que el 1970 es va aprovar la Llei General de l'Educació i Finançament de la Reforma Educativa, la qual, a més d'aportar una nova estructuració dels estudis primaris i secundaris, preveia la possibilitat de permetre l'ensenyament de les llengües nadiues en l'Educació pre-escolar i en l'Educació General Bàsica⁵⁴.

Amb la nova llei s'obria, doncs, una nova fase en la política lingüística en relació la presència del català (i les altres llengües no castellanes) a l'educació, que significava que el model lingüístico-escolar basat en el monolingüisme en espanyol s'esquerdava, a conseqüència de la capacitat de pressió dels grups partidaris de les llengües minoritzades a l'escola. Tanmateix, com que la Llei no va ser desenvolupada amb un reglament, no era aplicable fàcilment. Per tant, l'objectiu d'aquests grups era, ara, omplir de contingut allò disposat a la Llei⁵⁵.

En aquest sentit, continuen els mobilitzacions populars en favor del català a les escoles⁵⁶, que compten amb el suport dels partits polítics que lluitaven contra el franquisme, coordinats a través de l'Assemblea de Catalunya⁵⁷. En base aquestes campanyes es van marcant els límits del terreny de joc que pacten les forces polítiques: es comença a bastir el consens a l'entorn de la llengua, especialment en relació a l'ús oficial del català⁵⁸. En aquest

⁵³ Vegeu Arenas i Sabater (1982): Del català a l'escola a l'escola catalana. La visió i la tasca del DEC d'Òmnium Cultural. La Delegació d'Ensenyament de Català va néixer com una delegació funcional d'Òmnium Cultural el 1969, amb la funció d'organitzar i assessorar els mestres de català.

⁵⁴ Vegeu Ferrer (1985) per una explicació dels debats tinguts durant la redacció de la Llei General d'Educació. Les intervencions a favor de l'ensenyament del català es basaven, sobretot, en donar respostes a les pressions polítiques que hi havia a l'entorn i que es reflectiren en una esmena defensada per Joaquim Viola Sauret i en un ja famós article de J. M. Pemán a l'ABC titulat "El catalán, un vaso de agua clara", qualificat com "un ajut moral que aquells dies de debat va influir poderosament a liquidar la polèmica sobre la inclusió de les llengües no castellanes a la Llei" (Ferrer, 1985).

⁵⁵ Vegeu Arenas (1988), com a referència bàsica sobre el què va passar en aquest camp entre 1970 i 1983.

⁵⁶ És -en aquest context- quan l'11 de febrer de 1972, el Col·legi d'Advocats de Vic emet un dictamen jurídic sobre la viabilitat de l'ensenyament del català a les escoles. Aquest dictamen va servir per avalar legalment les primeres iniciatives de catalanitzar l'ensenyament, una de les quals va ser a Santa Coloma de Gramanet el 1972 a través de la Delegació d'Ensenyament del Català d'Òmnium Cultural. Aquesta experiència implicava, per una banda, la professionalització dels professors de català (això és, mesada i pagues dobles) i, per una altra, l'exigència d'un cert nivell de compromís: les escoles que s'hi acollien havien de fer dues hores setmanals de català i dins l'horari escolar. Evidentment, aquestes iniciatives no s'estalviaren problemes amb els inspectors del Ministeri d'Educació (Arenas, 1986).

⁵⁷ El juliol de 1973, aquesta organització clandestina va començar els treballs per endegar una campanya per a l'ús oficial de la llengua catalana. Les bases teòriques i estratègiques d'aquesta campanya es recullen en un document de 18 pàgines, el primer esborrany del qual havia estat escrit per Francesc Vallverdú (Batista i Playà, 1991:123).

⁵⁸ Batista i Playà (1991:122) remarquen que ja en aquests moment, però, hi havia hagut algunes dificultats per arribar a un acord, "sobretot per la polèmica que enfrontava diversos partits i que va transcendir al teixit social i dels "mass media" posteriorment, entre els partidaris de la cooficialitat i els de l'oficialitat. Al final, va ser el lúcid Josep Solé Barberà el qui va trobar l'expressió "ús oficial", que acontentava uns i altres i permetia enllestir la campanya". A les conclusions, l'Assemblea va optar per

context, es va estendre la campanya per aconseguir fer efectiva la presència del català a l'escola⁵⁹; i per aconseguir finançament per aquestes activitats, els promotors van demanar a alguns Ajuntaments que hi col·laboressin⁶⁰. Tanmateix, però, el resultat més rellevant va ser l'aprovació d'un Decret que desenvolupava la Llei de 1970.

En efecte, el maig del 1975 s'aprova el Decret 1443 (BOE, 01.07.75), que desenvolupa la Llei General d'Educació pel que fa a l'ensenyament de les llengües "nadiues", però no acaba d'especificar el procediment per a posar-lo en pràctica i, donada la dinàmica que l'ensenyament del català havia adquirit des de la DEC, no canvia massa el panorama. Aquest Decret implica, formalment, el pas d'un tipus d'ensenyament on el català només estava tolerat a un tipus on el català podia ser assignatura voluntària de l'EGB⁶¹.

Paral·lelament a la progressiva extensió dels cursos de català organitzats per la DEC i finançats parcialment per alguns Ajuntaments, el Congrés de Cultura Catalana inicia els seus treballs, entre els quals hi ha la discussió del model d'escola que es vol per al futur de Catalunya. En aquests debats es configuren clarament dues línies que ha s'havien anat esbossant durant els anys precedents i que es mantindran com a línies enfrontades fins a l'aprovació de la Llei de Normalització Lingüística, el 1983. Es tracta de dos grups que tenien propostes pedagògiques divergents sobre la presència del català a l'ensenyament. L'un

"impulsar l'ús oficial de la llengua catalana segons l'Estatut d'autonomia [de la República], com a primer pas per a un perfeccionament ulterior de l'estatut lingüístic del català, d'acord amb la voluntat lliurement expressada pel poble de Catalunya" (Batista i Playà, 1991:328). En relació el català a l'ensenyament, l'Assemblea proposava superar les consignes del tipus "català a l'escola", per exigir escoles i centres d'ensenyament catalans. A més, volia l'"admissió de ple dret de la llengua catalana, com a vehicle de cultura. Protecció de les minories culturals residents a Catalunya (castellanoparlants, gallecs, aranesos, àrabs), implantant l'ensenyament en la seva llengua materna, amb aprenentatge del català com a segona llengua" (Batista i Playà, 1991:328).

⁵⁹ La Delegació d'Ensenyament Català d'Omnium Cultural va ocupar-se'n coordinant els cursos i oferint els professors necessaris (Arenas i Sabater: 1982).

⁶⁰ El 4 de març de 1975, a proposta del regidor Jacint Solé Padró, l'Ajuntament va debatre la qüestió i va decidir denegar la sol·licitud de subvenció. Tres dies més tard, l'Ajuntament de Girona seguia la mateixa línia. Aquesta negativa va impulsar encara més la campanya a favor del català a les escoles fins al punt de fer rectificar aquests Ajuntaments, alhora que n'hi hagué d'altres que també s'afegiren a donar subvencions per al català.

⁶¹ El resultat d'aquesta dinàmica és que per al febrer de 1977, hi havia 1126 professors de català coordinats per la DEC, que feien classes a 536 escoles i abastaven a 171.465 alumnes (Arenas i Sabater, 82:98). Val a dir que amb aquestes xifres no hi ha comptabilitzats els cursos, els alumnes i els professors coordinats des d'altres institucions (per exemple l'ICE de Lleida) i, "d'altra banda, no hi figuren les dades de les escoles que fan català amb professorat contractat propi o a càrrec dels seus mateixos mestres" (Arenas i Sabater, 1982:97). Segons els càlculs d'aquestes autors, el volum d'alumnes que fan ensenyament de català fora de la coordinació de la DEC "pot arribar a tot estirar i amb molt optimisme a un 30 per cent més d'alumnat" (Arenas i Sabater, 1982:97). El conjunt total, doncs, seria d'uns 220.000 alumnes: "Com a punt de referència cal que tinguem present que l'alumnat en edat d'EGB exclusivament (de 6 a 14 anys) només de la ciutat de Barcelona estricta és de 260.000 nois i noies" (Arenas i Sabater, 1982:98), dels quals només uns 36.000 rebien classes de català, és a dir, un 14 per cent.

era l'encapçalat des dels dirigents de la DEC⁶². L'altre era el grup organitzat al voltant del col·lectiu de mestres "Rosa Sensat"⁶³. Malgrat les discrepàncies sobre les estratègies a seguir -que es basaven en el moment d'introducció de la segona llengua en l'ensenyament-, l'acord sobre els objectius finals va anar-se configurant durant els treballs del Congrés de Cultura Catalana i, sobretot, durant l'elaboració de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya: que tots els alumnes, en acabar els seus estudis obligatoris, cal que coneixin correctament el català i l'espanyol.

Els esdeveniments polítics s'acceleren després de la mort de Franco. Pel que fa a Catalunya, poc després d'una gran manifestació a Barcelona en motiu de l'Onze de Setembre, a través del Reial Decret 41/1977, de 29 de setembre, es restaura la Generalitat de Catalunya. Prop d'un mes més tard, retorna a Catalunya, Josep Tarradellas, president la Generalitat de Catalunya a l'exili. El 22 de maig de 1978 es crea el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), depenent de la Conselleria d'Ensenyament i Cultura de la Generalitat, el primer servei en ordre cronològic de la Generalitat restaurada, amb la funció principal de promoure l'ensenyament del català i resoldre totes les qüestions vinculades. És, doncs, el primer òrgan de la Generalitat que té per objectiu avançar cap a la normalització lingüística.

El pas següent en la progressiva penetració del català al sistema d'ensenyament és el Reial Decret 2092/1978, de 23 de juny, en virtut del qual el català és considerada una assignatura obligatòria a tots els alumnes de Catalunya, d'Ensenyament General Bàsic, BUP

⁶² Per al grup al voltant de la Delegació d'Ensenyament en Català, l'estratègia a seguir per aconseguir la catalanització de l'ensenyament, consistia, primer, en aprofundir i després eixamplar. És a dir, això implica un rebuig al bilingüisme escolar, i apostar a favor de la immersió lingüística (els alumnes hispanòfons habituals reben tot el primer ensenyament en català). El resultat, mentre que no s'aconsegueix estendre la catalanització a l'ensenyament, és que es construeix una doble xarxa escolar en funció de la llengua que s'empra com a llengua docent. El seu ideari es resumeix en el lema "Escola catalana", entesa com a escola en català, en llengua i continguts. Donada la situació escolar del moment en què apareix la DEC, on tot és en espanyol, aprofiten les demandes per canviar de llengua d'instrucció per canviar-ne el conjunt de la pedagogia. En aquest sentit, l'escola catalana és concebuda, doncs, com un nou model pedagògic. Un dels seus teòrics o, si més no, inspiradors és Joaquim Arenas. Va ser un dels promotors de la DEC i des del 16 de març de 1984 és el cap del SBDEC (Servei d'Ensenyament del Català del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya), i, com a tal, principal responsable de la implementació dels programes d'immersió lingüística.

⁶³ Es tracta d'un moviment per a la renovació pedagògica i ofereix serveis d'assessorament als mestres a través de seminaris, cursos i escoles d'estiu. Quant a la catalanització, el procés que propugnaria seria a l'inrevés que el de la DEC: com que cal una renovació pedagògica, s'aprofita per canviar de llengua. Tanmateix, el seu principi bàsic sobre el tema lingüístic es fonamenta en un escrupolós respecte a la primera llengua de l'infant, sigui hispanòfon sigui catalanòfon. En aquest sentit, proposen que els alumnes aprenguin els primers ensenyaments en la llengua habitual i posteriorment vagin incorporant coneixements de la segona llengua, sigui català o espanyol. A més, consideren que s'ha d'evitar la separació d'alumnes per raó de llengua. Per tant, s'oposen a l'existència d'una doble xarxa escolar. Així doncs, l'estratègia de catalanització que es deriva es pot concretar en primer estendre al màxim la presència del català i després aprofundir anar-lo introduint. El resultat és una acceptació del bilingüisme, que no és vist com a perjudicial. Una de les persones capdavanteres d'aquest moviment és la pedagoga Marta Marta. Marta Mata va ser elegida diputada pel PSC a la Primera Legislatura del Parlament de Catalunya i va portar, juntament amb el diputat José Antonio González, el pes de la defensa de les posicions socialistes a l'entorn de la llengua.

i Primer de Formació Professional⁶⁴. Aquest Reial Decret significa un canvi qualitatiu de primera magnitud, ja que, per primer cop en la Història, el català era assignatura obligatòria a totes les escoles de Catalunya⁶⁵.

Hem vist, fins ara, i centrant-nos en el cas català com el més emblemàtic, com des que el 23 de juny de 1768, el rei Carles III va signar la Reial Cèdula a Aranjuez en virtut de la qual s'imposa l'espanyol com a llengua única a les escoles, fins al 23 de juny de 1978, quan s'aprova l'anomenat "Decret del Bilingüisme" i el català esdevé assignatura obligatòria a totes les escoles i s'obre la porta a fer l'ensenyament en català, han passat 210 anys durant els quals l'espanyol era l'única llengua docent permesa i la presència del català estava o bé perseguida⁶⁶ o bé, en el millor dels casos tolerada⁶⁷, en algunes institucions privades, però

⁶⁴ BOE núm. 210 (02.09.1978). El Govern de la Generalitat, després de les eleccions de 1980, publica diversos decrets que amplien l'abast de la normativa de 1978, la vigència de la qual havia estat prorrogada per al curs 1979/80: són el Decret 142/1980, de 8 d'agost, que confirma el Reial Decret de 1978 i l'estén al Segon de FP; i el Decret 153/1980, de 12 de setembre, que introdueix l'ensenyament del català a COU.

⁶⁵ Vegeu Socialistes de Catalunya (1978) i Cuenca (1978) per a contrastar dues visions sobre el procés de gestació d'aquest Reial Decret.

Aquest Decret, desenvolupat per una Ordre del 14 de setembre de 1978 (BOE, 18.09.1978), estableix que el català sigui ensenyat obligatòriament a Preescolar, EGB, BUP i Primer Grau de FP; possibilita l'ensenyament en català previ permís d'una Comissió Mixta Ministeri d'Educació i Ciència-Generalitat de Catalunya; preveu la creació de càtedres a les Escoles Universitàries del Professorat d'EGB; estableix l'organització de cursos de perfeccionament del professorat i el reconeixement per part del Ministeri d'Educació i Ciència i de la Generalitat, dels estudis que organitzaven institucions i organismes "no oficials" per a la formació de professors en llengua catalana; finalment, es crea l'esmentada Comissió Mixta MEC-Generalitat per a pactar i resoldre els temes vinculats a aquesta qüestió.

Arenas i Sabater (1987:42), n'esmenten les competències:

1) Elaboració de programes i orientacions pedagògiques; 2) Determinacions de programes i nivells dels cursos de reciclatge; 3) Determinació de convalidacions i reconeixement de les diverses titulacions per a l'obtenció del diploma de "Mestre de Català"; 4) Aprovació dels llibres de text per a l'ensenyament del català; 5) Autorització a centres que sol·liciten professar en català diverses àrees i/o nivells; 6) Resolució de peticions d'exempcions d'alumnes residents temporalment a Catalunya.

⁶⁶ Després del Cop d'Estat de Primo de Rivera (13 de setembre de 1923), la política contra la presència del català a l'ensenyament s'endureix. Un mes després, "la Direcció General de l'Ensenyament dirigeix una circular a tots els governadors civils de Catalunya per tal que ordenin la castellanització de l'ensenyament (...): "1°. Todos los Maestros enseñaran intensa y pedagógicamente la lengua castellana, desde el primer día que el niño entre en la Escuela; de suerte que al tercer año de estudios estén ya suficientemente preparados para recibir, por medio de ella, como vehículo, las diversas enseñanzas del programa oficial.

2°. A partir de esta época, los Maestros hablarán siempre en castellano a los niños.

3°. En la Escuela no se permitirán otros libros de texto, escritos en lengua catalana, que el Catecismo de la Doctrina Cristiana y los aprobados por el Gobierno, desterrándose todos los demás.' (reproduït a Ferrer, 1985: 142). En aquest context, cal destacar la Reial Ordre de 13 d'octubre de 1925, l'article 2 de la qual deia que "Los Inspectores de Primera Enseñanza, en las visitas que realicen, examinarán los libros de texto en las Escuelas, y si no estuviesen escritos en español o contuvieren doctrinas o tendencias contrarias a la unidad de la Patria o contra las bases que constituyen el fundamento del régimen social, los harán retirar inmediatamente de manos de los niños y procederán a formar expediente al Maestro, suspendiéndole de empleo y medio sueldo y dando cuenta a V.E" (citat a Ferrer, 1985:144). Aquesta Ordre és un reforçament la política de repressió iniciada poc després de l'arribada al poder de

el número d'aquestes escoles era minoritari en el conjunt de l'ensenyament.

B. La Constitució de 1978 i la llengua en l'ensenyament.

La Constitució de 1978 significa un pas important en el reconeixement del plurilingüisme de la població espanyola, ja que a l'article 3, després de proclamar que "El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber y el derecho de usarla", a l'apartat 2 especifica que "Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus respectivos Estatutos", i al tercer que "La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección"⁶⁸.

El model lingüístic fixat a la Constitució es basa en un compromís arribat entre les diverses forces polítiques que es concreta en l'aplicació simultània i asimètrica dels principis de territorialitat i de personalitat, la qual cosa fa que sigui un model mixt⁶⁹. En efecte, com s'ha vist, el principi de personalitat implica, en un marc de multilingüisme oficial, el dret dels ciutadans a triar la llengua que vulguin en les seves relacions amb l'administració i a l'ensenyament, arreu del territori. En canvi, el principi de territorialitat implica que el territori estatal es divideix en zones on només hi ha una llengua oficial, i el ciutadà no té el dret de triar la llengua oficial. El model que s'estructura a partir del bloc de constitucionalitat no segueix cap dels dos, sinó que els combina sempre en favor dels ciutadans hispanòfons, ja que aquests "*quedan privilegiados por una triple circunstancia: 1) Por la estricta territorialidad de su derecho en las áreas castellanoparlantes (autonomías oficialmente unilingües), 2) Por la personalidad de su derecho en las áreas no castellanoparlantes (regiones bilingües), 3) Por el monolingüismo del Estado*" (Ninyoles, 1994:154). Per la seva banda, alguns parlants no-hispanòfons tenen el dret de parlar la seva llengua en alguna part del

Primo de Rivera, ahora que és una mostra del relatiu fracàs de la mateixa.

⁶⁷ Vegeu Ferrer i Gironès (1985) que se centra en el període històric que va des de començaments del Segle XVIII fins a mitjans dels anys 80. També és interessant remetre's al llibre de Josep M. Solé i Sabaté i Joan Villarroya (1993): *Cronologia de la repressió de la llengua i la cultura catalanes (1936-1975)*.

En aquests dos llibres, hi són recollits multitud d'exemples de les moltes mesures de tot tipus (lleis, decrets, reglaments, instruccions, circulars, etc) que s'han introduït des del Govern espanyol contra la llengua catalana. L'existència d'una política lingüicida és tan evident com constant al llarg de la Història de l'Estat espanyol, si bé hi ha alguns petits parèntesis temporals.

⁶⁸ Tanmateix, són diversos els autors que n'han mostrat -des d'un punt de vista jurídic- les deficiències pel que fa a un ple reconeixement del plurilingüisme. Per exemple, vegeu Vernet (1994) per a un repàs crític al desenvolupament d'aquesta part de la Constitució espanyola.

⁶⁹ La bibliografia sobre la regulació del multilingüisme a l'Estat espanyol d'ençà la Constitució de 1978 és amplíssima, sobretot, la que es basa en una aproximació jurídica. Per a un primer llistat, a mode d'exemple, ens remetem a la bibliografia que apareix en el llibre de Milian (1992): *Drets lingüístics i dret fonamental a l'educació. Un estudi comparat: Itàlia, Bèlgica, Suïssa, el Canadà i Espanya*.

territori estatal, però fora d'aquesta part, no tenen cap tipus de dret⁷⁰.

Tot i que el règim lingüístic continua essent insatisfactori per alguns sectors no-hispanòfons⁷¹, és lleugerament millor que el previst per la Constitució republicana ja que, tot i que l'esquema bàsic és el molt semblant (Ninyoles, 1989; 1994), en la redacció de la Constitució es va aconseguir assentar les bases que podien facilitar avenços molt importants en dos camps: la normalització lingüística a l'administració i a l'ensenyament.

El primer és que la Constitució de 1978 no recull allò que la republicana deia en relació a les altres llengües oficials: "*Salvo lo que se disponga en leyes especiales, a nadie se podrá exigir el conocimiento, ni el uso de ninguna lengua regional*". Si aquesta disposició, o una de semblant, s'hagués recollit a la Constitució de 1978⁷², hagués estat impossible la major part de la política de normalització lingüística portada a terme per totes les autoritats de les Comunitats Autònomes, perquè els funcionaris reticents s'hi haguessin acollit per evitar haver-se de reciclar en el coneixement de les altres llengües oficials i perquè les altres llengües oficials només haurien comptat, en el moment d'entrar a la funció pública, com a mèrit.

En segon lloc, pel que fa a l'ensenyament, l'avenç en favor de les llengües no castellanes que significa la Constitució de 1978 és molt considerable pel fet que no recull cap article amb el mateix sentit que l'article 50 de la Constitució de 1931: "no consagra cap dret lingüístic en matèria escolar" (Milian, 1992:315).

Com a conseqüència del fet que, per una banda, el règim lingüístic no és homogeni en el conjunt de l'Estat, sinó que en el marc de la constitució caben diversos models, els quals es perfilen segons l'oficialitat d'una altra llengua que eventualment determinin els Estatuts d'Autonomia de les respectives Comunitats Autònomes; i que, per altra banda, pel fet que les Comunitats Autònomes disposen també de competències també desiguals en matèria educativa, per a esboçar els factors que n'expliquen l'opció d'un o altre caldrà analitzar les característiques principals dels diferents models lingüístico-escolars actualment funcionant a cada Comunitat Autònoma de l'Estat espanyol.

En el proper apartat es veurà, doncs, que la concreció del model lingüístico-escolar no només es configura a partir d'allò disposat a les lleis emanades per l'Assemblea Legislativa de la Comunitat Autònoma afectada, sinó que també està fortament condicionat pel desplegament amb normes de rang inferior a la llei fet pel executiu autonòmic. Per tot plegat, es pot intuir fàcilment que la política lingüística a l'ensenyament, tot i estar predeterminada per un marc legal concret, és més aviat fruit de les correlacions de forces polítiques existents

⁷⁰ Cal recordar, a més, que no totes les llengües parlades autòctonament al territori espanyol són reconegudes de manera oficial.

⁷¹ Aquesta insatisfacció s'havia ja expressat en la redacció de la Constitució de 1978, quan des de les files dels nacionalistes catalans havien volgut que el català fos de coneixement obligatori a Catalunya de la mateixa manera que ho és el castellà al conjunt de l'Estat, o bé amb els intents d'aconseguir que fos possible emprar el català al Senat, com a primer pas del reconeixement del multilingüisme a l'àmbit de les institucions centrals de l'Estat.

⁷² Val a dir que durant els debats constitucionals de 1978, hi hagueren diverses esmenes per introduir alguna menció en aquest sentit, però que van ser retirades davant el rebuig que suscitarren (Ferrer i Gironès, 1985:209).

en un moment determinat, fins al punt que la seva implementació variarà segons la voluntat del govern, condicionada, és clar, pels objectius de la força política que el sustenta i en funció de la interpretació que fa del seu entorn d'acord amb els seus interessos i en un marc de restriccions que incideixen damunt seu. Per a contrastar aquesta hipòtesi cal remetre's a l'anàlisi dels diferents models lingüístico-escolars, no només des del punt de vista jurídic-legal sinó també des dels seus resultats en la implementació, proporcionant algunes dades.

2.2.2. Els models lingüístico-escolars a l'Estat espanyol actual.

A. Introducció.

Els diferents els models lingüístico-escolars que existeixen a l'Estat espanyol no s'expliquen només de l'anàlisi del marc legal, sinó que també cal veure com ha estat feta la mateixa implementació de cada model, sent aquesta el resultat de la confluència de diversos factors, tant polítics com socials i lingüístics.

Tot i que la Constitució de 1978 no determini un únic model lingüístico-escolar sinó que en permet diversos, qualsevol d'ells haurà d'estar forçosament d'acord amb els principis generals i valors que inspiren la Constitució. Per tant, els diferents casos vigents són la demostració més palpable que és possible una discrecionalitat considerable del legislador a l'hora d'establir la presència de la llengua a l'escola.

Així doncs, cal recordar que la diferència més important, bàsica, entre les diverses Comunitats Autònomes que incideix en la determinació del model lingüístico-escolar és la declaració d'una altra llengua com a oficial, a banda de l'espanyol, oficial a tot l'Estat. Una de les conseqüències de la declaració d'oficialitat d'una llengua és que aquesta ha de ser inclosa com a assignatura a l'ensenyament obligatori.

Per tant, a totes les escoles de l'Estat espanyol, l'assignatura de llengua espanyola és obligatòria, com també ho és qualsevol altra llengua que hagi estat reconeguda com a oficial. En conseqüència, no hi caben dins el bloc de constitucionalitat espanyol, cap model que inclogui els tipus d'ensenyament 6 i 7, o bé l'1 i 2 en aquells territoris on hi ha dues llengües oficials.

Més enllà d'aquesta determinació, la configuració global del model lingüístico-escolar amb dues llengües oficials dependrà:

1) de l'abast d'oficialitat de l'altra llengua que no és l'espanyol: si l'oficialitat és aplicable en el conjunt del territori de la Comunitat Autònoma respectiva (els casos de Catalunya, País Basc, Galícia i Illes Balears) o bé aquesta oficialitat és atenuada en algunes parts del territori autònom (País Valencià i, sobretot, Navarra).

2) d'allò que hagi disposat el legislador a través d'una llei de normalització lingüística o anàloga.

3) de l'aplicació que faci d'aquesta llei el govern segons la seva interpretació d'acord amb els seus objectius polítics, i que es concreta en els decrets, resolucions i ordres que concreten el marc legal.

El resultat és que a l'Estat espanyol es donen exemples de tres grans tipus de models lingüístico-escolars: el model d'unilingüisme, el de separatisme lingüístic electiu i el de conjunció lingüística. Abans d'explicar-ne els trets principals de llur aplicació, a la taula 3, s'agrupen les Comunitats Autònomes segons el model lingüístico-escolar que regeix en els territoris respectius.

Taula 3 Els models lingüístico-escolars a l'Estat espanyol.

MODEL LINGÜÍSTICO-ESCOLAR	COMUNITAT AUTÒNOMA	TIPUS D'ENSENYAMENT
UNILINGÜISME	Andalusia	1
	Canàries	1
	Cantàbria	1
	Castella-La Manxa	1
	Castella i Lleó	1
	Madrid	1
	Múrcia	1
	Castella i Lleó	1
	Astúries	1, 2
	Aragó	1, 2
BILINGÜISME	Catalunya	4
	Galícia	4
SEPARATISME LINGÜÍSTIC PARCIAL I ELECTIU	Illes Balears	3, 5, 4
	C.A. Basca	3, 5, 4
	País Valencià	
	a) zona catalanòfona	3, 5, 4
	b) zona hispanòfona	3, 2
	Navarra	
	a) zona bascòfona	3, 5, 4
	b) zona mixta	1, 2, 3, 4, 5
c) zona no bascòfona	1, 2	

Font: Elaboració pròpia

B. El model unilingüe.

En el primer grup, el del model unilingüe, hi ha la gran majoria de les Comunitats Autònomes espanyoles que només tenen una sola llengua oficial, amb independència que en el seu sí continguin minories lingüístiques⁷³. Els ciutadans que pertanyen a aquestes minories lingüístiques els únics drets lingüístics que, eventualment, tenen reconeguts pel que fa a la seva llengua pròpia seria a l'empara de l'article 3.3., on apareixen els termes "respecte" i "protecció" aplicats a les modalitats lingüístiques⁷⁴. Només en dues Comunitats Autònomes (Aragó i Astúries) hi ha un cert reconeixement de la diversitat lingüística en el sí de la

⁷³ És el cas de les Comunitats Autònomes de Múrcia (hi ha una comunitat catalanoparlant al Carxe, a la frontera amb el País Valencià); d'Extremadura (una comunitat lusòfona a Olivenza); de Castella-Lleó (que inclou comunitats galaicoparlants, la més important de les quals és al Bierzo). A més, tot i no ser encara comunitats autònomes, les ciutats africanes de Ceuta i Melilla contenen poblacions importants de llengua bereber i àrab. En aquestes ciutats, l'ensenyament de l'àrab és possible, amb caràcter voluntari, dins l'EGB.

⁷⁴ Vegeu Vernet (1992) en relació a la discussió jurídica a l'entorn d'aquesta qüestió.

població o en part de la mateixa.

A l'Aragó, hi ha una franja territorial a l'est de la comunitat, fronterera amb la Comunitat Autònoma de Catalunya, on habita una població catalanoparlant (Leprêtre, 1996)⁷⁵. A més, al nord de la Comunitat aragonesa, hi ha pobles a les valls del Pirineu on encara hi viuen parlants de l'aragonès⁷⁶. Aquesta realitat sociolingüística va ser tímidament reconeguda per l'Estatut d'Autonomia d'Aragó, en el seu article 7, on diu que "*Las diversas modalidades lingüísticas de Aragón gozarán de protección como elementos integrantes de su patrimonio cultural e histórico*". En base aquest precepte, i fruit de les demandes de representants dels habitants dels territoris catalanoparlants⁷⁷, el govern aragonès proveeix l'ensenyament de la llengua catalana amb caràcter voluntari, per la qual cosa, en part de l'Aragó hi ha escoles amb ensenyament del tipus 2⁷⁸.

En relació al segon cas, la protecció de la llengua pròpia d'Astúries, segons allò disposat al seu Estatut d'Autonomia, és superior al proveït al català o l'aragonès a l'Aragó. En efecte, a l'article 4 de l'Estatut d'Autonomia d'Astúries preveu que "*El bable [asturià] gozará de protección. Se promoverá su uso, su difusión en los medios de comunicación y de enseñanza respetando en todo caso las variantes locales y la voluntariedad de su aprendizaje*". Aquest marc legal permet, doncs, l'existència d'escoles on s'ensenyi la llengua asturiana voluntàriament⁷⁹. En aquest context, es van organitzant els sectors partidaris de

⁷⁵ Segons dades recollides per aquest autor, en aquest territori hi viuen unes 50.000 persones, de les quals un 90% té el català com a llengua habitual. Vegeu "Noves SL", número 21, d'abril de 1995, per a un recull bibliogràfic sobre la Franja de Ponent.

⁷⁶ Per una brevíssima referència, vegeu Siguan (1992:155-156, 267-268). El nombre de parlants es calcula, segons esmenta aquest autor, al voltant d'unes 30.000 persones.

⁷⁷ Les demandes d'aquests sectors es van recollir en un sol text, anomenat la "Declaració de Mequinensa" (1 de febrer de 1984), en la qual, els representants de diversos ajuntaments del territori van demanar que fos possible l'ensenyament de la llengua catalana a les escoles dels seus municipis. El text complet es pot trobar a Marí (1992:110). No obstant, les demandes no van gaire més enllà de voler el català a l'ensenyament, ja que, segons una enquesta de la Universitat de Saragossa (Avui, 5.6.95), un 70% dels enquestats es declara contrari a l'oficialitat del català.

⁷⁸ Al BOE número 275 de 16.11.85, es fa públic el Conveni signat entre el Ministeri d'Educació i Ciència i la "Consejería de Cultura y Educación" de la Comunitat Autònoma d'Aragó sobre l'ensenyament de la llengua catalana a la Franja de Ponent. Aquesta serà una assignatura optativa en els centres de la Franja que ho sol·licitin expressament i, sempre que els pares manifestin per escrit el desig que els seus fills rebin aquest ensenyament. Els resultats d'aquesta política ha estat el següent: "el nombre d'escoles que ofereixen aquestes classes [classes de català amb caràcter voluntari] ha passat de 12 a 26 entre 1984 i 1991 i el nombre d'alumnes, de 791 a 2.593. Pel que fa a l'ensenyament primari i el primer cicle de secundària, el curs 1989-90 aproximadament el 65% dels alumnes assistien a les classes de català a raó de 2 hores setmanals. (...) el català no s'utilitza mai per impartir altres assignatures atès que menys del 20% del professorat té competència lingüística en català" Lepêtre (1996:57).

⁷⁹ Sobre l'asturià, vegeu García Arias (1983) i Tolivar Alas (1989).

donar un rang d'oficialitat a la llengua asturiana⁸⁰, i a les darreres eleccions autonòmiques celebrades, el *Partiu Asturianista* ha tornat a obtenir un escó a l'assemblea legislativa autonòmica d'Astúries amb el 3,2% dels vots.

C. El model de separatisme lingüístic parcial i electiu.

Aquest model es basa en el reconeixement del dret d'elecció del model d'ensenyament que els pares o els alumnes volen segons la llengua docent. Així, els poders públics reconeixen dos tipus d'ensenyament: el tipus on l'espanyol és la llengua d'ensenyament i l'altra llengua hi és ensenyada; i aquell en el qual la llengua B és el mitjà d'instrucció i l'espanyol hi és ensenyat com a assignatura. Aquest model lingüístico-escolar es dona en territori espanyol d'una manera atenuada, pel fet que en aquelles comunitats on és aplicat també hi ha escoles que fan un ensenyament del tipus 4 (les dues llengües oficials són usades com a llengües docents). En conseqüència, el model de separatisme lingüístic electiu ha estat qualificat de "parcial" (Milian, 1992:321). Aquest model és el vigent a la Comunitat Autònoma Basca, a Navarra, al País Valencià i a les Illes Balears.

1) La Comunitat Autònoma Basca⁸¹.

El Parlament basc va optar, quan va aprovar la Llei 10/1982, de 24 de novembre, *bàsica de normalització de l'ús de l'euskera*, pel model de separatisme lingüístic parcial i electiu⁸² ja que a l'article 15 "es reconeix a tot alumne el dret de rebre l'ensenyament tant en euskera com en castellà als diversos nivells educatius". La Llei estableix, doncs, la possibilitat d'elecció, per part de tots els implicats, entre dos tipus d'ensenyament segons la llengua docent al llarg de tot l'ensenyament obligatori. Ara bé, aquest marc legal "revela que no hi ha cap impediment per oferir altres models, sempre que no dificultin, ni impedeixin, l'exercici del dret a rebre l'ensenyament en euskera o en castellà" (Milian, 1992:320). Aprofitant aquest marge de discrecionalitat, el Govern basc va confirmar, a través del Decret que desenvolupa la Llei 10/1982⁸³, una Ordre de 25 de maig de 1981 (per tant, anterior a

⁸⁰ El 26.11.95 es van manifestar deu mil persones a Oviedo per demanar que la llengua asturiana sigui oficial (La Vanguardia, 27.11.95). Aquesta manifestació ha estat la més important que s'ha fet mai a favor de la cooficialitat de l'asturià i comptà amb el suport de 31 alcaldes, 4 dels quals són del PP (La Vanguardia, 16.12.95).

⁸¹ Recentment ha estat publicada una Tesi doctoral sobre la política lingüística del Govern Basc en l'ensenyament comparant-la amb la irlandesa. Per a una anàlisi detallada i rigorosa d'aquesta política vegeu, per tant, Mezo (1996).

⁸² Vegeu Milian (1992) en relació a les qüestions jurídiques d'aplicació d'aquest model lingüístico-escolar a la llum del marc constitucional espanyol.

⁸³ Es tracta del Decret 138/1983, d'11 de juliol, pel qual es regula l'ús de les llengües oficials en l'ensenyament no universitari en el País Basc.

la Llei), segons la qual hi ha tres Models⁸⁴:

1) El Model A és aquell en el qual totes les assignatures són impartides bàsicament en castellà i l'euskera és una assignatura més.

2) El Model B és un model bilingüe: la llengua castellana i la llengua basca són llengües docents. Ambdues llengües, evidentment, hi són ensenyades com a assignatures.

3) Finalment, el Model D és el contrari que l'A, és a dir, totes les matèries són impartides bàsicament en llengua basca, exceptuant l'assignatura de llengua espanyola.

A la taula 4, hi ha l'evolució del nombre d'alumnes matriculats a cadascun d'aquests models d'ensenyament, entre el curs 1982/83 i 1993/94.

Taula 4 El nombre d'alumnes segons els models d'ensenyament aplicats a la Comunitat Autònoma Basca (1982-1994).

	1982/83	1984/85	1986/87	1993/94		
				Públic	Privat	Total
Model A	36.1	47.0	39.3	16.5	32.7	24.5
Model B	23.0	23.6	30.8	34.6	28.5	31.6
Model D	23.1	28.1	28.7	48.9	36.4	42.8
Model X	17.8	1.2	1.2	0.0	2.4	1.2
Total Preescolar (N)	100.0	100.0	100.0	100.0 (27042)	100.0 (26157)	100.0 (53202)
Model A	61.6	70.3	68.6	38.0	49.1	43.9
Model B	7.1	8.3	12.0	30.8	23.1	26.7
Model D	12.6	16.1	18.6	31.2	26.2	28.5
Model X	18.7	5.2	0.7	0.0	1.6	0.9
Total EGB (N)	100.0	100.0	100.0	100.0 (89576)	100.0 (101556)	100.0 (191132)
Total Model A(1)	60.7	70.3	69.8	50.2	57.5	53.8
Total Model B	8.5	9.1	11.6	20.3	17.1	18.7
Total Model D	12.2	15.2	17.5	29.4	23.2	26.3
Total Model X	18.7	5.3	1.1	0.1	2.1	1.1
TOTAL CAB (N)	100.0 (523622)	100.0 (519869)	100.0 (508520)	100.0 (186340)	100.0 (187231)	100.0 (373571)

Nota:

(1) Tots els nivells escolars: Preescolar, EGB, BUP/COU, FP, RSO.

Pont: per als cursos 1982/83 a 1986/87, Tejerina (1992:178), extretes de l'Estad. Per al curs 1993/94, les dades han estat extretes de l'"Anuario Estadístico Vasco", 1994.

Com es pot apreciar, el repartiment dels alumnes segons els models aplicats a la Comunitat Autònoma ha seguit una tendència força ràpida de creixement dels models que representen un ús més gran de la llengua basca: els models B i D. En efecte, el model X és pràcticament residual, ja que només hi ha uns pocs alumnes a l'escola privada. El model A, tot i ser fins el 1993 el majoritari, ha anat perdent incidència: a l'EGB, ha passat de tenir el

⁸⁴ Cal fer constar que els primers anys d'aplicació de la Llei, hi havia un quart model, anomenat X, que consistia en l'ensenyament íntegrament en espanyol, sense l'assignatura de llengua basca. A mesura que hi havia personal docent suficient per impartir l'assignatura de llengua basca a totes les escoles, el número d'alumnes que s'incloïa en aquest model ha baixat progressivament, fins a quedar reduït a aquells alumnes que estan exempts de cursar l'assignatura de llengua basca per raons de provisionalitat de residència al territori de la Comunitat Autònoma Basca.

61,6% dels alumnes en el curs 1982/83 a tenir el 43,9% del curs 1993/94. El model D ha crescut molt: en conjunt ha passat de ser l'opció del 12,2% dels alumnes el curs 1982/83 a ser la del 26,3% de 1992/93.

Les raons de la implementació d'aquests models, basats en la lliure elecció, cal cercar-los en l'entorn sociolingüístic basc⁸⁵ i, també, en la voluntat de reconèixer les escoles en llengua basca (les *ikastolak*), que reuneixen al seu voltant un important segment de la societat basca⁸⁶.

Com s'ha vist, la tendència que mostren les dades estadístiques en relació a l'evolució d'aquests tres models és que el percentatge d'alumnes que opten pels Models B i D van creixent, de manera que, de mica en mica, vagin abocant a la desaparició del Model A. Aquest Model, com s'ha demostrat⁸⁷, no és un instrument vàlid per aconseguir que els alumnes que s'hi acullen tinguin una competència mínima acceptable en llengua basca. Per tant, es tractaria d'anar-se acostant progressivament al model de bilingüisme total vigent a Catalunya, si bé seria fruit de la voluntat dels directament implicats i no resultat d'un pacte parlamentari, ja que, per llei, els tres models bascos han de continuar existint.

2) La Comunitat Foral de Navarra.

La legislació vigent a la Comunitat Foral de Navarra segueix una via bastant fidel a les pautes marcades per la legislació de la Comunitat Autònoma Basca, és a dir, es basa en el dret d'elecció de la llengua docent⁸⁸, si bé en el marc de territorialització de l'oficialitat de la llengua basca. En efecte, Navarra està dividida, en virtut de la Llei Foral 18/1986, de 15 de desembre, *del vascuence*, en tres zones lingüístiques: la zona bascòfona, la zona mixta i la zona hispanòfona⁸⁹.

⁸⁵ La llengua basca és parlada per una minoria dels ciutadans del País Basc. Així, segons dades del Padró d'habitants de 1986 (Tejerina, 1992:160), i per als més grans de dos anys, un 24,6% es considera "euskaldun" (parlen basc), un 17,4% es considera "quasi euskaldun" i un 58,0% es considera "erdaldun" (no parlant de basc). A més, hi ha grans diferències quant al repartiment territorial dels parlants de basc: a Àlaba són el 6,7% dels majors de 2 anys, a Biscaia el 17,5% i a Guipúscoa el 43,7%.

Un segon factor important és que es tracta d'una llengua no-indoeuropea, la qual cosa dificulta el seu aprenentatge.

⁸⁶ Segons dades de Siguan (1992): el 1980, hi havia 243 "ikastolak", que agrupaven uns 65.000 alumnes

⁸⁷ Siguan (1992:244) es fa ressò d'un informe de 1990 fet pel Departament d'Ensenyament del Govern Basc.

⁸⁸ Segons l'article 19 de la "Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre, del vascuence: "Todos los ciudadanos tienen derecho a recibir la enseñanza en vascuence y en castellano en los diversos niveles educativos, en los términos establecidos en los capítulos siguientes".

⁸⁹ Vegeu Iñaki Aguirreazkuenaga i Edorta Cobreros (1987:175) per a un comentari sobre el contingut d'aquesta Llei, aprovada amb 29 vots a favor (grups parlamentaris Socialista, Moderat, Popular i Mixt), 3 vots en contra (Nacionalistes Bascos) i 11 abstencions (de la Unió del Pueblo Navarro), i tenint en compte la no assistència al Parlament Foral del Grup d'Herri Batasuna, també contrari a aquesta Llei. El projecte de llei portava el nom de Ley del Buskara, la qual cosa és, d'entrada, un bon indicador dels canvis soferts en el projecte durant la seva tramitació parlamentària.

A la zona bascòfona, el model lingüístico-escolar s'emmarca en allò previst a l'article 24 d'aquesta llei: l'alumne triarà la llengua docent i l'ensenyament del castellà i del basc serà obligatòria. El Decret Foral 159/1988, de 19 de maig, d'incorporació i l'ús de la llengua basca en l'ensenyament no universitari, estableix tres models d'ensenyament, anàlegs als vigents a la Comunitat Autònoma Basca.

A la zona mixta, l'article 25.1 determina que "*la incorporación del vascuence a la enseñanza, se llevará a cabo de forma gradual, progresiva y suficiente, mediante la creación, en los centros, de líneas donde se imparta enseñanza en vascuence para los que lo soliciten*", a la vegada que l'ensenyament de la llengua basca serà voluntari. Per tant, els tipus d'ensenyament possibles en aquest àmbit és el més ampli possible (1, 2, 3, 4 i 5).

Finalment, a la zona no bascòfona, l'article 26 estableix que "*la enseñanza del vascuence será apoyada y, en su caso, financiada total o parcialmente por los poderes públicos con criterios de promoción y fomento del mismo, de acuerdo con la demanda*". En aquest sentit, cal entendre que el model d'ensenyament habitual serà semblant al vigent a les comunitats autònomes amb una sola llengua oficial però no impedeix que hi hagi ensenyament del tipus 2, és a dir, presència d'escoles on la llengua basca s'ensenyi voluntàriament.

La presència de la llengua basca a l'ensenyament de Navarra és tan escassa com és la població bascòfona en el conjunt del territori. Així, segons dades reproduïdes per Siguan (1992:253) del Padró d'Habitants del 1986, en el conjunt de Navarra hi havia l'15% de la població que deia conèixer el basc i que es considerava *euskaldun*, el 9,95%. El curs 1988/89, el nombre d'alumnes d'EGB que rebia l'ensenyament en basc era de 8.944 (4.628 assistien a les *ikastolak*; 3.319 a les escoles públiques; i la resta a les privades), sobre un total d'alumnes d'EGB a Navarra de 59.364, és a dir, el 15%⁹⁰. Val a dir que el creixement ha estat considerable, si és té en compte que el curs 1975-76 (i, per tant, vorejant la illegalitat) hi havia a Navarra 2.158 alumnes a les *ikastolak* (Tejerina, 1992:174). L'evolució de l'ensenyament en basc a Navarra ha anat molt paral·lel al que hi ha hagut a la Comunitat Autònoma Basca, ja que les escoles basques estan coordinades amb independència del territori on es trobin.

3) El País Valencià.

El model lingüístico-escolar que regeix actualment al País Valencià és un exemple més de separatisme lingüístic parcial i electiu: es fonamenta en el reconeixement del dret d'elecció per part dels pares o tutors de la llengua vehicular, espanyol o valencià⁹¹, sent obligatori

⁹⁰ Dades extretes de l'Anuari Estadístic de Navarra (1990).

⁹¹ És el nom que, històricament, rep la llengua catalana parlada al País Valencià. La introducció d'aquest nom a l'Estatut va ser el resultat final de l'anomenada "Batalla de València", que enfrontà dos sectors amb visions diametralment diferents del què ha de ser el futur del País Valencià. En tot cas, el fet que l'Estatut d'Autonomia anomeni "valencià" a la llengua catalana ha donat peu a certs sectors a considerar-lo, en una clara mostra d'incultura, una llengua diferent. Com a exemple d'aquesta posició literal-legalista, cal esmentar la publicació oficial de la Constitució espanyola en dues versions catalanes: una en "valencià" i altra en "català". Val a dir que, en detriment d'aquestes postures, la situació no difereix massa del cas de la llengua basca, que a l'Estatut d'Autonomia Basc rep el nom d'euskera i a Navarra rep el nom de "vascuence", i ningú no dubta de la unitat lingüística ni publica dues versions pràcticament idèntiques de la Constitució espanyola.

l'ensenyament de les dues llengües oficials al País Valencià⁹². El model és qualificat de "parcial" per la mateixa raó que el cas basc: hi ha la possibilitat que alguns puguin rebre l'ensenyament en ambdues llengües oficials. Així, al País Valencià coexisteixen tres tipus d'ensenyament: el tipus 3, el 4 i el 5.

L'aplicació d'aquest model, com en els casos basc i navarrès, es desprèn tant de la literalitat del text de la Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'Ús i Ensenyament del Valencià, com de la voluntat política del govern d'aquella comunitat⁹³. En efecte, el marc legal de la presència del valencià a l'ensenyament, que es concreta sobretot en dos articles (l'article 18, que estableix que "la incorporació del valencià a l'ensenyament és obligatòria en tots els nivells educatius"⁹⁴; i l'article 19 on diu que "hom procurarà, en la mesura de les possibilitats organitzatives dels centres, que tots els escolars reben els primers ensenyaments en llur llengua habitual, valencià o castellà"), ha permès la successiva implementació a l'ensenyament obligatori de dos models lingüístico-escolars amb orientacions diferents: en un primer moment semblava que s'havia optat pel model de bilingüisme total, similar a l'aplicat per la Generalitat de Catalunya; però, finalment, el model adoptat és el de separatisme lingüístico parcial i electiu. A través de la cronologia del procés normatiu en aquest àmbit es pot apreciar clarament la mutació de model lingüístico-escolar⁹⁵:

1) Després de l'aprovació de la Llei 4/1983, de 23 de novembre, s'imposà la necessitat d'adaptar al nou marc legal el conjunt de la normativa lingüística aplicada a l'ensenyament, la qual cosa es va fer a través del Decret 79/1984 de 30 de juliol (DOGV 23.08.84) concretant l'ús de les llengües oficials en tres aspectes: el valencià és assignatura obligatòria de tots els nivells i modalitats d'ensenyament no universitari, excepte a les zones hispanòfones reconegudes per la Llei, on la implantació serà progressiva i voluntària⁹⁶; es confirma la possibilitat de l'existència de les anomenades "línies de valencià", és a dir, classes on els alumnes rebin tot l'ensenyament en català, excepte l'assignatura de llengua espanyola i de llengua estrangera; i, tercer, es preveu la introducció progressiva del català

⁹² La introducció obligatòria de l'ensenyament del valencià es remunta al "Decret de Bilingüisme", d'agost de 1979, però l'Ordre que el desenvolupava no es va publicar fins el juliol de 1980. Posteriorment, el Consell Valencià (preautonòmic) publica el Decret de 17.07.82 (DOGV, 30.08.82), i l'Ordre de 28.07.82 (DOGV, el 07.09.82), que tingueren una implementació deficient, tal i com es demostra per les dades d'anys posteriors. Aquest Decret va ser convalidat novament amb el Decret de 3 de desembre de 1982 (DOGV 18.12.82), després de l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia, l'estiu de 1982 i que va constituir la norma d'arrancada per a una efectiva i generalitzada introducció del valencià a l'ensenyament (Lázaro, 1985).

⁹³ La Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'Ús i Ensenyament del Valencià, va ser aprovada el 18 de novembre per les Corts Valencianes, reunides a Alacant, amb el vot favorable dels grups parlamentaris socialista i comunista i amb l'abstenció del grup popular.

⁹⁴ Cal tenir present que la mateixa llei preveu que als municipis castellano-parlants de l'interior del País (fixats a la mateixa llei), la introducció de l'obligatorietat de l'ensenyament del valencià 's'hi farà de forma progressiva, atenent a la situació sociolingüística particular, de la manera que reglamentàriament siga determinada' (Article 18.1 de la Llei 4/1983, d'ús i ensenyament del valencià).

⁹⁵ Vegeu Badenes (1986) i Palomero (1986) per als primers anys de la presència de la llengua en el sistema educatiu.

⁹⁶ De fet, no fa res més que refermar allò disposat al Decret de Bilingüisme.

com a llengua docent, començant pels centres en territori catalanoparlant⁹⁷.

2) L'Ordre de l'1 de setembre de 1984 (DOGV de 25.09.84), per la qual es regula l'ensenyament del valencià i en valencià en l'àmbit de l'ensenyament no universitari, desplegant el Decret 79/1984, determinava "el calendari d'introducció del valencià com a assignatura i el nombre d'hores lectives segons els graus" (González, 1991:290), alhora que establia que per al curs 1984-85, tots els alumnes d'EGB del territori catalanoparlant havia de rebre, com a mínim, una assignatura en català; mentre que, per als alumnes de batxillerat i formació professional, el mínim era de dues assignatures en català a tots els cursos.

3) L'Ordre de 7 de novembre de 1984 (DOGV 22.11.84) significa la inflexió en el desenvolupament d'una política que, fins aleshores, apuntava al model de bilingüisme total, perquè introdueix una primera matisació a l'Ordre anterior. Així, es determina que la introducció del valencià com a llengua docent en dues assignatures estarà condicionada per un seguit de factors: la situació sociolingüística dels alumnes, l'especialització del professorat i el material didàctic disponible (article 2n. del Decret). El resultat és que, a la pràctica, deixa d'existir l'obligatorietat de fer un mínim de docència en català.

4) Un pas més en la catalanització de l'ensenyament és l'Ordre de 23 de juliol de 1985, per la qual s'incorpora l'ensenyament del català a COU i a les PAAU, per a tots els alumnes que hagin tingut aquesta assignatura a tots els cursos de BUP i COU⁹⁸.

5) Un any més tard, l'Ordre de 6 de juny de 1986 (DOGV 18.06.86) confirmava el canvi rumb en la configuració del model lingüístico-escolar: les limitacions que l'Ordre anterior s'havien decidit per a l'ensenyament secundari són aplicades també a l'EGB.

6) L'Ordre de 31 de gener de 1987 significa l'opció definitiva per un nou model lingüístico-escolar (el del separatisme lingüístic parcial i electiu, ja que a les condicions establertes a les Ordre de 1984 i 1986 per a la introducció del valencià com a llengua docent hi afegeix que caldrà la voluntat manifestada pels pares o tutors, és a dir, es garanteix el dret individual dels alumnes a rebre l'ensenyament amb una de les dues llengües oficials, d'acord amb la seva lliure elecció.

7) El nou model s'acaba de perfilar amb l'Ordre de 17 d'agost de 1987 (DOGV 01.09.87), per la qual s'estableix que a l'EGB, encara que un determinat Centre es prevegui l'ensenyament en valencià d'alguna assignatura⁹⁹, "els pares o tutors podran demanar que realitze per al seu fill en una altra llengua oficial" (González, 1991:291). I, pel que fa a l'ensenyament secundari, s'opta per la creació de línies en valencià, d'una manera anàloga a com s'estava fent als Ensenyaments bàsics¹⁰⁰.

⁹⁷ Aquesta darrera disposició indicaria una certa voluntat d'avançar cap al model de conjunció lingüística, semblant al vigent a Catalunya o a Galícia.

⁹⁸ Aquesta Ordre es pot trobar reproduïda a la "Revista de Llengua i Dret", núm. 8, p. 231.

⁹⁹ Aquesta situació ha d'estar prevista al pla elaborat pel centre, fruit d'una proposta de la Direcció del centre, acordada pel Claustre de professors, posteriorment aprovada pel Consell Escolar i, finalment, autoritzada pel Director General corresponent. Sobre la cursa d'obstacles que cal superar per aconseguir que una escola hi hagi alguna assignatura en català, hi sobren els comentaris.

¹⁰⁰ Aquesta política es referma a l'Ordre de 15 de juny de 1990 (DOGV núm. 1352, 23.07.90), de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, preveu, entre altres disposicions, quant a les línies d'ensenyament en valencià als centres d'ensenyament mitjans, que "totes les assignatures seran impartides en valencià tret de la llengua i literatura espanyoles i els idiomes moderns, que seran fetes en les llengües respectives". A més, aquesta Ordre també estableix que, a la zona catalanoparlant, "els centres d'ensenyaments mitjans

8) Ordre de 23 de novembre de 1990 (DOGV.1496, 04.03.90) de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual es desplega el Decret 79/1984 i es prenen mesures organitzatives i es dicta el procediment per a crear els anomenats centres d'immersió lingüística per als alumnes de zones altament desvalencianitzades¹⁰¹.

El resultat final d'aquestes disposicions és que el sistema escolar valencià està integrat per diversos tipus d'ensenyament, sent el més habitual l'ensenyament en espanyol més el valencià com a assignatura obligatòria¹⁰². Des del punt de vista lingüístic, territorialment, la Comunitat Valenciana està dividida en dues parts segons la llengua predominant entre la població¹⁰³. A la zona hispanòfona, el model lingüístico-escolar és l'ensenyament en espanyol més el valencià com a assignatura, si bé hi ha la possibilitat legal -segons la demanda- d'aplicar programes bilingües, cosa que rarament es dona (Artigal, 1995). A la zona catalanòfona, s'apliquen diversos programes amb la voluntat d'adaptar-los a circumstàncies molt heterogènies i afrontar situacions psicopedagògiques ben dissemblants (Sala, 1995).

En aquest sentit, a l'Educació Primària hi ha tres possibilitats. La primera, i més important, és l'anomenat "Programa d'Incorporació Progressiva", amb un ús predominant de l'espanyol com a llengua d'instrucció, i que "presenta unes característiques molt diferents segons que l'alumnat siga majoritàriament valencianoparlant o castellanoparlant. També hi pot variar el grau d'ús del valencià com a llengua d'instrucció" (Artigal, 1995:53). El segon programa és el "d'ensenyament en valencià", adreçat a l'alumnat majoritàriament catalanoparlant resident al territori de predomini lingüístic català. Finalment, el tercer programa possible és el d'"Immersion Lingüística", "adreçat a l'alumnat majoritàriament castellanoparlant que resideix al territori de predomini lingüístic valencià - castellà si les circumstàncies són favorables-, sobretot al cinturó suburbial de les ciutats amb forta

podran impartir algunes assignatures en valencià a proposta del professorat interessat. Després de l'autorització per part de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, la proposta es publica en el tauler d'anuncis dels centres perquè els pares o tutors o alumnes majors d'edat manifesten el seu desig de no rebre-les en valencià, permetent, d'aquesta manera, que puguem adoptar-se les mesures organitzatives necessàries" (González, 1992:352).

¹⁰¹ A l'annex de l'Ordre "són reconeguts els primers Centres d'Immersion Lingüística per estar ja acomplint els requisits necessaris. Destaca l'existència de 6 centres d'aquestes característiques a Elx, 4 a Alacant i 17 a València i la seua àrea metropolitana" (González, 1992:353).

¹⁰² Segons dades proporcionades per Sala (1995), el total d'alumnes del País Valencià, per al curs 1994/95 es repartia de la següent manera:

Tipus d'escola	% s/alumnes
1) Pública amb Ens. en valencià o Immersion	11%
2) Concertada amb Ens. en valencià o Imm.	2%
3) Pública sense Ens. en valencià	46%
4) Concertada sense Ens. en valencià	26%
5) Privada sense Ens. en valencià	3%
6) Zona castellanoparlant	12%

¹⁰³ Als articles 35 i 36 de la Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'Ensenyament i Ús del Valencià, s'hi especifiquen els municipis que integren cadascun d'aquests territoris. A la zona hispanòfona hi ha 146 municipis, que representen el 41,6% del territori del País Valencià i hi viu el 9,3% de la població total. A la zona catalanòfona, hi ha 397 poblacions -el 58,4% del territori, en les quals hi viu el 90,7% de la població (Artigal, 1995:50).

immigració, i que es proposa aconseguir tots els objectius lingüístics i acadèmics mitjançant el canvi de la llengua de la llar a l'escola" (Artigal, 1995:54). Els programes d'immersió lingüística, tot i que tenen l'origen en unes primeres experiències el 1986, reben el seu suport legal més clar a partir de l'Ordre de 23 de novembre de 1990, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència¹⁰⁴.

Per la seva banda, a l'Educació Secundària Obligatòria hi ha només dos grans programes: el Programa d'Ensenyament en Valencià i el Programa d'Incorporació Progressiva, els quals s'adapten segons la llengua majoritària entre l'alumnat. En el primer, la llengua docent és bàsicament el català mentre que l'espanyol hi té una presència secundària, si bé també és ensenyat. En canvi, en el segon, la instrucció és en espanyol, si bé es va introduint, segons les possibilitats i la voluntat dels principals actors implicats (pares, alumnes i professors), el català com a llengua docent.

La situació d'aquests programes es pot apreciar a la taula 5, en la qual queda ben palès la baixa penetració -i desigual segons els territoris- de l'ensenyament en català, tot i que es registra un lleuger augment¹⁰⁵.

Com a balanç final de la implementació dels programes d'ensenyament en català al País Valencià cal destacar, a banda dels percentatges força baixos que aquests representen en el conjunt del sistema educatiu, que, segons Artigal (1995:63), "encara resten centres on el valencià s'imparteix per sota dels horaris legals i, fins i tot, hi ha grups d'alumnes que no reben cap classe". Per tot plegat, i tenint en compte que el PSOE ha comptat des de 1983 fins el 1995 amb la majoria absoluta d'escons a les Corts Valencianes, es pot concloure que sembla haver-hi indicis prou sòlids per a sospitar de l'existència d'una manca de voluntat política per part de l'executiu valencià durant aquest període per impulsar des de l'Administració els programes de catalanització de l'ensenyament¹⁰⁶. Al contrari, sembla que aquest hagi actuat sempre en reacció a les demandes generades des dels moviments populars

¹⁰⁴ Vegeu Artigal (1995) per a una anàlisi detallada de la implementació dels Programes d'Immersion Lingüística al País Valencià. Entre les dades que proporciona és interessant recollir la següent. El curs 1990/91 hi hagué 3.363 alumnes de 3 a 14 anys que seguien un programa d'immersió lingüística, tots ells a l'escola pública. El curs 1993/94 hi hagué 10.462 alumnes en aquesta situació (10.165 a l'escola pública, i 297 a l'escola privada), la qual cosa significa un 2.4% dels 430.787 alumnes del conjunt del País Valencià.

¹⁰⁵ Durant el curs 1992-93, hi hagué 39.148 alumnes inscrits en programes d'ensenyament en català ("El temps", 06.12.93), és a dir, al voltant del 8% del total d'alumnes del País Valencià.

¹⁰⁶ Val a dir que el Govern valencià ha reconegut, però, la unitat de llengua catalana -tot i que per imperatiu estatutari s'anomeni "valencià"- amb l'autorització dels textos elaborats d'acord amb la normativa de l'Institut de Filologia Valenciana, la qual recull les anomenades "Normes de Castelló" de 1932, és a dir, significa un cert reconeixement de l'autoritat lingüística de l'Institut d'Estudis Catalans. Recentment (el 16.08.94), el Govern valencià va convalidar els títols de llicenciat en filologia catalana, donant-los plena validesa legal al País Valencià per ensenyar el "valencià" (DOGV, 24.08.94). No cal dir que aquesta mesura va aixecar forta polèmica entre els sectors contraris a la unitat lingüística del català parlat al País Valencià amb el de la resta del domini lingüístic, demanera que quan el PP va arribar al poder després de guanyar les eleccions autonòmiques de 1995 va derogar el Decret.

Taula 5 L'ensenyament en català al País Valencià.

Alumnes d'Educació Infantil-Preescolar, Primària i EGB que fan ensenyament en valencià (o immersió) per províncies, curs 1993-94.

	Total alumnes	Ensenyament en valencià o immersió	%
Alacant	152.980	10.894	7.1
Castelló	46.443	9.557	20.6
València	231.364	27.325	11.8
Total	430.787	47.776	11.1

Font: SEDEV (1994), citat a Artigal (1995:68)

Matrícula per al curs 1994/95, a la zona valencianoparlant

	Total alumnes	Ensenyament en valencià o immersió	%
Preescolar i Ed. Infantil	71.807	18.997	26.5
Primària i EGB	362.613	36.984	10.2
TOTAL	434.420	55.981	12.9

Font: elaboració pròpia a partir de les dades recollides Sala (1995), cap del Servei d'Ensenyaments en valencià.

en favor de la normalització lingüística, bastant actius al País Valencià¹⁰⁷. Tanmateix, però, la situació del procés de normalització lingüística del País Valencià s'ha d'entendre en el marc de l'intensíssim conflicte polític entre els sectors que reconeixen la unitat lingüística de la llengua catalana i els sectors que no només la neguen sinó que pretenen defensar l'existència d'una llengua "valenciana" sense cap connexió amb la resta del domini lingüístic català, més enllà de la que hi ha entre el català i l'italià, per exemple. La discussió de l'estàndard per part d'alguns sectors polítics¹⁰⁸ és la part més visible d'un conflicte més profund: el que fa

¹⁰⁷ Al País Valencià, tot i que no hi ha una traducció política prou rellevant dels sectors favorables a l'extensió de l'ús del català, els moviments populars són bastant poderosos, amb una alta capacitat de mobilització. Com a exemple, es pot citar el "Bloc de Progrés Jaume I", que el 1995 va organitzar la manifestació més gran feta a València des de la Transició, aplegant més de 100.000 persones en favor de la llengua catalana al País Valencià.

¹⁰⁸ Bàsicament, aquests sectors s'expressen políticament a través del partit "Unión Valenciana" (el 7% dels vots a les eleccions autonòmiques de 1995 i amb implantació concentrada sobretot a la ciutat de València), però també tenen fortes connexions amb el "Partido Popular" al País Valencià.

referència a la identitat nacional dels ciutadans del País Valencià¹⁰⁹.

4) Les Illes Balears.

El model lingüístico-escolar aplicat a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears també s'inclou en el grup del separatisme lingüístic parcial i electiu i ha seguit una evolució similar al cas del País Valencià, el resultat final de la qual ha estat, també, la divisió de la comunitat escolar en dues xarxes en funció de la llengua vehicular emprada a l'ensenyament¹¹⁰. Tanmateix, però, el model balear difereix del valencià -i, alhora, s'acosta al model basc- pel fet que les seves línies bàsiques estan contingudes més clarament ja a la Llei corresponent de normalització lingüística. Així, a la Llei 3/1986, de 29 d'abril, de Normalització Lingüística¹¹¹, el dret d'elecció de la llengua vehicular a l'ensenyament no està especificat per als primers ensenyaments, sinó que s'estén al llarg de tot l'ensenyament obligatori¹¹². A la vegada, la Llei reconeix el dret a rebre l'ensenyament en llengua catalana i, a tal efecte, "ha d'establir els mitjans necessaris a fer realitat l'ús normal d'aquest idioma com a vehicle usual en l'àmbit de l'ensenyament en tots els centres docents"¹¹³.

Una segona especificitat del cas balear és que es tracta de l'única comunitat autònoma que, tenint un règim lingüístic de doble oficialitat en tot el seu territori, no té competències plenes en matèria d'ensenyament, que són exercides directament pel Ministeri d'Educació i Ciència, excepte pel que fa a l'ensenyament de la llengua catalana¹¹⁴. En aquest sentit, ha calgut l'acord entre el MEC i la Comunitat Autònoma per regular l'ensenyament del català

¹⁰⁹ En aquesta polèmica hi hauria tres grans grups. El més nombrós és el que considera que, nacionalment, els ciutadans del País Valencià són espanyols. El segon, menys nombrós però força influent en el món de la cultura, tendiria a reconèixer -més o menys explícitament- l'existència d'una certa identitat nacional que seria compartida amb els ciutadans de Catalunya i les Illes Balears i Pitiüses pel fet que parlen la mateixa llengua. Finalment, el tercer englobaria aquells que se situen al marge de l'adscripció nacional espanyola o catalana, defensant l'existència d'una eventual nació valenciana.

¹¹⁰ Segons dades del MEC, citades a "El temps" (14.11.94), un 67,2% dels alumnes de les Balears segueix tot l'ensenyament únicament en espanyol, i només un 17,0% ho fa en català.

¹¹¹ BOCAIB, 20.05.86.

¹¹² A l'article 18 de la Llei 3/1986, de 29 d'abril, especifica que:

"1. Els alumnes tenen dret a rebre l'ensenyament en la seva llengua, sigui la catalana o la castellana.

2. A tal efecte, el Govern ha d'arbitrar les mesures adients de cara a fer efectiu aquest dret. En tot cas, els pares o tutors poden exercir en nom de llurs fills aquest dret, instant a les autoritats competents perquè sigui aplicat adequadament".

¹¹³ Apartat 1 de l'article 22 de la Llei 3/1986.

¹¹⁴ Això implica que les Illes Balears formin part -juntament amb Astúries, la Rioja, Castella i Lleó, Castella-La Manxa, Madrid, Múrcia, Extremadura, Cantàbria i Aragó- de l'anomenat territori "MEC" (Ministeri d'Educació i Ciència), amb un efecte importantíssim: els mestres que treballen a les Balears poden venir de qualsevol altra Comunitat compresa en el territori MEC. Per tant, és plausible que un percentatge considerable dels mestres siguin analfabets en la llengua catalana, oficial a les Illes Balears.

i en català a les Illes¹¹⁵.

El procés d'instauració del model lingüístico-escolar a les Balears ha seguit els passos següents¹¹⁶.

Primerament, es va introduir l'ensenyament obligatori de la llengua i la literatura a través de l'anomenat "Decret de Bilingüisme" (Reial Decret 2193/1979), amb uns continguts semblants al del Reial Decret aprovat per a Catalunya un any abans.

Després de l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears, el Govern Balear va confirmar la vigència de la política emanada del Reial Decret 2193/1979 quan va publicar el Decret 53/1985, de 20 de juny, d'ensenyament de la llengua i la literatura pròpies de les Illes Balears (BOCAIB núm. 26, 13.09.85), el qual derogava, però, l'esmentat Reial Decret.

Aquest Decret és fruit de l'assumpció, per part de la Comunitat Autònoma, de les competències exclusives previstes a l'Estatut d'Autonomia en matèria d'ensenyament de la llengua de la Comunitat.

El següent pas va ser l'aprovació de la Llei 3/1986, de 29 d'abril, de Normalització Lingüística¹¹⁷. Com s'ha vist anteriorment, aquesta Llei obre les portes a un increment progressiu de la presència de la llengua catalana a l'ensenyament com a llengua de docència, que serà resultat de la satisfacció per part de l'Administració pública de la voluntat dels ciutadans que vulguin l'ensenyament en català. Però, com que la Llei garanteix l'ensenyament en la llengua oficial que es triï, el model final no podrà ser mai el del bilingüisme total, sinó que es perpetua el model de separatisme lingüístic, per bé que l'article 22.3 de la Llei digui que "L'Administració ha de posar els mitjans necessaris per a garantir que els alumnes no siguin separats en centres diferents per raons de llengua", la qual cosa no prohibeix que siguin separats per aules.

El Decret 74/1986, de 29 d'agost¹¹⁸, va ser adoptat per a regular l'ensenyament de la llengua i literatura catalanes a la llum de la Llei 3/1986 i deroga el Decret 53/1985. En aquest Decret, i juntament amb les ordres successives que el desenvolupen, es preveu els procediments per impulsar la normalització lingüística a l'ensenyament mitjançant la possibilitat de fer efectiu el dret de rebre l'ensenyament en llengua catalana tal com està previst a l'article 18.1 de la Llei 3/1986. Per a tal fi, el Decret estableix que siguin els consells escolars, per majoria absoluta, qui instin el procediment per a la implantació de

¹¹⁵ El Ministeri d'Educació i Ciència i la Comunitat Autònoma de les Illes Balears han signat dos convenis de col·laboració en aquest camp. El primer data de l'1 de desembre de 1987 (Resolució per a publicar-lo el 14.01.88, BOCAIB, número 35, 22.03.88). El segon, amb la finalitat d'impulsar més la implantació del català en declarar bilingües determinats centres i places docents, és el Conveni general de cooperació entre el MRC i la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, amb data del 21 de maig de 1990 (BOCAIB número 74, 16.06.90). Per la qual cosa, una de les conseqüències és que cal el vist-i-plau final del Ministeri a les propostes emanades dels centres per tal de fer realitat el dret de rebre l'ensenyament en llengua catalana.

¹¹⁶ Vegeu Artigal (1995) per a una descripció més detallada del marc legal a l'ensenyament de les Illes Balears.

¹¹⁷ Aquesta llei va ser aprovada per unanimitat després de tres anys de treball parlamentari. Va ser recorreguda pel Govern espanyol en alguns articles: el 5.2; el segon paràgraf del 7.1.; el segon paràgraf del 10.1; el 13; i el 20.2. En la Sentència del Tribunal Constitucional 123/1988, de 23 de juny es van declarar inconstitucionals tots els preceptes impugnats llevat del segon paràgraf de l'article 10.1.

¹¹⁸ BOCAIB número 29; 12.09.86. Aquest Decret va ser modificat parcialment (s'hi afegí un article més) amb la promulgació del Decret 82/1986, de 18 de setembre.

programes en llengua catalana, la qual cosa no deixa de ser una dificultat i una discriminació a l'hora del reconeixement d'un dret en relació als que volen l'ensenyament en espanyol, que es beneficien de l'*status quo*¹¹⁹. La prova de les dificultats per fer efectiu el dret a rebre l'ensenyament en català és que el Decret 74/1896 va ser modificat per l'Ordre de 3 de març de 1990, en virtut de la qual, es faculta també l'Administració Pública per instar la implantació de la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament, quan circumstàncies greus així ho reclamin¹²⁰. Aquesta Ordre, doncs, permet una major intervenció de l'Administració en el procés de normalització lingüística a les escoles i sembla un punt d'inflexió en el model lingüístico-escolar vigent fins aleshores perquè sembla apuntar la voluntat d'avançar cap a l'extensió d'escoles bilingües, és a dir, on les dues llengües oficials siguin llengües vehiculars en l'ensenyament.

Aquesta tendència ha estat truncada recentment per efecte de l'aprovació d'una nova Ordre, l'agost de 1994, de la Conselleria d'Educació, segons la qual es torna a la situació anterior a l'Ordre de 3 de març de 1990, és a dir, els únics capacitats per a tirar endavant la introducció del català com a llengua docent són els consells escolars¹²¹. Amb aquesta Ordre

¹¹⁹ En efecte, com que fins a l'aprovació de la Llei 3/1986 -i des que l'ensenyament és obligatori-, no estava reconegut el dret a rebre l'ensenyament en català, aquest ha estat sempre en espanyol. Per tant, cal l'acord de la majoria absoluta per a canviar i fer l'ensenyament en català, però no cal cap mena de requisit per a fer l'ensenyament en espanyol.

¹²⁰ L'Ordre del 30 de març de 1990 (BOCAIB núm. 44, del 10.04.90), a l'article 3.1., diu: "la implantació de la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament es podrà dur a terme, bé a petició dels centres escolars o bé a instàncies de l'Administració Pública quan circumstàncies greus d'escolarització així ho reclamin. En aquest darrer cas, la resolució pertinent es prendrà previ acord entre el Ministeri d'Educació i Ciència i la Conselleria de Cultura, Educació i Esports, en tant no s'hagi produït la transferència de competències plenes en matèria d'educació".

¹²¹ La publicació d'aquesta Ordre (BOCAIB, 27.08.94), coneguda per "Ordre Rotger" (rep el nom del Conseller d'Educació Bartomeu Rotger, del Partit Popular), ha generat una forta polèmica que ha convulsionat la societat balear. Aquesta norma dóna llibertat a les escoles per triar la llengua docent, és a dir, autoritza a ensenyar només en una de les dues llengües oficials, ja que que "els centres que, de manera excepcional, vulguin fer servir exclusivament una de les dues llengües oficials de la Comunitat Autònoma, sigui la catalana o la castellana, com a vehicular de tot l'ensenyament -a excepció de l'ensenyament de l'altra llengua oficial i de l'àrea o àrees de llengües estrangeres- n'hauran de sol·licitar autorització a la Conselleria de Cultura, Educació i Esports, després de l'acord del claustre de professors i del consell escolar del centre, i amb una exposició raonada de motius. En tots els casos, s'adoptaran les mesures necessàries per garantir un aprenentatge adequat a les exigències de la legislació vigent de l'altra llengua oficial". Els efectes de l'Ordre són previstos diferentment per cadascun dels dos blocs que es contraposen a la polèmica.

Per a l'Obra Cultural Balear (que representaria el grup de pressió més important en favor del català a les Illes Balears i que encapçala el moviment contrari a l'Ordre), aquesta norma implica, a la pràctica, que el català continuarà en una situació de marginalitat en l'educació, a no ser que el Govern s'impliqui en més en la protecció del català. El Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament de les Illes (STEI) ha impugnat aquesta norma perquè contradiu la Llei de Normalització Lingüística. També s'han manifestat en contra d'aquesta norma el PSOE, Unió Mallorquina, i el PSM-BEM. Així, "el Ple del Parlament, en la sessió del 3 de novembre de 1994, va rebutjar la Moció del grup parlamentari socialista, de 12 d'agost, relativa a l'ensenyament de la llengua catalana a les Illes Balears" (Nadal, 1995:280-1).

Els favorables a l'Ordre (a banda del Govern, ha rebut el suport d'Aina Moll, actual Presidenta de la Comissió Tècnica de la Campanya de Normalització Lingüística) addueixen que la normalització lingüística "no se soluciona ni amb ordres ni amb decrets perquè s'han de canviar els hàbits de la gent i de les institucions" (El País, 18.11.94) i que només es pot avançar per convicció.

es reforça la pervivència del model de separatisme lingüístic parcial i electiu, alhora que, havent vist el seu desplegament normatiu, sembla clar que el Govern Balear no té la intenció d'anar més enllà en la introducció del català a l'ensenyament. No canviarà la seva política basada en el principi de llibertat d'elecció de la llengua vehicular en l'ensenyament (encara que, de fet, impliqui una certa contradicció amb l'article 22 de la Llei de Normalització Lingüística), si no és que la pressió provinent dels sectors partidaris d'aprofundir la normalització lingüística esdevingui insuportable per als seus interessos polítics.

Taula 6 Alumnat escolaritzat en català a les Illes Balears (Curs 1990-91).

		Total Matrícula	Ensenyament en català, total o parcial. (%)
Sector Públic	Pre-escolar	9.017	2.521 (27.96)
	EGB	50.822	11.238 (22.11)
	BUP	15.525	5.511 (35.50)
	FP	9.780	954 (7.71)
	Totals	85.144	20.024 (33.52)
Sector Privat	Pre-escolar	10.203	153 (1.50)
	EGB	42.308	3.019 (7.14)
	BUP	7.791	1.189 (15.26)
	FP	2.939	1.146 (38.99)
	Totals	63.241	5.507 (8.71)
TOTAL	Pre-escolar	19.220	2.674 (13.91)
	EGB	93.130	14.257 (15.31)
	BUP	23.316	6.700 (28.74)
	FP	12.719	1.900 (14.94)
	Totals	148.385	25.531 (17.21)

Font: Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear, 1991.
Citada per Sbert (1992:21).

Quant a la situació de la presència del català, pot servir d'il·lustració les dades recollides a la taula 6, on es veu que l'extensió de l'ensenyament en català és més gran al sector públic que al sector privat; i més gran a l'ensenyament secundari que als primers ensenyaments. La dada que més ressalta és que només el 17,2% dels alumnes de les Illes Balears fan, com a mínim, alguna assignatura en llengua catalana¹²². Segons un informe del Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament de les Illes (STEI), només el 19,7% dels alumnes de les Balears reben tot l'ensenyament en català en els nivells d'educació infantil i primària,

¹²² Aquestes xifres han estat qüestionades per estar inflades (Sbert, 1992).

el curs 1994/1995¹²³.

Per tot plegat, sembla bastant clar que el procés de normalització lingüística a l'ensenyament per part de les autoritats balears no compta amb massa impuls polític. No obstant, aquest fet és bastant congruent amb la ideologia de la força política que porta governant les Illes Balears des de 1983: el PP.

5) Consideracions finals.

En relació als casos d'aplicació del model de separatisme lingüístic parcial i electiu aplicat a diverses comunitats autònomes de l'Estat espanyol es pot extreure una conclusió bàsica. Aquest model lingüístico-escolar està perfilat, primerament, a les lleis de normalització lingüística que concreten l'abast del reconeixement d'oficialitat de la llengua altra que l'espanyol; i, en segon terme, a través de l'aplicació que els respectius governs fan d'aquestes lleis. Per tant, el marge de discrecionalitat del poder executiu és considerable, tal i com es demostra els canvis que pateixen les diverses aplicacions a cada comunitat d'aquest model inicial, sense que hi hagi un canvi del marc legal.

Tot i que els exemples més clars d'aquest fenomen són els del País Valencià i de les Illes Balears, al País Basc també hi ha una certa evolució. Al País Valencià s'intenta, a l'inici del procés, fer una lectura prou àmplia del model previst a la Llei, quan s'acorda que almenys una assignatura serà professada en valencià, però això es canvia ràpidament i es confirma la possibilitat d'elecció de la llengua docent, i l'estén a tot l'ensenyament obligatori, per bé que, per llei, només calia reconèixer aquest dret als ensenyaments primaris.

Similarment, el cas de les Illes Balears, que adopta una decisió consistent en impulsar des del Govern una política més intensa de normalització lingüística, però que retira poc temps després per tornar a deixar en mans dels consells escolars la iniciativa d'introduir el català com a llengua vehicular. En canvi, el model aplicat al País Basc presenta símptomes d'un intent lent -però constant- d'anar canviant cap a un model de bilingüisme total, en la mesura que cada cop hi ha més alumnes que segueixen els tipus B i D d'ensenyament, si bé això serà fruit de les opcions individuals que vagin prenent els pares dels alumnes en matricular-los a les escoles en funció de les perspectives que tinguin quant a l'evolució de la situació lingüística. En relació al cas de Navarra, a les zones bascofones, l'evolució és similar a la que està succeint a la Comunitat Autònoma Basca, tot i que, al conjunt de la Comunitat Foral, el model presenta mostres d'una considerable estabilitat.

D. El model de conjunció lingüística o bilingüisme total.

Com s'ha remarcat anteriorment, el model de conjunció lingüística o bilingüisme total és el tercer gran model que és aplicable en el marc del bloc de constitucionalitat espanyol. Aquest model es fonamenta en el fet que no es reconeix explícitament el dret a rebre tot

¹²³ "Avui", 12.11.1995. En el mateix informe, s'assenyala que entre el 1993 i el 1995, només s'ha produït un augment de 3,6 punts en aquest percentatge. A més, un 60% de l'alumnat rep tot l'ensenyament en espanyol. La catalanització és important als centres públics (allí estudien el 75% dels que ho fan en català) i a la part forana de l'illa de Mallorca (el 30% dels alumnes d'aquest territori ho fa en català, contra el 12% de Palma).

l'ensenyament en la llengua oficial que es triï, la qual cosa fa que siguin els poders públics els responsables d'establir quina serà la llengua docent en bona part de l'ensenyament obligatori. L'opció per aquest model, contràriament al del separatisme lingüístic electiu, va unida a la prohibició de la separació dels alumnes per motius de llengua. El resultat és que, tot i ser un model amb un sol tipus d'ensenyament (les escoles són totes bilingües, si bé hi caben diferents intensitats), la seva implementació porta associades algunes dificultats: quins han de ser els perfils lingüístics del personal docent (en principi, han de ser exigits a tots els professors i no només a alguns en funció de la plaça que ocupen); la llengua d'ús escolar extradocent; i el fet de com s'arbitra les mesures per fer efectiu el dret d'elegir la llengua docent per part dels pares o tutors als primers ensenyaments sense poder separar els alumnes per raó de llengua. Per a resoldre-les, l'opció més habitual és la negociació i el consens entre els sectors implicats, tot i que sovint s'ha de recórrer a instàncies judicials.

Del conjunt de les comunitats autònomes de l'Estat espanyol amb dues llengües oficials, només n'hi ha dues que s'han decantat -si bé amb una intensitat diferent¹²⁴- per aquest model: es tracta de Galícia i Catalunya.

1) Galícia.

Malgrat que el model gallec segueixi més lentament i amb algunes diferències les passes d'allò que és fet a Catalunya, també és un exemple d'aplicació del model de conjunció lingüística, si més no des del punt de vista legal.

Les bases d'aquest model es troben ja a la Llei 3/1983, de 15 de juny, de normalització lingüística (DOG, número 84, de 14.07.83), el Títol III de la qual les recull. En efecte, a l'article 13.1 assenyala "*Los niños tienen derecho a recibir la primera enseñanza en su lengua materna*" i que "*El Gobierno Gallego arbitrará las medidas necesarias para hacer efectivo este derecho*". Per tant, com que la Llei només reconeix explícitament el dret a triar la llengua al primer ensenyament, s'entén que per a la resta de l'ensenyament obligatori, són els poders públics qui determinaran les llengües docents, tenint en compte que la Llei els obliga a fer-ho en un marc que promogui l'ús progressiu del gallec a l'ensenyament. Quant al segon component del model, l'article 13.3. diu que "*Los alumnos no podran ser separados en centros diferentes por razón de lengua. También se evitará, a no ser que con carácter excepcional las necesidades pedagógicas así lo aconsejasen, la separación en aulas diferentes*".

Pel que fa a l'ensenyament del gallec, aquest és obligatori a tots els nivells educatius no universitaris¹²⁵, com ho havia estat d'ençà l'aprovació dels anomenats "Decrets del

¹²⁴ Aquesta s'aprecia, d'entrada, a partir de la literalitat de les lleis de normalització lingüística respectives: a l'article 14.1 de la LNL de Catalunya diu que 'El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament en tots els nivells educatius', mentre que l'article 12.1 de la LNL de Galícia diu que "El gallego, como lengua propia de Galicia, es también lengua oficial en la enseñanza de todos los niveles educativos". Aquesta primera impressió es confirma amb el desenvolupament reglamentari de la Llei, molt més detallat i immediat en el cas de Catalunya que en el gallec.

¹²⁵ L'article 14.1 de la Llei diu que "La lengua gallega es materia de estudio obligatorio en todos los niveles educativos no universitarios. Se garantizará el uso efectivo de este derecho en todos los centros públicos y privados". A l'Ordre de 14 d'octubre de 1983 (DOG número 185, 09.12.83), que desplega el Decret 135/1983, de 8 de setembre, d'aplicació de la Llei de normalització lingüística a l'ensenyament obligatori,

Bilingüisme", durant la Transició¹²⁶.

A partir d'aquí, el model gallec es desenvolupa amb el Decret 135/1983, de 8 de setembre, que regula l'aplicació de la Llei de normalització lingüística en el camp de l'ensenyament. Aquest Decret concreta l'ús de la llengua al primer ensenyament (Pre-escolar i Cicle Inicial d'EGB), on s'estableix que els mestres empraran la llengua materna predominant entre els alumnes "*cuidando de que éstos adquieran de forma oral y escrita el conocimiento de la otra lengua oficial de Galicia, dentro de los límites propios del correspondiente nivel*". Per a la resta de l'EGB, no hi ha cap indicació sobre l'ús del gallec com a llengua docent¹²⁷ fins a l'aprovació de l'Ordre de 31 d'agost de 1987, on a l'article 12 de la qual determina que al Cicle Mitjà i Superior d'EGB es farà en gallec almenys l'àrea de Ciències Socials. Quant a la resta de l'ensenyament (BUP, COU i FP), la mateixa Ordre preveu a l'article 14 que es faran en gallec almenys dues assignatures, obrint la porta a la possibilitat d'estendre el gallec com a llengua docent a altres assignatures segons la voluntat del centre. Aquesta Ordre, similar a l'aprovada a Catalunya 4 anys abans¹²⁸, va ser objecte d'un requeriment i posterior presentació d'un recurs d'inconstitucionalitat per part del Govern espanyol¹²⁹, que va provocar la suspensió dels articles impugnats.

La política apuntada pel Govern gallec, però, no ha estat abandonada. Tal com assenyala Milian (1992:320n) "una Ordre posterior d'1 de març de 1988, no impugnada, torna a implantar el sistema de bilingüisme total o de conjunció lingüística" segons els paràmetres previstos a l'Ordre de 1987.

Quant a l'aplicació real d'aquestes disposicions, les dades que es disposen i de les quals se'n fa ressò Siguan (1992) indiquen que la presència del gallec a l'ensenyament encara és problemàtica: "*según datos proporcionados por la Conselleria de Educación de la Xunta de Galicia todos los centros de Educación General Básica cumplen la obligación de enseñar gallego en todos los cursos, y un 87% cumplen la obligación complementaria de enseñar una asignatura en gallego en todos los cursos. En los centros de Bachillerato y Formación Profesional las proporciones de cumplimiento son menores. Hay todavía algunos centros que*

estableix els horaris de les diferents àrees a EGB, preveient 4 hores de gallec i 4 hores d'espanyol a cada curs.

¹²⁶ Segons recull Siguan (1992:225), el nivell de compliment d'aquest Decret a Galícia el curs 1981-82 era bastant baix: els centres on s'ensenyava la llengua gallega no arribaven al 40% del total.

¹²⁷ Tot i això, cal esmentar que la primera decisió del Govern gallec per a concretar la política en aquesta matèria és la Resolució de 4 d'abril de 1986, publicada arran de les mobilitzacions en demanda de l'ensenyament en gallec. Aquesta Resolució introduïa l'obligatorietat d'ensenyar en gallec, almenys, l'assignatura de Ciències Socials a l'EGB i dues assignatures més a l'ensenyament mitjà. Tanmateix, l'impuls polític va ser força dèbil i es pot suposar que queda a criteri de l'escola, segons el consens arribat entre pares, professors i Conselleria d'Educació. Donada la situació de diglòssia existent a Galícia, també es pot suposar un altre cop, que l'ensenyament en gallec és escàs. En tot cas, les mateixes autoritats educatives de gallegues no han fet públiques les dades sobre els resultats de la implementació de la seva política.

¹²⁸ Es tracta de l'Ordre de 8 de setembre de 1983, que desplegava el Decret 362/1983, de 30 d'agost.

¹²⁹ El Tribunal Constitucional va fer pública una Providència el 13 de gener de 1988. Val a dir que el Govern espanyol, del PSOE, també va presentar un requeriment contra l'Ordre catalana, inspiradora de la gallega, però no es va concretar en un recurs perquè la Generalitat va fer una nova Ordre que modificava l'Ordre requerida.

no han establecido la enseñanza de la lengua y la literatura gallegas, y no más del 30% cumplen con la obligación de ofrecer otra asignatura en gallego". Val a dir que això no només és resultat de l'obra del Govern gallec¹³⁰, sinó de la situació de minusvaloració que històricament ha patit la llengua gallega per part dels mateixos gallecs, la qual cosa implica que s'hagi de vèncer resistències considerables entre els pares d'alumnes de la no inconveniència d'emprar el gallec com a llengua docent¹³¹. A la taula 7, hi ha algunes dades que mostren quin és l'ús estimat de la llengua gallega com a vehicle de transmissió de coneixement a les escoles.

Taula 7 L'ús del gallec com a llengua docent a Preescolar i a EGB.

HORES	Titularitat		Hàbitat del centre			TOTAL
	Públic	Privat	Rural	semi-urbà	urbà	
0	14	33	9	16	29	18
< 1/2	64	64	51	65	68	62
> 1/2	22	3	40	23	3	20
%	80	20	30	39	31	n=8800

Font: Rubal (1993:51)

Hores < 1/2: menys de la meitat de la jornada escolar en gallec
> 1/2: més de la meitat de la jornada escolar en gallec

Com ha estat dit, la *Xunta* de Galícia va seguir, amb alguns anys de retard, la via marcada per la Generalitat en aquesta qüestió de normalització lingüística a l'ensenyament¹³². Així, el 15 de setembre de 1995, publica el Decret 247/1995, de 14 de setembre, que, atès que s'ha d'adaptar la normativa sobre l'ensenyament a Galícia a la LOGSE, preveu incrementar la presència del gallec a l'ensenyament per la via de fer-ne la

¹³⁰ Baldomir Pego (1996:19), coordinador "da Plataforma polo Ensino en Galego", considera que, tot i que l'Ordre de març de 1988 és inferior a l'Ordre impugnada de 1987, continua sent un instrument potencialment vàlid, però l'Administració no fa res per aplicar-la.

¹³¹ Algunes reflexions, des de posicions contràries a la normalització lingüística del gallec, a l'entorn de la política lingüística feta a Galícia es poden trobar a Manuel Jardón La "normalización lingüística", una anomaralidad democrática. El caso gallego., 1993, Siglo XXI. Aquest llibre, basant-se amb arguments ja esgrimits pel nacionalisme espanyol altres vegades, és un bon exemple de les actituds es donen entre aquells que advoquen per la uniformitat lingüística i cultural de l'Estat espanyol.

¹³² Per exemple, l'Ordre de 12 de juny de 1990 (DOG, 05.07.90) estableix que cada centre educatiu elaborarà un pla per a impulsar l'ús del gallec a l'escola.

llengua d'ús habitual a les escoles com a vehicle docent i també a fora les aules¹³³. Aquest Decret, que s'havia estat gestant des de feia més d'un any, va ser recorregut per un grup contrari a la normalització lingüística de la llengua gallega¹³⁴ a través de la presentació d'un recurs contenciós-administratiu davant el Tribunal Superior de Justícia de Galícia. El resultat va ser que aquest Tribunal va declarar contraris a la Constitució els tres primers apartats del capítol d'aquest Decret que impulsava la presència del gallec a l'ensenyament. Vista la sentència del TSJG, de començaments de març de 1996, el president de la *Xunta* va decidir no recórrer aquesta sentència i acatar-la plenament¹³⁵, amb la qual cosa el marc jurídic que hauria d'haver permès aprofundir la normalització lingüística ha quedat avortat.

B) Catalunya.

Tot i que els capítols següents d'aquesta recerca es destinaran a analitzar tot el procés de formulació i implementació del model de bilingüisme total aplicat a Catalunya, és interessant descriure'n els principals trets amb la finalitat de facilitar-ne la comparació amb els altres casos fins ara comentats.

Amb l'aprovació de la Llei 7/1983, de 18 d'abril, de Normalització Lingüística a Catalunya (LNLC) s'arriba a un acord entre els principals forces polítiques de Catalunya en relació al model lingüístico-escolar. El model adoptat després de moltes discussions (de fet, aquest va ser un dels principals temes que van retardar l'aprovació de la LNLC) és l'anomenat de conjunció lingüística o de bilingüisme total¹³⁶. Com ja ha estat assenyalat anteriorment, aquest model es fonamenta en l'existència hegemònica d'un sol tipus d'ensenyament (aquell en el qual les dues llengües oficials són vehicles docents) i en el fet que els pares o tutors no tenen el dret d'elecció de la llengua docent, sinó que són els poders públics qui determinen les llengües vehiculars a l'ensenyament.

Tanmateix, el disseny del model de bilingüisme total previst a la Llei de Normalització

¹³³ Segons dades publicades a "El País" (19.09.95), aquest Decret preveu que a ESO, FP i BUP es facin la meitat de les classes en gallec. A la Primària, al 1r Cicle es manté l'escolarització en llengua materna; i al 2n i al 3r Cicle, hi ha tres assignatures en gallec com a mínim (la de llengua gallega, Ciències Socials i una tercera a elecció del Centre).

¹³⁴ Es tracta de l'AGLI ("Asociación Gallega por la Libertad del Idioma"), convenientment assessorada per l'advocat Gómez Rovira.

¹³⁵ Els sectors gallecs més compromesos en favor de la normalització lingüística de Galícia han denunciat que, per primer cop, el Govern gallec renuncia a recórrer una sentència que ha fallat contra un Decret seu (ABC, 10.03.96). Per tant, tot i que Fraga va haver de suportar una intensa campanya des dels sectors més espanyolistes perquè havia promulgat el Decret recorregut, un cop aquest va ser tombat no va dubtar a acceptar la situació creada.

¹³⁶ Tot i que durant els treballs de la Comissió de Política Cultural s'havia anat arribant a punts d'acord, no és fins a la discussió en el Ple del Parlament que s'acaba de perfilar el redactat final del Títol II de la Llei, sobre l'ensenyament. Dos van ser els punts més conflictius: la no separació dels alumnes i el català com a llengua d'ús normal a totes les activitats de l'escola.

Lingüística a Catalunya matisa el model genèric de referència perquè reconeix el dret dels infants a rebre el primer ensenyament¹³⁷ en la seva llengua habitual¹³⁸, la qual cosa implica que:

1) aquest dret només és reconegut explícitament en el primer ensenyament. A la resta de l'ensenyament, la llengua docent a emprar queda a criteri de l'Administració, si bé està obligada, per Llei, a que "la llengua catalana sigui emprada progressivament a mesura que tots els alumnes la vagin dominant"¹³⁹.

2) Aquest dret no implica la lliure elecció de la llengua docent al primer ensenyament. Els pares o tutors només poden exigir, textualment, que els seus fills rebin l'ensenyament en llur llengua habitual. Per tant, aquest dret no empara el dret d'un infant catalanoparlant a rebre l'ensenyament en espanyol, ni el d'un hispanoparlant a rebre el primer ensenyament en català¹⁴⁰.

A més d'aquesta disposició, la Llei també concreta el model en altres aspectes:

1) els alumnes no podran ser separats en centres diferents per raons de llengua (article 17.5, apartat a.), corollari lògic si s'adopta el model de conjunció lingüística.

2) Essent el català i el castellà llengües oficials a Catalunya, aquestes són matèries d'ensenyament obligatori a tots els nivells i els graus d'ensenyament no universitari.

3) S'inclou una disposició que marca l'objectiu de la llei en relació a l'ensenyament i que ha de servir com a indicador de l'eficàcia de la política lingüística en aquest àmbit: "tots els infants de Catalunya, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final dels estudis bàsics" (article 14.4).

4) D'acord amb l'objectiu ara esmentat i perquè les dues llengües oficials a Catalunya són matèries obligatòries en els plans d'estudi, la Llei també assenyala que "Hom no pot

¹³⁷ El primer ensenyament comprèn l'ensenyament pre-escolar i el cicle inicial de l'EGB o anàleg (6-7 anys), segons es desprèn de la normativa que el regula.

¹³⁸ Vegeu l'article 14.2 de la Llei 7/1983, de 18 d'abril: "Els infants tenen dret a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual, ja sigui aquesta el català o el castellà. L'Administració ha de garantir aquest dret i posar els mitjans necessaris per a fer-lo efectiu. Els pares o els tutors poden exercir-lo en nom de llurs fills instant que s'apliqui". Aquest dret, però, es restringeix a les dues llengües oficials a Catalunya, el català i l'espanyol. Aquest dret també és reconegut pels infants occitanoparlants de la Vall d'Aran en el cas de les escoles ubicades a la mateixa Vall.

¹³⁹ Article 17.5 apartat b. de la Llei 7/1983.

¹⁴⁰ Segons dues variables (llengua habitual i llengua del primer ensenyament) es pot construir una matriu que il·lustri el dret de la llengua habitual com a llengua docent al primer ensenyament:

		llengua docent 1r ensenyament	
		català	espanyol
llengua habitual	català	tenen dret	no tenen dret
	espanyol	no tenen dret(1)	tenen dret

Cal fer notar que, malgrat que en el cas dels infants de llengua habitual espanyola, en principi i segons la literalitat de la llei, no tindrien dret a exigir l'ensenyament en català, aquests són escolaritzats, d'entrada, en aquesta llengua, ja que "el català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament en tots els seus nivells educatius" (art. 14.1).

expedir el certificat de grau de l'ensenyament general bàsic a cap alumne que, havent començat aquest ensenyament després de la publicació de la present Llei, no acrediti en acabar-lo que té un coneixement suficient del català i del castellà" (Article 15). Val a dir, però, que a la Llei també s'hi preveuen algunes exempcions en relació al català ("no pot ser exigint en el cas d'alumnes que han estat dispensats d'aprendre'l durant l'ensenyament o d'una part d'aquest, o que han cursat l'ensenyament general bàsic fora del territori de Catalunya, en les circumstàncies que el Consell Executiu establirà per reglament")¹⁴¹.

5) Fruit d'aquests objectius, la Llei també determina quines són les conseqüències immediates que se'n deriven: "D'acord amb les exigències de llur tasca docent, els professors han de conèixer les dues llengües oficials" (article 18.1) i, per tant, "Els plans d'estudi per als cursos i els centres de formació del professorat han d'ésser elaborats de manera que els alumnes assoleixin la plena capacitat en llengua catalana i en llengua castellana, d'acord amb les exigències de cada especialitat docent" (article 18.2).

6) Finalment, la Llei estableix que el català ha de ser "vehicle d'expressió normal, tant en les activitats internes, incloent-hi les de caràcter administratiu, com en les de projecció externa" (article 23).

Concloent, doncs, el Govern de la Generalitat, a través de la Llei de Normalització Lingüística, té marcats els límits en relació a la política lingüística que pot implementar a l'ensenyament, però, a la vegada, li proporciona un marge de maniobra considerable per acabar de concretar el model lingüístico-escolar. Això és fet en el Decret 362/1983, de 30 d'agost¹⁴² i les successives ordres que el desenvolupen. Aquest Decret significa un trencament amb la normativa anterior pel fet que preveu l'establiment d'un mínim d'assignatures a cursar en català a totes les escoles¹⁴³ i, pel que fa a "les escoles que hagin

¹⁴¹ En aquesta disposició, es veu clar que les dues llengües oficials a Catalunya no gaudeixen del mateix rang, car n'hi ha una (l'espanyol) que no pot dispensar-se d'exigir-se als ciutadans de Catalunya. Com que queda a criteri del Consell Executiu de la Generalitat reglamentar l'abast de les exempcions, el nombre d'aquestes pot ser un bon indicador del grau de voluntat política per a fer acomplir la llei en tota la seva extensió. Tanmateix, donat que aquesta Llei es va aprovar l'abril de 1983, no va entrar en vigor pel que respecta a l'article 15 fins el curs 1983-84, i, per tant, per primer cop s'ha pogut exigir el coneixement suficient de català [encara que la llei també esmentava el castellà, se suposa que ja s'exigia en anterioritat el seu coneixement] als alumnes que acabaven vuitè d'EGB el curs 1990-91. Fins aleshores, la Llei ha permès l'expedició del certificat de grau de l'ensenyament general bàsic a alumnes analfabets en la llengua pròpia (i també oficial) de Catalunya. La conseqüència d'aquesta disposició és que no ha estat fins el setembre de 1995 que han arribat a la Universitat catalana els primers alumnes que, teòricament, tenen un coneixement suficient del català, que els permet utilitzar-lo normalment i correctament.

¹⁴² DOGC 359, 31.08.83.

¹⁴³ Anteriorment, la normativa possibilitava l'existència d'escoles on el català només és present com a matèria d'ensenyament, essent l'espanyol la llengua vehicular a totes les altres matèries. En canvi, a la Disposició Transitòria Primera del Decret 362/1983 estableix que "El Departament d'Ensenyament donarà les instruccions necessàries perquè aquells centres que haguessin fet una opció lingüística predominantment castellana, d'acord amb el Decret 270/1982, puguin arribar més fàcilment a la situació prevista a l'article novè d'aquest Decret ["Es farà una extensió progressiva de la llengua catalana com a llengua d'ensenyament a partir del Cicle Mitjà d'EGB, per tal d'aconseguir un coneixement de la llengua catalana i castellana ponderat i compensatori en el Cicle Superior i en els nivells d'ensenyament secundari. Reglamentàriament es determinaran les àrees o assignatures que s'han d'impartir en llengua catalana en els diferents nivells no universitaris"]; introduint ja la llengua catalana com a llengua d'ensenyament d'algunes àrees o matèries, a partir del pròxim curs 1983-84".

fet una opció catalana, quant a la llengua d'ensenyament, hauran d'adoptar les mesures adients per tal d'assegurar un domini correcte de les dues llengües". En aquest sentit, a requeriment del Govern espanyol, la Generalitat promulgà el Decret 576/1983, de 6 de desembre¹⁴⁴, que esmenava l'article novè del Decret 362/1983 i determina que, a més de l'assignatura d'espanyol, caldrà fer una altra assignatura o àrea en aquesta llengua, amb la qual cosa a totes les escoles de Catalunya el català i l'espanyol són llengües docents, si bé en proporcions diferents segons la voluntat de la comunitat escolar directament afectada.

Així, doncs, a partir d'aquests dos Decrets i de les Ordres subsegüents que els desenvolupen¹⁴⁵, tots ells de l'any 1983, el comentari sobre la presència del català a l'ensenyament ha de fer referència tant al català com a matèria d'ensenyament com a llengua docent.

Com a matèria d'ensenyament, la presència del català estava regulada des del Decret de Bilingüisme de 1978. Tanmateix, l'entrada en vigor de la LNLC no modifica la situació en què es trobava l'ensenyament del català, ja que la normativa vigent no es modifica. En efecte, a Preescolar i Cicle Inicial de l'EGB, hi ha quatre hores setmanals de català (Ordre de l'11 de maig de 1981); al Cicle Mitjà de l'EGB, tres hores setmanals de català més dues hores d'estructures lingüístiques comunes, catalano-espanyoles (Ordre de 16 d'agost de 1982); i a la Segona Etapa de l'EGB, hi ha tres hores setmanals de català (Ordre de 10 de setembre de 1980)¹⁴⁶.

Quant a la presència del català com a llengua d'ensenyament, l'entrada en vigor de la LNLC sí que implica un canvi substancial, que es concreta en l'aprovació dels Decrets 362/1983 i 576/1983, comentats anteriorment¹⁴⁷. En el marc de la normativa desplegada a partir d'aquests Decrets, a Preescolar i Cicle inicial, l'ensenyament normalment és en català, però respectant el dret de ser ensenyat en la llengua habitual¹⁴⁸. Per la seva banda, al Cicle Mitjà de l'EGB, hi ha d'haver, com a mínim, una assignatura en català i una altra en castellà (l'àrea de ciències socials o naturals). Per a la resta, queda obert a la voluntat del Consell Escolar o del Consell de Centre, on hi ha representats els professors, els pares i els alumnes. A la Segona Etapa de l'EGB, hi ha d'haver, com a mínim, dues àrees en català (Socials i

¹⁴⁴ DOGC 415, 09.03.84.

¹⁴⁵ Es tracta del Decret 362/1983, de 30 d'agost, modificat pel Decret 576/1983, de 6 de desembre; i de l'Ordre de 8 de setembre de 1983, modificada conseqüentment al seu torn per l'Ordre de 6 de desembre de 1983.

¹⁴⁶ L'Ordre d'11 de maig iguala el nombre d'hores d'ensenyament de la llengua catalana a la llengua espanyola. Fins aleshores, i en virtut de l'Ordre de 10 de setembre de 1980 (DOGC, 17.10.80), que confirmava allò establert des del curs 1978/79, el nombre d'hores dedicades a l'ensenyament del català era inferior a les dedicades a l'espanyol. Així, a la Primera Etapa de l'EGB, hi havia previstes 3 hores setmanals de català contra 5 hores d'espanyol; i a la Segona Etapa de l'EGB (de 6è a 8è) hi havia també 3 hores setmanals de català contra 4 hores d'espanyol i 3 hores de llengua estrangera.

¹⁴⁷ Com que la situació de l'ensenyament en català ha canviat bastant des que va ser tolerat legalment a partir del curs 1978/79, es remet l'explicació dels canvis al capítol dedicat a la implementació.

¹⁴⁸ Els pares d'alumnes hispanòfons poden instar que els seus fills rebin l'ensenyament en espanyol, si bé no poden ser separats en aules diferents. La solució que s'ha donat a aquesta política ha estat la de l'atenció individualitzada, la qual s'implementa sobretot a partir de l'entrada en vigor dels Decrets que desenvolupen la LOGSE.

Naturals).

Així, doncs, el model de conjunció lingüística vigent a Catalunya consolida l'existència d'un sol tipus d'ensenyament (el número 4) i evita, en virtut del Decret 576/1983, la presència d'escoles amb el tipus 5 (tot l'ensenyament en català, excepte l'assignatura de llengua espanyola), ja que el tipus 3 (tot l'ensenyament en espanyol excepte l'ensenyament de llengua catalana) ja havia estat bandejat al Decret 382/1983¹⁴⁹.

Per tant, la lluita política ja no es donarà per l'establiment d'un tipus o un altre d'escola, sinó que se centrarà en el grau de "catalanització" (mesurat en el percentatge d'assignatures en català sobre el total que es poden fer en aquesta llengua) de les escoles de Catalunya. La voluntat del Govern de la Generalitat -en mans de CiU- serà la d'incrementar el nombre dels alumnes que van a les anomenades escoles unilingües catalanes i anar reduint el nombre d'escoles bilingües estàtiques, és a dir, aquelles que es limiten a complir la normativa en el seus mínims. Per contra, els detractors d'aquesta política es divideixen entre els partidaris d'equilibrar la presència de les dues llengües oficials en un 50% de les assignatures respectivament, o bé introduir el dret a elegir la llengua docent a la resta de l'ensenyament (ja que entenen que aquest dret es troba ja recollit a la Llei per al primer ensenyament)¹⁵⁰.

Amb l'aprovació per part del Parlament espanyol de la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), la Generalitat ha hagut de promulgar un Decret per regula la seva implementació a Catalunya. El resultat ha estat el Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya¹⁵¹.

Aquest Decret, a banda de fer referència a tots els aspectes del sistema educatiu en general, també incideix en el camp de la llengua a l'ensenyament, si bé no significa res més que la confirmació i refermament de la política lingüística fins aleshores aplicada, ja que disposa, en el seu article 3 que el català "s'utilitzarà normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge de l'educació infantil, de l'educació primària i de l'educació secundària

¹⁴⁹ En aquest context, cal tenir present que a Catalunya hi ha una comarca que té una llengua pròpia i oficial en el seu territori: la Vall d'Aran. Les autoritats catalanes també han fet polítiques per a impulsar la presència i l'ús de l'aranès (variant del dialecte gascó de la llengua occitana) a les escoles de la Vall. La primera regulació de l'ensenyament de l'aranès data de 1985, amb la Resolució del Departament d'Ensenyament, en virtut de la qual s'estableix l'ensenyament d'aquesta llengua dues hores setmanals a l'Ensenyament Primari. També està previst l'ensenyament en aranès. Per una aproximació més concreta d'allò fet a l'Aran vegeu Arenas, 1992:54-59. Així també, vegeu Pallarol (1991) per a una anàlisi detallada de la situació jurídica de la llengua occitana a la Vall d'Aran.

¹⁵⁰ L'exemple més clar és el del PP a les Eleccions al Parlament de Catalunya de 1995. En el seu programa electoral, el PP defensa que el sistema educatiu és muntat a partir del dret a elegir la llengua docent, alhora que s'oposen a l'atenció individualitzada, és a dir, no els fa res que els alumnes siguin separats segons l'opció lingüística presa pels seus pares. A més, per a la resta de l'ensenyament, proposen l'anomenada doble "immersió lingüística" per l'etapa intermèdia de l'ensenyament obligatori, per acabar, al final de l'escolarització, en un equilibri de les llengües al 50% (vegeu l'apartat dels programes electorals al capítol de la implementació).

¹⁵¹ Es tracta del Decret 94/1992 (educació infantil); el Decret 95/1992 (educació primària) i el Decret 96/1992 (educació secundària obligatòria), tots ells del 28 d'abril. Els dos darrers Decrets han estat modificats, a requeriment del Govern espanyol, a través del Decret 223/92, de 25 de setembre, augmentant les assignacions temporals relatives a la llengua catalana, llengua castellana i literatura.

obligatòria"¹⁵². En tot cas, segons Milian (1992:353), "la nova disposició no suposa una transformació qualitativa del model del bilingüisme total aplicat fins ara a Catalunya, sinó una extensió decidida d'aquest model als nivells educatius de l'educació infantil, de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria; és a dir, més aviat implica una transformació quantitativa". La transformació qualitativa es manifesta, en aquest nou marc normatiu, en els objectius previstos quant a la catalanització de l'ensenyament, més enllà de la qüestió lingüística:

"Històricament, les èpoques de millor qualitat i renovació pedagògica del nostre país han coincidit amb les de més alta catalanització de l'escola, en continguts, actituds i valors. La catalanitat de l'ensenyament significa, avui, que els infants i joves puguin trobar en el sistema educatiu, des del respecte dels drets de tothom, els signes d'identitat que els permetin de créixer, integrar-se i desenvolupar-se com a ciutadans catalans, oberts al món, assumint aquest fet per mitjà del coneixement profund de les arrels històriques i culturals i de l'ús de la llengua pròpia del país. Per això cal un sistema educatiu modern i de qualitat que fomenti l'educació científica i tecnològica i els valors de la cultura humanística, que permeti als joves d'estar en condicions d'assumir el repte del desenvolupament econòmic, social i cultura del país en el marc de la integració europea" (Preàmbul del Decret 75/1992, de 9 de març)¹⁵³.

Quant als temes estrictament lingüístics, cal fer referència expressa d'allò previst al Decret 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació

¹⁵² S'ha d'assenyalar que aquest Decret preveu una regulació idèntica per a l'aranès a la Vall d'Aran: "l'aranès, com a llengua pròpia, és objecte d'ensenyament i serà normalment la llengua vehicular i d'aprenentatge en els àmbits o les àrees que es determinin". A la Vall d'Aran, doncs, s'aplica un model per a l'aranès anàleg a l'aplicat per al català al conjunt de Catalunya, això fa que la llengua aranesa tingui un nivell de protecció i promoció molt més alt que la llengua oficial no espanyola oficial en altres comunitats autònomes, tot i no ser una llengua oficial. En aquest sentit, és útil recordar la situació del català a l'ensenyament a les Illes Balears o al País Valencià. Per a la situació lingüística a l'Aran, vegeu Climent (1986) i Lamuela (1984). La normativa clau és l'Ordre de 3.08.90 (DOGC 1331, DE 17.08.90) pel qual s'incorpora l'aranès modalitat de la llengua occitana, en els currículums dels centres educatius de la Vall d'Aran. En relació a la política implementada en l'ensenyament (segons la versió "oficial"), vegeu Arenas (1992:54ss).

¹⁵³ Aquest objectiu és reiterat també en els subsegüents Decrets que es deriven del 75/1992. Així, en el preàmbul del Decret 94/1992, de 28 d'abril, per a l'educació infantil, s'especifica, entre altres coses, que les persones adultes (família i docents) "han de fomentar la seva participació [la dels infants] en aquelles manifestacions lúdiques, culturals i festives més adients amb la seva edat que li [a l'infant] permetin començar a desenvolupar el sentiment de pertinença a Catalunya" (Departament d'Ensenyament, 1992:19). En el preàmbul del Decret 95/1992, per a l'educació primària, concreta que "A Catalunya, l'escola ha de ser l'espai on l'alumne adquireixi els senyals d'identitat nacional propis de la nostra personalitat col·lectiva: la història, la cultura, el patrimoni, les tradicions i, sobretot, la llengua pròpia han de ser-hi presents de manera fonamental per tal de desenvolupar la comunicació i expressió, el sentiment de pertinença i estimació al país, la relació amb l'entorn, l'obertura al món i la iniciació a participar en la societat que els envolta" (Departament d'Ensenyament, 1992:43). Aquesta orientació és transformada en un objectiu a assolir al final d'aquesta etapa de l'ensenyament: "2.9. Conèixer els tres fonamentals de Catalunya en els seus aspectes naturals, socials, culturals i històrics, en tant que medi definidor de la identitat nacional i personal i progressar en el sentiment de pertinença al país" (Departament d'Ensenyament, 1992:45).

primària¹⁵⁴, ja que per a l'educació infantil, el Decret corresponent es limita a recordar allò disposat en el Decret 75/1992¹⁵⁵. En el Decret 95/1992, entre d'altres qüestions, desenvolupa l'article 3 del Decret 75/92, de la següent manera:

1) Quant als drets lingüístics, estableix en el seu article 5, el mateix que disposa l'article 6 del Decret 94/1992.

2) Com a objectiu sobre la llengua catalana estableix que els alumnes hauran d'assolir la capacitat de "conèixer i utilitzar correctament i apropiadament la llengua catalana, i si s'escau l'aranesa, tant oralment com per escrit, emprant-la normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge" (Departament d'Ensenyament, 1992:44). En relació a la llengua espanyola, diu que hauran de "conèixer la llengua castellana a nivell oral i escrit de manera que pugui utilitzar-la apropiadament com a font d'informació i vehicle d'expressió" (p.45)

3) El temps dedicat a matèries lingüístiques en el currículum escolar varia segons el cicle. Així, en el Cicle inicial, del total de 1750 hores lectives, es destinen 140 hores a llengua catalana i literatura, 140 hores a llengua castellana i literatura i 70 hores a continguts i estructures lingüístiques comuns. A més, l'esmentat Decret preveu que "la distribució de les hores de l'àrea de llengua en aquest Cicle inicial podrà adaptar-se a programes lingüístics específics sempre que es respectin globalment en el conjunt de l'etapa les distribucions establertes"¹⁵⁶. En els Cicles Mitjà i Superior, també de 1750 hores cadascun, es dediquen 105 hores a llengua catalana i literatura, 105 hores a llengua castellana i literatura i 70 hores a continguts i estructura comuns. Tanmateix, com que aquest repartiment va ser impugnat pel Govern espanyol, la Generalitat va publicar un nou Decret, el 223/1992, de 25 de setembre, en el qual, entre altres canvis, establia que al Cicle Inicial, es dediquessin 105 hores als continguts i a les estructures comuns a les dues llengües; i que als Cicles Mitjà i Superior, es dediquessin 140 hores al català i 140 hores a l'espanyol.

4) Finalment, l'objectiu del Departament és fer realitat allò disposat a l'article 5, per la qual cosa es referma la política d'aconseguir maximitzar l'ús de la llengua catalana com a llengua vehicular a la docència.

Després d'haver vist l'ordenació legal de la presència del català a l'ensenyament, es presenten algunes taules per a mostrar quina és la situació lingüística de l'ensenyament a

¹⁵⁴ L'Educació Primària comprèn sis cursos acadèmics; s'organitza en tres cicles de dos cursos cadascun, cicle inicial, cicle mitjà i cicle superior; i s'inicia l'any natural en què es compleixen sis anys.

¹⁵⁵ Decret 94/1992, de 28 d'abril, article 6:

"1. El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament. S'utilitzarà normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge de l'educació infantil.

2. D'acord amb els organismes representatius de la Val d'Aran es fixarà l'ús de l'aranès en aquesta etapa.

3. En qualsevol cas, es respectaran els drets lingüístics individuals de l'alumne, d'acord amb la legislació vigent".

¹⁵⁶ Aquesta disposició és la que permet fer el programes d'immersió lingüística i és l'origen de la queixa feta des d'alguns sectors segons els quals els alumnes de les escoles públiques catalanes no aprenen espanyol fins a una edat més avançada. En tot cas, l'ensenyament d'aquesta llengua es retarda un temps fins que no tenen consolidat un domini suficient de la llengua catalana.

Catalunya¹⁵⁷. Així, a la taula 7 hi ha les dades sobre la llengua habitual dels alumnes de Catalunya, per al curs 1992/93, i per a l'Educació Prèescolar i Primària.

Taula 8 Llengua familiar dels alumnes (Parvulari i Primària, curs 1992-93).

Llengua familiar dels alumnes (Parvulari i Primària)

	Catalanòfons	Hispanòfons
Centres Públics	140.773 (35%)	265.710 (65%)
Centres Privats	173.596 (48%)	187.038 (32%)
TOTAL	314.369 (41%)	452.748 (59%)

Font: SEDEC (mimeo).

Com s'aprecia, la majoria dels alumnes tenen l'espanyol com a llengua habitual a casa seva (el 59%). A més, la majoria assisteixen d'ells va a l'escola pública.

A la taula 8, hi ha les dades sobre el nombre d'escoles segons el tipus d'ensenyament que fan en funció dels usos lingüístics. Així, les escoles catalanes s'han dividit en cinc categories diferents (Arenas i Vial, 1994:24):

1) "Escoles en català": són aquelles que fan tot l'ensenyament en català, llevat dels mínims en espanyol marcats per la normativa.

2) "Escoles evolutives 1": són aquelles en què les unitats en català passen de 2n. nivell de primària.

3) "Escoles evolutives 2": són aquelles en què les unitats en català no passen de 2n. nivell de primària.

4) "Escoles estàtiques": són aquelles en què es fan regularment algunes àrees en català.

5) "Escoles en castellà": són aquelles que fan tot l'ensenyament en castellà, llevat dels mínims en català marcats per la normativa.

¹⁵⁷ En el capítol dedicat a la implementació ja es presentaran i es comentaran les xifres referides a l'evolució d'aquesta política.

Taula 9 Escoles segons els tipus d'ensenyament (curs 1992-93).

	En cat.	Evol. 1	Evol. 2	Estàtica	En cast.
Centres Públics (1)	1049 (64%) (75%)	268 (16%) (15%)	256 (16%) (8%)	63 (4%) (1%)	6 (0%) (0%)
Centres Privats	794 (62%) (68%)	65 (5%) (12%)	173 (13%) (10%)	237 (18%) (10%)	22 (2%) (0%)
TOTAL	1843 (63%) (73%)	333 (11%) (14%)	429 (15%) (9%)	300 (10%) (5%)	28 (1%) (0%)

Nota:

(1) A la segona fila de cada grup hi ha entre parèntesi els percentatges procents d'una enquesta feta durant el curs 1994/95.

Font: SEDEC (no publicat). Vegeu també Arenas i Vial (1994) per a un comentari més exhaustiu dels totals.

Tal com es veu a la taula 8, la majoria de les escoles estan catalanitzades, sent una exigua minoria les escoles que només aconsegueixen el mínim estricte de la normativa: 28 escoles en tot Catalunya. La tendència cap a la catalanització de l'ensenyament sembla progressar segons les dades mostrals per al curs 1994/95.

Un tercer aspecte a tenir en compte és veure les dades segons el nombre d'alumnes implicats. A la taula 9 es presenten les dades per a l'alumnat segons quin tipus d'ensenyament rep: si va a un escola on l'ensenyament és en català, és bilingüe o en castellà.

Taula 10 Alumnes de Parvulari i de Primària segons el tipus d'ensenyament (curs 1992/93).

	En català	Català-castellà	En castellà
Centres Públics (1)	307.730 (76%) (91%)	86.067 (21%) (8%)	12.686 (3%) (1%)
Centres Privats	251.818 (70%) (86%)	95.157 (26%) (12%)	136.659 (4%) (2%)
TOTAL	559.548 (73%) (89%)	181.224 (24%) (10%)	26.345 (3%) (1%)

Nota:

(1) Estimacions procedents d'una enquesta feta el curs 1994/95.

Font: SEDEC (no publicat).

La situació, segons les xifres del SEDEC, és espectacular: el curs 1992/93 prop del 75% dels alumnes de Catalunya, a Parvulari i a Primària, rebien el seu ensenyament en català, mentre que un 3% el rebia en castellà. A més, cal remarcar que la catalanització és

més forta a l'escola pública, on, com s'ha vist, hi ha un percentatge més alt d'hispanoparlants.

Finalment, a la taula 10 es pot apreciar l'evolució del model de conjunció lingüística a partir del curs que suposà l'entrada en vigor de l'actual Llei de Normalització Lingüística. Aquesta taula mostra els submodels que hi ha a Catalunya: el de "catalanització màxima", de "catalanització mitjana" i de catalanització mínima¹⁵⁸. El resultat que mostren les xifres són prou eloqüents: prop de 3/4 de l'alumnat de pàrvuls i EGB de Catalunya el curs 1992-93 estaven escolaritzats en un programa de catalanització màxima.

Taula 11 Evolució d'alumnes (parvulari i EGB) segons la llengua predominant de l'ensenyament (Curs 1984-85, 1986-87, 1989-90 i 1992-93).

	1984-85	1986-87	1989-90	1992-93
Catalanització màxima	23,3%	42,5%	56,4%	72,9%
Catalanització mitjana	-	33,0%	33,6%	23,6%
Catalanització mínima	-	24,5%	9,9%	3,4%
Núm. alumnes	-	945.771	827.974	767.191

Font: Artigal (1995:28)

A mode de consideracions finals del cas de Catalunya, cal dir, però, que aquest model de conjunció lingüística no va ser l'adoptat des del començament pel Govern de la Generalitat, sinó que als primers anys d'assumpció de les responsabilitats sobre l'ensenyament va semblar, en la mesura que es convocaven concursos de trasllats de professors per a escoles anomenades "catalanes", que es volgués implantar un model de separatisme lingüístic electiu, semblant al vigent a altres Comunitats Autònomes¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Artigal (1995:26) els defineix de la següent manera: "anomenem de catalanització màxima aquelles escoles que usen el català com a llengua d'ensenyament i relació des de l'inici de l'escolaritat, fan l'accés a la lecto-escriptura en aquesta mateixa llengua, realitzen només en castellà les hores dedicades a aquesta llengua i una altra matèria escolar, i disposen de materials didàctics en català -llevat dels corresponents a les classes de i en castellà.

El terme catalanització mitjana es refereix a aquelles escoles que inicien l'escolaritat en castellà, fan l'aprenentatge de la lecto-escriptura en aquesta llengua, introdueixen progressivament el català com a llengua de relació fins arribar a fer-ne un ús equitatiu amb el castellà, empren el castellà com a llengua vehicular de més d'una matèria, i usen materials didàctics editats indistintament en una o altra llengua.

Finalment, l'etiqueta de catalanització mínima correspon a les escoles que usen el castellà com a llengua d'aprenentatge i relació, inclosa la lecto-escriptura, utilitzen materials editats en aquesta llengua, i fan solament de i en català els mínims marcats per la llei -això és, 4 hores de llengua, i una àrea en aquesta llengua de tercer a cinquè d'EGB, i 2 àrees de sisè a vuitè".

¹⁵⁹ Més endavant, en capítols successius, s'analitzarà detalladament tot el procés de construcció d'aquest model, així com la seva implementació i els resultats obtinguts, alhora que s'especificarà les posicions, actituds i comportaments dels diferents actors implicats.

Per tant, en el procés d'anàlisi de la política lingüística a l'ensenyament, esdevé molt important veure quin era el punt de partida adoptat i com aquest es va canviant a partir de l'aprovació de la Llei de Normalització Lingüística i, en funció de la voluntat política del Govern de la Generalitat, va prenent forma en el model ara descrit. En aquest sentit, doncs, el proper capítol es destinarà a explicar l'evolució seguida per aquesta política pública en aquest àmbit de l'ensenyament.

3) Les conclusions sobre el model de conjunció lingüística.

El model de conjunció lingüística implica optar per una política que reposa sobre el constrenyiment de la llibertat d'elecció de la llengua docent perquè només reconeix aquest dret en el primer ensenyament, quan l'alumne aprèn a llegir i a escriure. A la resta de l'ensenyament obligatori, la no concreció de qui pot decidir sobre la llengua docent, obre la possibilitat que siguin les autoritats les decisores. Ara bé, aquesta característica va aparellada sempre per la disposició que impedeix separar els alumnes per raó de llengua. Si no estigués així disposat, el model aplicat seria el de separatisme lingüístic no electiu: el poder públic separa els alumnes segons la llengua que vol que facin servir en la docència i els pares o tutors no poden triar¹⁶⁰. Aquest model es dona en aquells estats on el reconeixement del plurilingüisme es basa en el principi de territorialitat, com és el cas de Suïssa o Bèlgica, per exemple¹⁶¹.

El model de conjunció lingüística implica, teòricament, l'existència d'un sol tipus d'ensenyament, basat en les escoles bilingües, si bé aquestes poden presentar algunes diferències internes considerables. En efecte, com que l'ús de les dues llengües vehiculars està regulat en els seus mínims (un mínim d'hores igual de docència en les dues llengües oficials), la resta d'hores queda a voluntat del consell escolar respectiu¹⁶². Aquesta disposició té l'avantatge que suposa implicar adaptar els ritmes de normalització lingüística a allò que està disposat el conjunt de pares d'alumnes, segons les disponibilitats dels professors i de l'entorn sociolingüístic. El gran desavantatge és que prima l'status quo (que en el cas de l'Estat espanyol vol dir continuar l'ensenyament en espanyol) i que provoca que el conflicte lingüístic es faci evident quan hi ha posicions contraposades, carregant-se el cost directament damunt dels implicats. A més, tal i com ha assenyalat Milian (1992), el fet d'optar per aquest

¹⁶⁰ La matriu que surt de combinar aquests dos criteris (separació i elecció) és el següent:

	Elecció SÍ	Elecció NO
Separació SÍ	separatisme lingüístic electiu	separatisme lingüístic no electiu
Separació NO	-----	conjunció lingüística

¹⁶¹ Per a aquesta qüestió, és fonamental remetre's a Milian (1992) per entendre el conjunt d'aquesta qüestió relacionada amb els drets lingüístics i el dret a l'educació.

¹⁶² Cal recordar que tant a Catalunya com a Galícia van intentar desplegar les Lleis de Normalització Lingüística a l'ensenyament de manera que possibilités l'existència d'escoles que, per voluntat del seu respectiu consell escolar, fessin tot l'ensenyament en català o en gallec (segons el cas). Aquest tipus d'escola va ser vetat ràpidament pel Govern espanyol que va imposar, via requeriment o recurs d'inconstitucionalitat, un mínim d'hores en espanyol com a llengua vehicular. En canvi, aquest tipus d'ensenyament (monolingüe en la llengua a normalitzar) sí que és permès a aquelles comunitats on hi ha el model de separatisme lingüístic electiu.

model de conjunció comporta un seguit de controvèrsies a l'hora d'especificar els requisits lingüístics del personal docent¹⁶³, o bé en el moment de decidir sobre la llengua d'ús extradocent a les escoles. Finalment, també el que ha suposat l'origen d'un cert conflicte ha estat la implementació d'aquest model que, al primer ensenyament, obliga a respectar el dret dels pares a triar la llengua oficial de l'ensenyament i, a la vegada, prohibeix separar els nens per raons de llengua, la qual cosa comporta aplicar uns certs mètodes pedagògics que requereixen un bon nivell de preparació dels professionals de l'ensenyament, alhora que algunes incomoditats en el desenvolupament normal de les classes.

E. Conclusions generals sobre la comparació entre els dos tipus de models lingüístico-escolars aplicats a les Comunitats autònomes amb dues llengües oficials.

El marc constitucional espanyol permet l'existència de dos grans models lingüístico-escolars en aquelles comunitats que hi ha dues llengües oficials: el de separatisme lingüístic parcial i electiu i el de conjunció lingüística. Aquest és el resultat d'un dels pactes constitucionals, que va implicar deixar oberta la possibilitat d'optar entre un i altre, malgrat els intents de reproduir allò disposat a la Constitució republicana, que s'inscriuria dins del model de separatisme lingüístic electiu, abans comentat. La concreció del model tampoc no està feta als Estatuts d'Autonomia respectius¹⁶⁴, sinó que cau, primer, dins allò que disposin les lleis de normalització i, segon, d'acord amb el desplegament reglamentari que el Govern autonòmic faci a cada moment. D'aquí que inclús Comunitats Autònomes amb un marc legal semblant, tinguin un model lingüístico-escolar diferent, o bé, que, sota un mateix marc legal, n'hagin canviat si més no l'orientació. Per tant, un hipotètic canvi de majoria parlamentària o, inclús, dels responsables polítics, pot implicar una reorientació de la política lingüística a l'ensenyament sense necessitat d'un canvi de marc legal, ja que es pot fer només a partir de la normativa que la desenvolupa i la concreta. En aquest sentit, podem dir que el text de les lleis de normalització marquen una fita en el moment de construcció del consens, però que la política lingüística a l'ensenyament és fruit de la discrecionalitat política de la majoria de govern i de la seva capacitat de gestionar políticament el conflicte lingüístic, segons la correlació de forces existent.

Ara bé, dels dos models comparats, el model de conjunció lingüística és el més

¹⁶³ Aquesta ha estat una de les vies per on han sorgit més conflictes plantejats per funcionaris que consideraven vulnerats els seus drets laborals per efecte de la implantació de l'exigència de determinats coneixements lingüístics per exercir. Quan s'entri en el cas de Catalunya, s'exemplificaran algunes de les controvèrsies.

¹⁶⁴ El règim lingüístic de les Comunitats Autònomes amb dues llengües oficials segons els respectius Estatuts d'Autonomia és bastant similar, si bé expressat diferentment. En general, les línies bàsiques són les següents (Milian, 1983):

- les dues llengües són igualment oficials (en algunes Comunitats l'ús oficial de la llengua pròpia està atemperat -País Valencià i Navarra).
- ningú no podrà ser discriminat per raó de llengua.
- es faculta a la Comunitat Autònoma de la capacitat de modular l'ús oficial de la llengua pròpia oficial.

vulnerable a la discrecionalitat del govern. Aquest model està només definit a partir d'allò que disposa la Llei de la no separació dels alumnes per raó de llengua i als objectius genèrics que es van fixar a la llei, però com que deixa la Llei no determina quina llengua es farà servir a la resta de l'ensenyament obligatori, és el govern qui decideix. Si opta per continuar reconeixent el dret a l'elecció de la llengua vehicular de l'ensenyament per part dels alumnes, vol dir que opta per anar cap a un model de separatisme lingüístic electiu. Per contra, l'altre model lingüístico-escolar -el del separatisme lingüístic electiu- no es pot modular segons l'acció de govern. En efecte, el model de separatisme lingüístic electiu està garantit, sovint, en allò que disposa la llei. Així, voler canviar de model implica canviar la llei. Per a fer-ho, cal canviar l'acord que la va possibilitar i, per tant, el veto és en mans dels immobilitistes¹⁶⁵. El Govern, a través de la implementació de la política, no pot anar més enllà del que vulguin anar els directament implicats en cada cas¹⁶⁶.

A la taula 11 es fa un resum de la comparació entre els avantatges i inconvenients dels dos models, amb la finalitat de ressaltar que el fet d'optar per un o altre no és fruit de la casualitat sinó que obeeix a uns condicionants polítics.

Taula 12 Comparació entre els dos models lingüístico-escolars a les comunitats autònomes amb dues llengües oficials.

MODELS LINGÜÍSTICO-ESCOLARS	AVANTATGES	INCONVENIENTS	VALORS, IDEES
Conjunció lingüística	crea una sola comunitat; integració; alumnes llengua A milloren els coneixements de la llengua B.	conflictivitat alta (requisits lingüístics dels mestres; pares llengua A eventualment contraris).	drets col·lectius; futur
Separatisme lingüístic parcial i electiu	conflictivitat baixa (hi ha una alta capacitat d'elecció).	Consolidació de 2 comunitats lingüístiques; Coneixement llengua B insatisfactori per als alumnes de llengua A; minorització de la llengua B.	drets individuals; present

Font: Elaboració pròpia.

El model de conjunció lingüística té a favor que promou la integració de les dues

¹⁶⁵ A més, la capacitat de veto dels contraris a canviar la llei per anar a un model de conjunció lingüística (que implicaria donar més armes en favor de la normalització lingüística de la llengua B) és molt gran perquè hi ha l'acord explícit de mantenir la màxima unanimitat possible.

¹⁶⁶ A la Comunitat Autònoma Basca, el percentatge d'alumnes que s'acullen al model bilingüe està creixent poc a poc, en detriment del model A (ensenyament en espanyol, més assignatura de llengua basca) la qual cosa vol dir que en el futur llunyà es pot arribar, de facto, a una situació on el model lingüístico-escolar sigui molt semblant al vigent a Catalunya.

comunitats lingüístiques en una sola, on s'assenten les bases d'una societat, en un primer moment, totalment bilingüe i, posteriorment, avançar cap a una certa hegemonia de la llengua pròpia de la comunitat (si hi ha la voluntat política de fer-ho). A més, fruit de l'intent de refosa en una sola comunitat, evita l'esclat d'un conflicte arran del greuge comparatiu entre tipus d'escoles diferents, segons la llengua vehicular que emprin. Finalment, també és un avantatge a considerar el fet que els resultats sobre el coneixement de la llengua B (llengua minoritària en el conjunt de l'Estat) per part dels alumnes de la llengua A són millors que no pas aquells alumnes d'A que només fan l'assignatura de llengua B¹⁶⁷.

Diverses circumstàncies juguen, però, en contra del model de conjunció lingüística. Primerament, ja apuntat amb anterioritat, cal destacar que el potencial de conflictivitat és alt. Els possibles focus de conflicte se centren en les exigències de coneixements lingüístics als professors que no tenen la llengua a normalitzar com a pròpia; o bé, la implementació concreta del dret d'elecció al primer ensenyament sense separar els alumnes. En aquest model, l'acord i el consens és assolit, generalment, a les èlits però com que l'aplicació concreta es passa a les bases, també s'hi traspasa l'eventual desacord i gestió del conflicte¹⁶⁸.

El model de separatisme lingüístic electiu, en contraposició, presenta els avantatges següents. El més important de tots és que, en estar fonamentat en el principi de lliure elecció, el grau de conflictivitat és mínima, ja que els pares o tutors trien el tipus d'ensenyament que volen per als seus fills i el personal docent pot tenir un perfil lingüístic diferent segons la plaça que ocupi¹⁶⁹. Per contra, presenta alguns desavantges considerables. El primer és que consolida la separació de la població en dues comunitats lingüístiques, la qual cosa perllonga la situació de minorització que està sotmesa la llengua B. A més, l'ensenyament només de la llengua minoritària, no garanteix que els parlants de la llengua A arribin a conèixer amb prou solidesa la llengua que es pretén normalitzar.

Finalment, el model de conjunció lingüística (que apel·la més aviat als drets col·lectius i sacrifica possibles incomoditats en el present per aconseguir un futur millor) sembla ser més aplicable en aquells casos on la llengua a normalitzar és encara la llengua majoritària de l'alumnat; mentre que el model de separatisme lingüístic electiu (amb una

¹⁶⁷ És evident que el coneixement d'una llengua augmenta molt més si aquesta és emprada com a llengua vehicular de l'ensenyament (totalment o parcialment).

¹⁶⁸ Efectivament, el Parlament i el Conseller d'Educació pot aprovar una normativa, però l'implementador és qui possiblement rebrà directament les eventuais queixes que sorgeixin pel fet d'aplicar una decisió que no ha pres. Quan s'analitzi el cas de Catalunya es reprendrà aquesta idea. La "batalla" per tirar endavant la normalització lingüística a l'ensenyament no es dona al Parlament (tots els partits polítics estan d'acord amb la validesa de la Llei), sinó que es dona a cadascun dels claustres o consells escolars que han d'aprovar el projecte de normalització lingüística de centre. El resultat és que s'evita tenir una "guerra" d'ampli abast al Parlament, però, a canvi, hi ha petites "batalletes" localitzades de baixa intensitat.

¹⁶⁹ Milian (1992:328) assenyala que "Per tal de garantir que el professorat disposi dels coneixements lingüístics requerits per impartir l'ensenyament segons els models implantats a cada centre, la Llei 10/1982, de 24 de novembre, estableix que el Govern basc "determinará las plazas o unidades docentes para las que será preceptivo el conocimiento del euskera, a fin de dar cumplimiento a lo previsto en los artículos 15 y 16 de la presente Ley [que són els que regulen l'ensenyament en euskera i l'ensenyament de l'euskera]." L'aplicació d'aquesta disposició, a diferència del que ha succeït amb els coneixements lingüístics exigits per exercir la docència a Catalunya, poques vegades ha estat objecte de recurs davant dels tribunals".

argumentació fonamentada en la defensa dels drets individuals i amb una clara voluntat d'evitar el conflicte en el present, per bé a costa de la incertesa del futur) s'adiuria més a aquells casos en els quals la llengua minoritària està en una situació més precària i, per tant, el primer que convé fer és assegurar-ne una mínima supervivència.

* * * * *

Fins ara s'han vist els diferents models lingüístico-escolars que caben -i es donen- dins l'ordenament jurídic espanyol. Òbviament, l'opció que s'ha pres a cada comunitat autònoma ha estat en funció, doncs, d'un seguit de factors que han condicionat una elecció eminentment política.

2.3. Els factors polítics i sociolingüístics que incideixen en la tria del model.

A les sis Comunitats Autònomes de l'Estat espanyol que tenen una reconeguda l'oficialitat d'una altra llengua -a banda de l'espanyol-, les respectives autoritats educatives han desenvolupat un model lingüístico-escolar concret que, com hem vist, se situa en un dels dos possibles dins el marc de constitucionalitat espanyol: el model de separatisme lingüístic parcial i electiu i el model de conjunció lingüística.

L'opció per un o altre tipus no és -evidentment- fruit de l'atzar sinó que obeeix a l'impacte d'un seguit de factors que incideixen en el marge de discrecionalitat de les autoritats. En efecte, en el mateix context constitucional, cadascuna de les comunitats autònomes, a través de la seva potestat normativa i a través del desenvolupament reglamentari de les respectives lleis de normalització lingüística (o anàlogues), ha estat implementat un determinat model lingüístico-escolar que, a més, ha tingut un abast o una intensitat variable.

Són dos els grups de variables que incideixen en la configuració d'un model lingüístico-escolar. El primer és l'integrat per l'grup de variables sociolingüístiques, és a dir, aquelles que fan referència a la situació de contacte de llengües en el conjunt de la societat. El segon grup de variables seria aquell que fa referència a la situació estrictament política d'aquella comunitat autònoma.

Les variables sociolingüístiques poden ser moltes, com per exemple, el nivell de competència lingüística dels habitants a cada comunitat en la llengua autòctona¹⁷⁰, l'ús social de la llengua¹⁷¹, la distància lingüística entre la llengua espanyola i la llengua autòctona¹⁷²,

¹⁷⁰ Generalment, s'estableix segons la capacitat d'entendre, parlar, llegir i escriure la llengua autòctona.

¹⁷¹ L'ús social de la llengua segons els àmbits i segons les classes socials.

¹⁷² Si les dues llengües en contacte pertanyen o no a la mateixa família lingüística. Si són dues llengües properes, és més fàcil que els parlants d'una llengua entenguin l'altra, la qual cosa permetria la pràctica de l'anomenat "bilingüisme passiu" (cada interlocutor parla la seva pròpia llengua i entén la de l'altre) o bé no hi ha massa dificultat, per part dels parlants de la llengua majoritària, per entendre la retolació en la llengua minoritzada.

el percentatge d'habitants al·lòglots¹⁷³, el prestigi de la llengua autòctona¹⁷⁴. Per tot plegat, en base a aquest seguit de variables (les dades de les quals estan recollides a la taula 12), preses en el seu conjunt, es pot ordenar les situacions sociolingüístiques de la llengua autòctona en cadascuna de les comunitats en un eix on en un extrem hi hagi la "millor" situació i a l'altre la "pitjor".

Taula 13 Dades sociolingüístiques a les Comunitats Autònomes amb dues llengües oficials.

	Catalunya	C.A. Basca	Galícia	País Valencià	Illes Balears	Navarra
llengua	català	basc	gallec	català	català	basc
Dist. ling. amb l'espanyol	baixa	alta	baixa	baixa	baixa	alta
% entenen llengua pròpia	90,3% (1)		91% (4)	77,1% (5) (84,1)	89,6%	
% parlen llengua pròpia	64,0%	24,7% (3)	84%	49,4% (55,2)	70,8%	9,9%
% llegeixen llengua pròpia	60,5%		47%	24,3% (27,3)	46,0%	
% escriuen llengua pròpia	31,5%		33%	7,0% (7,9)	16,6%	
% no entenen	9,7%	57,2%		22,9% (15,9)	10,4%	84,8%
% immigrants	31,1% (6)	28,9%	3,6% (7)	25,3%	30,3%	18,3 (7)
% parlants/ població esp.	16% (2)	1,4%	6,7%	16%	16%	1,4%
estàndard discutit?	no	baix	mig	mig	baix	baix
prestigi	alt	mig	baix	mig	mig	mig

Font: Elaboració pròpia.

Notes: (1) Les dades referents a la llengua catalana ha estat extretes de Departament de Cultura (1991), que recull les provinents del Padró d'habitants de 1986.

(2) Vallverdú (1992:130).

(3) Les dades referents a la llengua basca provenen de Siguan (1992).

(4) Rubal (1993:43), provinents d'una enquesta fa al 10% del cens de població.

(5) Entre parèntesi, els percentatges corresponents a la zona catalanoparlant.

(6) Percentatge d'immigrants el 1981 (Strubell, 1988:58-60).

(7) INE (1985) per a les dades provinents del cens de 1981.

Una de les variables més rellevants és el grau de proximitat entre les dues llengües en

¹⁷³ Aquest percentatge es correspon bastant fidelment amb el percentatge d'immigrants procedents de la resta de l'Estat, ja que la majoria dels immigrants a Catalunya, el País Valencià, a les Illes i al País Basc tenen per llengua primera l'espanyol, és a dir, són al·lòglots.

¹⁷⁴ Una llengua té prestigi quan és emprada per les funcions més altes en la societat, com per exemple, la llengua de cultura, de la universitat; o bé, si el coneixement d'una llengua va lligat a la capacitat de promoció social.

contacte, ja que si són de la mateixa família, és més fàcil la mútua comprensibilitat recíproca. A banda d'això, també s'ha de destacar el percentatge de parlants (o, almenys, els que diuen saber parlar) la llengua pròpia, així com la consideració que els parlants tenen de la mateixa llengua. Quant a la variable referent a si l'estàndard és discutit o no, les situacions també són diferents. Així, tot i que el català és la primera llengua minoritzada de l'Estat espanyol que va ser codificada, només a Catalunya és l'única comunitat on no hi ha discussió sobre l'estàndard, si bé hi ha alguna que altra polèmica sobre el corpus lingüístic¹⁷⁵. A la resta del domini lingüístic català, la situació de l'estàndard és una mica més discutida¹⁷⁶. Pel que fa al basc, fins a les darreries dels anys seixanta no es va arribar a un acord amb l'estàndard, en base a l'anomenat "euskara batua"¹⁷⁷. Finalment, pel que fa al gallec, encara avui en dia hi ha discrepàncies en l'elecció de l'estàndard, tot i que les institucions han triat un estàndard que l'acosta molt a l'espanyol, rebutjant una codificació lusitanista¹⁷⁸. En base a totes aquestes variables, es pot convenir que l'ordre de les situacions sociolingüístiques, de millor a pitjor, seria el següent: el català a Catalunya, el gallec a Galícia, el català a les Balears¹⁷⁹; el català al País Valencià, el basc a la Comunitat Autònoma Basca i el basc a Navarra¹⁸⁰.

El segon grup de variables que incideixen en l'adopció d'un model lingüístico-escolar concret és el dels factors polítics, fonamentalment l'existència i la importància de partits polítics que defensen obertament la llengua pròpia de la comunitat. Una segona variable, vinculada a la primera, és el nombre d'escons dels partits (o partit) nacionalistes, de manera que aporten dades sobre si són o no rellevants o tenen capacitat de coalició. Una tercera variable a tenir present és el percentatge de vots de la força que situa, dins el sistema de

¹⁷⁵ Un exemple és la periòdica discussió entre els partidaris dels anomenats -periòdicament parlant- català "light" i català "heavy".

¹⁷⁶ Si bé a les escoles i a l'administració s'ensenya el català normatiu, a les Illes Balears encara hi ha alguns sectors que defugen parlar de "català" per a referir-se a la llengua autòctona de les Illes Balears i Pitiüses, sobretot entre els partits a la dreta de l'espectre polític. Al País Valencià la situació és molt més conflictiva: el mateix Estatut no reconeix la unitat lingüística, defensada des de la ciència, i inclús hi ha forces polítiques (les dretanes) que consideren que el català parlat al País Valencià és una llengua diferent a la parlada al Principat de Catalunya.

¹⁷⁷ Cal remarcar que la codificació de la llengua basca ha estat bastant difícil, tenint en compte que inclús eminents filòlegs hispànics han tendit a negar l'existència d'una llengua basca i han defensat l'existència de fins a vuit llengües bascòniques.

¹⁷⁸ La normativització de la llengua gallega es va realitzar a través del Decret publicat al DOG el 20 d'abril de 1983, el qual va significar la derrota de les tesis partidàries d'acostar el gallec a l'estàndard portuguès. En canvi, el gallec resultant és molt proper a l'espanyol, tant en la grafia com en altres aspectes del corpus lingüístic.

¹⁷⁹ De fet, és molt difícil saber si està "millor" el català a les Illes Balears o el gallec a Galícia. Si s'ha optat per considerar millor la situació del gallec ha estat perquè presenta el percentatge més alt de parlants de la llengua pròpia i el percentatge més baix d'immigració, tenint en compte que el prestigi de la llengua autòctona en una i altra comunitat són bastant semblants.

¹⁸⁰ Vegeu Alemany (1988) per a una primera aproximació a la situació sociolingüística en aquests territoris. Més especialment, vegeu Marí (coord.) (1992) per a la situació de la llengua als Països Catalans. Per al cas concret del País Valencià, també és interessant Ferrando a Martí i Castell (ed.) (1991). Vegeu Jardón (1993) per a una anàlisi bel·ligerament contrària a la normalització lingüística del gallec.

partits, més a la dreta i més espanyolista, ja que, per ideologia, és la força més reticent a endegar un procés de normalització lingüística. Finalment, una quarta variable és constatar si el govern autonòmic està en mans d'una força política favorable a la recuperació lingüística de la llengua amenaçada de la comunitat.

La taula 13 mostra les dades corresponents a aquestes variables durant la primera legislatura de les Comunitats Autònomes, quan les respectives assemblees autonòmiques van aprovar les lleis que donen cobertura legal a la política lingüística.

Taula 14 Les variables polítiques que incideixen en l'adopció del model lingüístico-escolar.

Comunitat Autònoma	% vots partits nacionalistes	% escons	% vot reticent (7)	Govern autonòmic
Catalunya	36,6% (1)	42,2%	9,2% (UCD)	CiU
C.A. Basca	61,4% (2)	70,0%	4,7% (AP)	PNB
Galícia	9,7% (3)	5,6%	30,5% (AP)	AP
País Valencià	(4)	0,0%	32,1% (CP)	PSOE
Illes Balears	6,7% (5)	18,5%	35,6% (CP)	CP
Navarra	17,2% (6)	18,0%	14% (CP)	PSOE

(1) CiU (27,7%, 43 escons), ERC (8,9%, 14 e.).

(2) PNB (35,2%, 25 e.), HB (15,8%, 11 e.), BB (10,3%, 6 e.).

(3) BNPG (6,3%, 3 e.), EG (3,4%, 1 e.).

(4) Cap força nacionalista no va obtenir representació parlamentària.

(5) PSM (5,5%), PSMe (1,2%). Hi ha, però, la UM (amb un 15% dels vots i 6 e.) que tot i ser "mallorquinista", les seves posicions polítiques no estarien massa lluny de les que assumeixen el sector més galleguista d'Alianza Popular a Galícia.

(6) HB (10,4%), PNB (6,8%).

(7) Percentatge de vot obtingut per la força parlamentària més dretana i espanyolista.

En funció d'aquestes variables es pot ordenar en un sol eix tots els sis casos segons el marc polític més o menys favorable per a endegar una política de normalització lingüística¹⁸¹. Així, no és arriscat apuntar que l'ordre pot ser el següent: Catalunya, Comunitat Autònoma Basca, Navarra, Galícia, Illes Balears i el País Valencià. Catalunya se situa en primer lloc perquè, malgrat els partits nacionalistes catalans tenen un percentatge de vots total inferior als partits nacionalistes bascos, els altres partits de l'oposició d'esquerra (PSC i PSUC) participen plenament de la voluntat de normalitzar la llengua catalana, tal com es pot apreciar per les seves declaracions polítiques i programàtiques des de sempre. La resta de la classificació no presenta cap més problema atenent-nos al percentatge de vots rebuts per aquelles forces polítiques més partidàries de la defensa i promoció de la llengua pròpia.

¹⁸¹ Aquesta classificació es podria reforçar per altres dades sobre el desenvolupament general de la política lingüística: creació o no d'una Direcció General de Política Lingüística (o similar); el pressupost que aquesta té a disposició; els usos lingüístics de l'Administració autonòmica; els usos lingüístics de les autoritats; entre d'altres. Mansvelt Beck (1994), partint d'uns criteris similars, arriba a una classificació semblant.

Finalment, a la taula 14 hi ha ordenats els sis casos segons els dos grups de variables, de manera que assenyalen unes coordenades útils per a ubicar els diferents models lingüístico-escolars en un sol pla.

Taula 15 Els factors polítics i sociolingüístics i els models lingüístico-escolars a les Comunitats Autònomes.

	Ordre en el factor polític	Ordre en el factor sociolingüístic	Model lingüístico-escolar
Catalunya	1	1	conjunció (intensa)
C.A. Basca	2	5	separatisme
Galícia	4	2	conjunció (feble)
C. Valenciana	6	4	separatisme
I. Balears	5	3	separatisme
Navarra	3	6	separatisme

Font: Elaboració pròpia

Aquestes dues ordenacions es poden integrar en un sol gràfic de manera que ubiqui els sis casos comparats segons els factors sociolingüístics i polítics (vegeu taula 15). En base a aquesta representació, es pot comprovar que dividint el quadrat en dues meitats per la diagonal, els casos que queden per sota de la diagonal són dos (Galícia i Catalunya), mentre que la resta està per damunt de la diagonal.

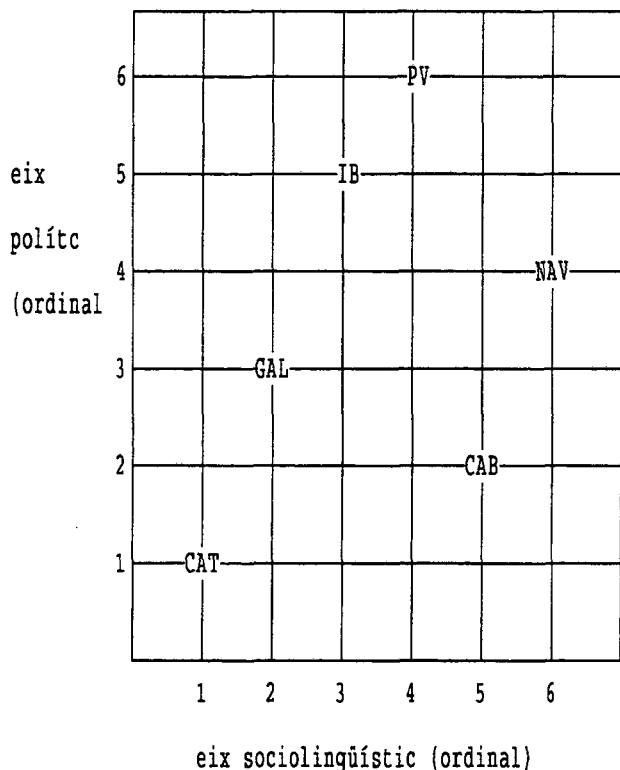
De fet, aquests resultats són congruents amb els models lingüístico-escolars adoptats a cada Comunitat. Així, Galícia i Catalunya han optat pel model de conjunció lingüística i la resta pel de separatisme lingüístic parcial i electiu. Per tant, i deduint-ho a partir de la representació gràfica, es pot afirmar que la situació sociolingüística i la política incideixen en la determinació final del model adoptat, si bé amb intensitats diferents. A banda de la ubicació relativa dels sis casos, aquesta representació també ens mostra que dins de cada model lingüístico-escolar, el cas on és aplicat amb més intensitat coincideix amb aquell cas on, no només la situació sociolingüística és millor, sinó on hi ha una presència més consolidada de partits nacionalistes no espanyolistes.

A més, aquesta representació gràfica també permet una millor comparació entre els sis casos:

1) Galícia apareix ubicada molt propera a la diagonal, és a dir, a la frontera del canvi de model. De fet, així és en la realitat, ja que el model de conjunció lingüística s'ha implementat amb molta menys força que a Catalunya, fins al punt de ser considerat pràcticament un model de separatisme lingüístic¹⁸². En contrast, per la seva banda,

¹⁸² Per a constatar aquest fet només cal tenir present el desplegament normatiu de la Llei de normalització lingüística en el camp de l'ensenyament; la seva lenta aplicació, així com altres fets significatius. Per exemple, el Director General de Política Lingüística que va nomenar l'executiu gallec tripartit (PSOE, PNG, CG), el sr. Regueiro, és mantingut en el càrrec pel nou president de la Xunta, el sr. Fraga. La política lingüística no canvia, doncs, ni d'orientació ni de persona responsable. Continua, doncs, el perfil baix

Taula 16 La ubicació gràfica de les diverses Comunitats Autònomes en funció dels eixos "polític" i "sociolingüístic".



Llegenda: CAT (Catalunya), IB (Illes Balears), CAB (C.A. Basca), NAV (Navarra), PV (País Valencià), GAL (Galícia).

Catalunya està situada clarament en el terreny del model de conjunció lingüística, com a resultat que la situació sociolingüística és força bona ateses les circumstàncies històriques (Fishman, 1991) i, també, pel fet que els partits nacionalistes catalans han anat aconseguint més cotes de poder. Efectivament, tot i que, com es veurà en el proper capítol, en el moment d'acordar el model lingüístico-escolar, els nacionalistes catalans -conscients de la seva força política- haguessin acceptat el separatisme lingüístic (és a dir, Catalunya s'hagués mogut cap amunt en l'eix polític), en la mesura que la situació política ha millorat¹⁸³, i que la situació sociolingüística també ho ha fet¹⁸⁴, Catalunya s'ha anat situant més clarament en el terreny

d'activitat. Un segon exemple és la publicació del Decret 253/1990, de 18 d'abril, sobre l'exempció de la matèria de llengua i literatura gallega a l'ensenyament bàsic i mitjà. Aquest Decret, sorprenent, facilita i fomenta l'augment de les exempcions. No cal dir que va rebre moltes crítiques dels sectors més favorables a la normalització lingüística i el recurs contenciós-administratiu que aquests van presentar davant el Tribunal Superior de Justícia de Galícia va ser guanyat i la Xunta va haver de reconsiderar aquesta qüestió.

¹⁸³ Em refereixo al fet que CiU ha aconseguit successives victòries electorals per majoria absoluta (1984, 1988, 1992) i una quarta (1995) per majoria simple; i al fet que els contraris o refractaris a la normalització lingüística no han avançat, sinó que inclús han hagut d'acceptar plenament el marc normatiu de la política lingüística.

¹⁸⁴ L'extensió del coneixement i l'ús del català a Catalunya és un fenomen registrat àmpliament a tots els estudis.

del model de la conjunció lingüística. Aquest model podria canviar a l'altre si, o bé la situació sociolingüística del català a Catalunya es degrada ràpidament, o bé si el marc polític també canvia perquè els nacionalistes catalans perden posicions o els reticents a la normalització lingüística avancen. Aleshores, les autoritats polítiques podrien canviar de model lingüístico-escolar i optar pel de separatisme lingüístic parcial i electiu.

2) Pel que fa a la Comunitat Autònoma Basca, aquesta s'ubica clarament dins del model de separatisme lingüístic parcial i electiu, si bé bastant propera a la frontera amb l'altre model. Així, en relació als altres casos, el cas basc és on el model de separatisme lingüístic juga en favor de l'extensió de l'ensenyament en la llengua basca com mostren les dades del curs 1994/95, reforçant-se la tendència apuntada des del començament de la implementació d'aquest model¹⁸⁵. En aquest sentit, no és descartable que, si el marc polític canvia (els reticents a la normalització del basc són menys) i si el marc sociolingüístic també ho fa (cada cop siguin més els "euskalduns" o parlants de basc, tal com mostren les enquestes), a la Comunitat Autònoma Basca s'avanci cap un model de conjunció lingüística, més o menys com el vigent a Catalunya, amb menys intensitat però.

3) El cas de les Illes Balears també mereix un petit comentari perquè està ubicat en una posició molt propera al canvi de model i, de fet, al llarg de la implementació del model lingüístico-escolar, com hem vist, ha anat oscil·lant: semblava que s'apuntés un model de conjunció lingüística (si bé tímidament) però s'ha optat pel separatisme. Segons l'evolució política i social de les Illes Balears, tampoc no és descartable que s'implantés un model de conjunció lingüística anàleg al de Galícia¹⁸⁶.

4) De la mateixa manera que a les Illes Balears, a Galícia les forces nacionalistes gallegues han avançat moltíssim a les darreres eleccions autonòmiques (el BNG va obtenir el 18,7% dels vots i 13 escons sobre 75), alhora que la llengua gallega comença a guanyar un cert prestigi social (l'impacte de la televisió, l'ús a la universitat, són fets que hi han ajudat), la qual cosa pot fer que allunyi Galícia de la frontera amb el model de separatisme lingüístic i el confirmi en el de conjunció lingüística, tal com ha anunciat recentment (tardor de 1995) el cap de l'executiu gal·lec¹⁸⁷.

¹⁸⁵ Aquesta evolució ha fet concloure a Mezo (1996) que la política lingüística a l'ensenyament feta pel Govern basc ha estat un èxit.

¹⁸⁶ A les darreres eleccions autonòmiques, el maig de 1995, la pujada dels partits nacionalistes reforça els partidaris d'aprofundir la normalització lingüística del català a les Illes Balears. En aquesta nova legislatura, el Govern Balear ha creat, finalment, la Direcció General de Política Lingüística, així com ha promès avaluar la catalanització de l'ensenyament, tot obrint la porta a un canvi de model. En aquesta conjuntura política, hi va haver el canvi de president del Govern Balear: Cañellas, que va dimitir per un escàndol de corrupció, va ser substituït per Cristòfol Soler. Els canvis d'estil van ser evidents: mentre que Cañellas mai no va referir-se com a "català" per a anomenar la llengua pròpia de les Illes Balears, el seu substitut ho ha fet sempre, alhora que s'ha destacat com a defensor d'avançar en la normalització lingüística de les Illes Balears. Finalment, a finals de maig de 1995, el grup popular va decidir retirar la confiança a Soler, criticant-li, entre altres coses, haver volgut fer una política lingüística massa catalanista.

¹⁸⁷ Manuel Fraga es disposa a aprofundir en l'extensió del gal·lec a l'ensenyament com a llengua docent, seguint els passos d'allò fet pel govern de Catalunya, la qual cosa li ha raportat les crítiques dels sectors contraris a la normalització lingüística de les llengües no espanyoles, que sovint s'expressen des de les pàgines del diari "ABC". El Decret de 14 de setembre de 1995 que donava cobertura jurídica a aquest nou impuls ha estat declarat inconstitucional pel Tribunal Superior de Justícia de Galícia a inicis de març de 1996, per la qual cosa la situació queda incerta.

5) El País Valencià se situa bastant lluny de la resta de casos, donada l'escassa força parlamentària del nacionalisme valencià i la situació precària del català en aquest territori¹⁸⁸. Ateses aquestes circumstàncies, el model aplicat al País Valencià, en el millor dels casos, podria arribar intensificar-se (que hi hagués més "línies en valencià"), sense que hi hagi possibilitat d'abordar un canvi de model.

6) Per la seva banda, el cas de Navarra és bastant similar al del País Valencià pel fet que es mantindrà, previsiblement, en el mateix model lingüístico-escolar, atesa la reduïda proporció de bascos i la poca representació parlamentària que obtenen els partits nacionalistes bascos. Ara bé, la seva ubicació, relativament bona, s'explicaria més per la força dels sectors partidaris del basc a Navarra que no pas la situació sociolingüística en el conjunt de la Comunitat Foral. En aquest sentit, la minoria bascofona a Navarra sembla tenir el futur bastant assegurat a través del model de separatisme lingüístic.

Com a conclusió, podem afirmar que a partir de la ubicació de tots els casos en aquests dos eixos podem explicar prou bé tant el model lingüístico-escolar adoptat en aquell cas, així com entreveure quin és el factor que incidirà en la seva posterior evolució¹⁸⁹. Emprant-ne només un (sigui el polític o el sociolingüístic) no n'hi ha prou per a predir el model lingüístico-escolar, ja que els casos s'ordenen diferentment segons els eixos. Per altra banda, amb aquests dos també n'hi ha prou i no cal anar-ne a buscar un tercer, per la qual cosa es referma la capacitat explicativa de la combinació d'aquests dos eixos. No obstant, convé assenyalar que, un cop situats en una de les dues meitats del pla, l'eix que explica més satisfactòriament la intensitat en l'aplicació d'un determinat model és l'eix polític.

Després d'haver fet una comparació entre tots els casos de l'Estat espanyol i donat que 1) el model lingüístico-escolar aplicat a Catalunya és el que abasta a més escolars i ha significat el canvi més gran en menys pocs anys; 2) és el model que ha estat més debatut entre els partits durant la seva gestació com també ha estat molt qüestionat des de certs sectors socials¹⁹⁰ (per la qual cosa ha estat motiu de polèmica política important¹⁹¹), en els

¹⁸⁸ L'estàndard és discutit per alguns sectors polítics que, a més, han aconseguit, a les darreres eleccions autonòmiques de 1995, la representació parlamentària adient com per condicionar l'obra de govern autonòmic. A més, el Govern Valencià és responsabilitat del Partido Popular, que no es caracteritza tampoc per ser un ardent defensor de l'ús del català al País Valencià (com a exemples, el President valencià, Eduardo Zaplana no parla valencià, com tampoc no ho fa el Conseller de Cultura).

¹⁸⁹ Els altres casos on hi ha un altre tipus d'ensenyament a altres comunitats autònomes també es podrien explicar en base a aquests dos eixos. Efectivament, tant a Astúries com a Aragó, per no citar Castella-Lleó, Extremadura o Múrcia, la presència d'una comunitat lingüística amb una llengua pròpia diferent a l'oficial és tan minsa que, juntament amb la seva incapacitat de promoure recursos polítics per a defensar-se (partits polítics o grups de pressió), no han aconseguit ni tan sols veure's reconegut com a minoria lingüística. Tanmateix, això pot canviar arran de les darreres eleccions autonòmiques de 1995, on a Aragó i Astúries els partits defensors de les llengües autòctones respectives han guanyat presència parlamentària autonòmica. Es tracta de la "Chunta Aragonesista", amb el 4,9% dels vots i 2 escons; i del "Partiu Asturianista", amb el 3,2% dels vots i 1 escó.

¹⁹⁰ No és fins a la Sentència del Tribunal Constitucional 337/1994, de 23 de desembre (BOE 19, 23.01.95), que no es tanca una polèmica jurídica iniciada a l'octubre de 1983 quan un advocat ultradretà presentà el primer recurs contra el desplegament reglamentari de la Llei de Normalització Lingüística a Catalunya en l'àmbit de l'ensenyament. Per tant, durant més d'onze anys, s'ha estat aplicant una política que comptava, en principi, amb la legitimitat política aconseguida gràcies al suport rebut per les forces polítiques en

propers capítols s'entrarà a analitzar-lo detingudament.

Per tant, des d'un enfoc basat en l'instrumental teòric de l'anàlisi de les polítiques públiques, es descriuran i s'explicaran els trets bàsics de les fases per les quals passa aquesta política (la formulació, la implementació i l'avaluació), amb la finalitat de confirmar o desmentir la hipòtesi que s'ha plantejat en aquest capítol: que els partits juguen un paper tan determinant en tot el procés d'aquesta política pública. És a dir, fins a quin punt són les variables polítiques i partidistes (per tant, ideològiques) les que expliquen, no només la posta en pràctica, sinó també concreció d'un determinat model lingüístico-escolar. Per tant, es vol demostrar que, malgrat que la política que s'ha fet ha comptat amb el consens de totes les formacions polítiques, si la correlació de forces polítiques existent al Parlament de Catalunya hagués estat una altra (per exemple, que els nacionalistes catalans haguessin estat minoritaris), l'aplicació i desenvolupament de la política lingüística a l'ensenyament hagués estat, també, una altra.

el moment de l'aprovació de la LNLC per unanimitat i, després, amb la legitimitat de la seva eficàcia, és a dir, pels resultats aconseguits. Finalment, el TC li ha reconegut la seva plena constitucionalitat.

¹⁹¹ La seva gestació va durar el que va durar fer la LNLC. Pel que fa a la seva implementació, algunes vegades ha aixecat les crítiques, com veurem, d'alguns partits de l'arc parlamentari, així com de sectors socials minoritaris implicats (mestres, col·lectius de pares, sobretot).

Capítol 3. Els partits polítics i la formulació de la política lingüística en l'ensenyament obligatori a Catalunya.

1. Introducció.

El propòsit d'aquest capítol és analitzar l'actuació dels partits polítics catalans en la relació a la fase de formulació de la política lingüística en l'ensenyament i, en especial, el conjunt del procés d'elaboració del marc normatiu.

Atès que aquest procés coincideix amb un moment de canvi polític fonamental -el pas d'una dictadura a una democràcia-, es pot dir que som davant d'una situació excepcional, en el sentit que la formulació no s'insereix en el marc d'un replantejament d'una determinada política fruit d'una implementació prèvia, sinó que es tracta de bastir un marc totalment diferent a la situació de partida. En efecte, en pocs anys, a Catalunya, es passa d'un model lingüístico-escolar basat en l'ensenyament en espanyol (essent la presència del català escassa i amb una base legal molt precària) a un model basat en l'ensenyament en català, majoritàriament. Aquest canvi radical de model lingüístico-escolar reflecteix, en el camp de l'ensenyament, els canvis polítics en el conjunt del sistema polític: es passa d'un Estat unitari i centralista a un Estat descentralitzat políticament que reconeix el plurilingüisme de la ciutadania espanyola.

Per tant, en estar davant d'una transformació del mateix règim polític a través d'un procés constituent, els partits polítics n'esdevenen els actors més rellevants, perquè, a més de fer el paper habitual d'intermediació entre la societat i el sistema polític, els seus càrrecs electes són els responsables -en aquest cas concret, sobretot- de pactar els acords sobre les bases normatives que han de suportar el desplegament de la política lingüística en l'ensenyament. A més, un cop arribat a un acord, els partits polítics són els encarregats de legitimar-lo per a donar-li més consistència.

En aquest sentit, aquest capítol es mostra com els partits polítics catalans van avançant, des de tradicions ideològiques bastant diferents, cap a la concreció d'un marc legal que doni cobertura a la implantació d'un nou model lingüístico-escolar. Si bé a l'inici del procés no se sap ben bé quin serà el final, perquè tots ells tenen objectius diferents i veuen la situació també diferent, sí que coincideixen en allò que volen evitar: trencar la convivència social a Catalunya per esclat un conflicte d'arrel lingüística.

El procés de concreció de l'acord sobre les llengües a l'escola es pot dividir en diverses fases, en cadascuna de les quals es va acotant lentament quin és el procediment a seguir per aconseguir uns objectius mínims finals, acceptables -de moment- per a tothom. El resultat del procés és l'aprovació d'una Llei de Normalització Lingüística en la qual es dibuixa bastant clarament el model lingüístico-escolar anomenat de "conjunció lingüística". No obstant, la seva concreció dependrà de la voluntat política de l'Administració encarregada de dur-la a terme, així com també de la interacció de totes les parts implicades (pares, mestres, alumnes, partits de l'oposició, grups de pressió, etc).

Aquest capítol ha estat dividit dues grans parts. Una fa referència a la primera fase d'aquest procés: la de l'elaboració de la Constitució Espanyola i de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya. La segona part és dedicada a la fase de la discussió i elaboració de la Llei de

Normalització Lingüística a Catalunya.

Mentre que a la primera fase, els partits acorden quins són els límits a qualsevol política lingüística de normalització lingüística del català i, per tant, ajornen entrar en elements més substantius del model lingüístico-escolar; a la segona fase, s'entra de ple en la discussió sobre el model en si, arribant a un acord encara prou ambigu com perquè el resultat final depengui de la correlació de forces polítiques i de la voluntat política de les autoritats que hauran de desplegar la Llei.

En aquest capítol es pretén demostrar, partint de l'anàlisi detallada de les posicions que els partits van defensant al llarg dels debats, que les diferències polítiques que hi havia en aquells moments eren prou importants i consistents com per a assegurar que el consens que es va assolir amb l'aprovació de la Llei de Normalització Lingüística es fonamenta en un pacte sobre allò que no es pot fer. Més enllà d'aquest, es deixa un marge d'actuació bastant ampli de manera que el govern de torn encarregat d'aplicar la llei pugui conjuguar els seus interessos amb les demandes que li vénen de la societat. Per aquesta raó, la fase de la formulació de la política lingüística en l'ensenyament s'encavalla amb la de la implementació, ja que l'una condiciona a l'altra decisivament.

2. Les bases del model lingüístico-escolar: la Constitució Espanyola i l'Estatut d'Autonomia de Catalunya.

2.1. Introducció.

En aquesta primera fase d'elaboració del marc normatiu bàsic (Constitució i Estatut), els partits catalans parteixen d'un substrat comú construït durant la lluita antifranquista i que s'havia reflectit en diversos manifestos i campanyes (Assemblea de Catalunya, Congrés de Cultura Catalana, Campanya "Català a l'escola", etc), en virtut del qual estan d'acord¹:

- 1) en no dificultar la convivència ni dividir la societat per motius de llengua, i
- 2) aconseguir que tots alumnes, a l'acabar l'ensenyament obligatori, coneguin igual de bé el català i el castellà.

Tot i aquest doble acord, les discrepàncies entre les forces polítiques són molt importants, sobretot pel que fa a la situació lingüística desitjable per a Catalunya², i pel que fa als objectius de procediment, és a dir, quina és l'estratègia per acostar-se a la situació

¹ Vegeu Guardiola (1980) per una explicació de les activitats en favor de la llengua catalana durant el franquisme. Vegeu Batista i Playà (1991) per una aproximació a les activitats de l'Assemblea de Catalunya.

El tema de la llengua havia estat un dels temes tractats amb un cert detall en els debats del Congrés de Cultura Catalana (iniciativa sorgida el 1975, que es va cloure el 8 de desembre de 1977 al Palau de Congressos de Barcelona), a les Resolucions del qual, a l'àmbit d'Institucions, a l'apartat cinquè de la Base Primera s'acorda que "La llengua pròpia de Catalunya és la catalana. La Generalitat garantirà l'ús oficial dels idiomes català i castellà" (Congrés de Cultura Catalana, 1978:370). Bona part dels debats de la llengua van estar molt influenciats per les aportacions del Grup de Sociolingüística Catalana, integrat, entre d'altres, per F. Vallverdú, L. López del Castillo, Aina Moll, V. Pitarch, J. Fuster. Vegeu "Treballs de Sociolingüística", núm. 3, per a l'explicació de les activitats d'aquest grup durant el Congrés de Cultura Catalana i, també, el llistat complet dels seus integrants.

² El que diferenciava els partits era la resposta a la pregunta "quan es podrà dir que la situació del català està ja normalitzada?".

desitjada³. Per tant, el desacord (o, en positiu, l'acord) eran tant en qüestions d'objectius de contingut com en qüestions d'objectius de procediment, però -en tot cas- és sempre un acord parcial.

En la mesura que el procés polític es va orientant cap a la transició democràtica, els partits catalans tendeixen a subratllar les seves pròpies ofertes programàtiques i, en conseqüència, a abandonar -si bé més lentament- els elements de consens que havien primat en la lluita contra la dictadura. Aquest procés, lògicament, s'accentua en la previsió de la celebració d'unes eleccions lliures, en les quals, els partits esdevenen competidors en l'arena electoral. Aquest canvi també es dona en l'àmbit de la qüestió lingüística, si bé amb els condicionants abans comentats en relació als perills de transformar-la en una *issue* electoral.

En aquest apartat, doncs, es vol palesar que les diferents forces polítiques mantenen al llarg de tot el procés de formulació de la política lingüística en l'àmbit normatiu discrepàncies clares, les quals reflecteixen les diferències que hi ha entre els seus electorats respectius (Botella, 1984) i en les respectives idees del concepte de nació aplicat a Catalunya que tenien (Botella i Marcet, 1981; Colomer, 1984).

2.2. La llengua catalana en l'elaboració de la Constitució espanyola de 1978.

Per entendre el conjunt del procés de formulació de la política lingüística de la Generalitat de Catalunya és fonamental remetre's a l'elaboració de la Constitució Espanyola, ja que és una de les restriccions més importants que hi incideixen perquè el marc normatiu en el qual es basa la implementació s'hi ha d'ammotllar. A més, en el cas de la política que analitzem, aquest marc encara és més important perquè estem en un moment fundacional, és a dir, s'assenten unes bases normatives totalment diferents a les que hi havia vigents fins aleshores: des d'ara, el plurilingüisme dels habitants de l'Estat espanyol està reconegut i protegit mínimament i, a més, en algunes parts del territori estatal, hi ha establerta l'oficialitat d'una llengua altra que l'espanyola, oficial al conjunt de l'Estat.

Per tant, en aquest apartat es farà una anàlisi del procés de redacció de l'article de la Constitució que s'ocupa del règim lingüístic de l'Estat espanyol, on els partits expressen, per primer cop, què és el que voldrien i què és el que estan disposats a acceptar.

Les eleccions del 15 de juny de 1977 van ser un pas molt significatiu en el procés de democratització de l'Estat espanyol després de la mort del General Franco. Tot i que les eleccions no estaven convocades explícitament per a fer una Constitució, aquest va ser

³ En l'àmbit concret de la política lingüística a l'ensenyament, les discrepàncies són entre el moviment de renovació pedagògica "Rosa Sensat" i la Delegació d'Ensenyament Català de l'Òmnium Cultural i es concreten en la qüestió del bilingüisme a l'escola. Vegeu Bassa (1994:24ss) sobre els debats que hi va haver entre aquests dos corrents pedagògics. El moviment "Rosa Sensat" (un de les impulsores principals era Marta Mata) defensava el model bilingüista que consistia en establir un paral·lelisme lingüístic, un "estudi sistemàtic dels dos idiomes" fent "el primer pas -el de vèncer la dificultat nova- en la llengua familiar o primera llengua del nen; i un cop vençuda, fer-lo en la segona". Aquest paradigma comença a ser qüestionat per aquells que defensen que l'escola catalana ho ha de ser en llengua i continguts catalans per arribar a un projecte de reconstrucció nacional i lingüístic (Bassa, 1994:24). Així, Arenas (impulsor de la DBC) definia, l'abril de 1978 com a escola catalana "aquella que fa un ensenyament arrelat a la realitat cultural catalana en llengua i continguts de forma inseparable per a tots els alumnes" (Citat per Bassa, 1994:24). Per tant, l'actual encarregat de la política de normalització lingüística a l'ensenyament ja assentava les bases d'allò que acabaria fent el Govern de la Generalitat anys més tard.

l'objectiu fonamental de les noves Corts un cop vistos els resultats, els quals donaven la majoria a les forces polítiques partidàries d'iniciar aquest procés⁴ (vegeu taula 1). A Catalunya, a més, van vèncer aquelles forces que eren partidàries del restabliment de la Generalitat de Catalunya, si bé les forces explícitament nacionalistes catalanes van ser superades pels socialistes i comunistes (ESE, 1981).

⁴ Els partits favorables a la redacció d'una nova Constitució eren les forces d'esquerra i les nacionalistes, així com els sectors més compromesos amb la democràcia de la força política que donava suport al govern espanyol, la UCD. Per la seva banda, el govern del president Suárez restava en la indefinició mentre que la dreta continuista del franquisme era molt reticent a acceptar el caràcter constituent de les eleccions.

Taula 1 Els resultats de les Eleccions Generals (1977).

CATALUNYA			
Força Política	% vots	Diputats	Senadors
AP	3.5	1	Entesa ⁵ 12
UCD	16.8	9	Xirinacs (ind.)
UCDCC ¹	5.5	2	F.Ferrer (ind.)
PDC ²	16.8	11	M.Rúbies (CDC)
RC ³	4.6	1	E.Casals (UCD)
SC(PSC-PSOE) ⁴	28.4	15	4 senadors reials
PSUC	18.2	8	

¹ Coalició integrada per la Unió Democràtica de Catalunya més un grup d'homes d'empresa, Centristes de Catalunya.

² Pacte Democràtic per Catalunya, coalició composta per Convergència Democràtica de Catalunya; Esquerra Democràtica de Catalunya, i el Partit Socialista de Catalunya (reagrupament).

³ Esquerra de Catalunya, coalició entre ERC -encara il.legal- i altres partits menors.

⁴ Coalició Socialistes de Catalunya, integrada per col.lectius socialistes diversos.

⁵ Entesa dels Catalans, amb el suport de socialistes, comunistes i la coalició Esquerra de Catalunya.

Font: ESE (1981).

ESTAT ESPANYOL			
	% vots	Diputats	Senadors
UCD		165	106
PSOE		118	47
PCE		20	-
AP		16	2
PDC		11	2
PNB		8	7
PSP		6	2
UCDCC		2	-
EC		1	-
EE		1	1
altres		2	13
			Progr ⁽¹⁾ 11
			Entesa 12
			Reials 41
TOTAL		350	248

(1) Progressistes i independents

Donat que el procés d'elaboració de la Constitució espanyola ha estat explicat a bastament⁵, s'ha d'entrar -sense més preàmbuls- en l'anàlisi de la redacció de l'article 3⁶, per la qual cosa es prendrà per referència l'evolució d'aquest text des de l'Avantprojecte fins

⁵ La bibliografia sobre aquesta qüestió és molt extensa. N'hi ha de dos tipus, tot i que sovint es barregen: les aportacions fetes per alguns dels protagonistes directes (Alzaga, 1978; Peces-Barba, 1988; Hernández-Gil, 1982) i les de diferents analistes des d'enfocs diversos (jurídics, històrics, politològics, polítics, periodístics, etc): Garrido Falla (1985); Gallego-Díaz i De la Cuadra (1989); Colomer (1991); per posar algunes aportacions diverses.

⁶ Vegeu Boyer (1992:53-58) per a una breu explicació dels debats a l'entorn dels articles 2 i 3, des d'una aproximació que posa l'èmfasi en la qüestió lingüística.

a l'aprovació final⁷. A la taula 2 hi ha la comparació dels diversos textos que es van aprovant al llarg dels tràmits parlamentaris: l'Avantprojecte elaborat per la Ponència, el Dictamen de la Comissió d' Afers Constitucionals i Llibertats Públiques del Congrés de Diputats, el text de la Comissió de la Constitució del Senat i, finalment, el text de la Comissió Mixta Congrés-Senat.

⁷ El primer text de l'Avantprojecte va ser publicat al "Boletín Oficial de las Cortes", el 5 de gener de 1978. Els representants dels partits, que fins aleshores havien treballat en secret, havien acordat ja un primer esborrany d'avantprojecte de Constitució que recollia i integrava les seves primeres aportacions. Aquest text, que va ser filtrat a la premsa i va ser publicat a "Cuadernos para el Diálogo", el 22 de novembre de 1977 (reproduït a Gallego-Díaz i De la Cuadra, 1989), establia el següent quant a la llengua: "Artículo 4: El castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerlo y el derecho a usarlo.

Las restantes lenguas de España serán también oficiales en el ámbito de las nacionalidades y regiones que las asuman como tales, en sus respectivos regímenes autonómicos.

España reconoce en la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas del Estado un patrimonio cultural que debe ser objeto de especial respeto y protección."

Fruit d'aquesta filtració van començar les reaccions dels grups de pressió per a modificar aquest esborrany, entre els quals hi ha, pel que fa a la llengua, la carta de la "Real Academia Española de la Lengua", sobre la discussió "castellà" o "espanyol".

Taula 2 El procés d'elaboració de l'article 3 de la Constitució Espanyola.

Avantprojecte (BOC, 5.1.1978) Text aprovat per la Ponència de 7 membres de la Comissió d'Affers Const. i Llibertats Públiques del Congrés de Diputats	Dictamen Comissió Congrés de Diputats (BOC, 1.7.1978) Text aprovat per la Comissió, més les esmenes i vots particulars a discutir davant del Ple.	Dictamen Comissió de la Constitució, Senat (BOC, 6.10.1978) Nou text aprovat per la Comissió del Senat, més les esmenes i vots particulars a discutir davant del Ple.	Comissió Mixta Congrés-Senat (BOC, 28.10.1978)
<p>1. El castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerlo y el derecho a usarlo.</p> <p>2. Las demás lenguas de España serán también oficiales en los Territorios Autónomos de acuerdo con sus respectivos Estatutos.</p> <p>3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.</p>	<p>1. El castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerlo y el derecho a usarlo.</p> <p>2. Las demás lenguas de España serán también oficiales en las Comunidades Autónomas de acuerdo con sus respectivos Estatutos.</p> <p>3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.</p>	<p>1. El castellano o español es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.</p> <p>2. Las demás lenguas de España serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.</p> <p>3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.</p>	<p>1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.</p> <p>2. Las demás lenguas de España serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.</p> <p>3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.</p>
<p>S'hi presenten 21 esmenes a discutir a la Comissió</p> <p>3.1.: 7 esmenes</p> <p>3.2.: 7 esmenes</p> <p>3.3.: 6 esmenes</p> <p>3.4.: 1 esmena (nou apartat)</p> <p>Se'n voten 8 (totes rebutjades)</p> <p>Votació final text de la Ponència: 31 sí, 0 no, 3 abs.</p>	<p>El Ple del Congrés vota 7 esmenes, que es rebutgen totes.</p> <p>Resultat: 3.1. i 3.3: 313 sí, 1 no, 3 abs.</p> <p>3.2.: 299 sí; 3 no, 17 abs.</p> <p>Text enviat al Senat, s'hi presenten 27 esmenes. La Comissió del Senat, després de votar-ne 9, fa un Dictamen (nou text més esmenes que es mantenen per al Ple del Senat).</p>	<p>El Ple del Senat vota 7 esmenes, que es rebutgen totes.</p> <p>Resultat final: 175 sí, 23 no, 2 abst.</p> <p>Hi ha discrepància amb el text del Congrés, cal l'acord amb la Comissió Mixta Congrés-Senat</p>	<p>Aquest text és el que figura com a definitiu a la Constitució de 1978.</p>

Font: Elaboració pròpia

Tal com es pot veure, no hi ha massa diferències de fons entre el primer text -el de l'Avantprojecte- i el text finalment aprovat per la Comissió Mixta Congrés-Senat, el 26

d'octubre de 1978. En efecte, la Ponència⁸ encarregada de fer el primer avantprojecte de Constitució va arribar a un acord majoritari que es manté, en la seva estructura bàsica, fins al final del procés. Amb tot, això no vol dir que aquest règim lingüístic fos ràpidament acceptat per tothom car, com es demostra a través de les esmenes i vots particulars presentats, hi ha importants discrepàncies -en sentits diferents- per part de les forces nacionalistes catalanes i basques, d'una banda, i per alguns diputats de la dreta espanyolista, per l'altra, tot i que també se'n registren en altres diputats (socialistes catalans, aragonesos, comunistes i centristes)⁹.

Entrant en el detall del procés, aquest es pot dividir en dues subfases: els debats al Congrés de Diputats i els que hi hagué al Senat. Començant pels debats dels diputats (vegeu taula 3), al text de l'Avantprojecte elaborat per la Ponència es van presentar 21 esmenes, de les quals només 8 es van arribar a votar en el sí de la Comissió d'Afers Constitucionals i Llibertats Públiques del Congrés de Diputats¹⁰.

1) La primera que es va votar¹¹, va ser l'esmena 106 presentada pel Grup de la Minoria Catalana i defensada per Ramon Trias Fargas, que actuava en substitució de Miquel Roca i Junyent. Aquesta esmena, tot i que significava una rebaixa en relació a l'esmena 105 que prèviament havien retirat¹², es referia a l'apartat 2 i volia que es constitucionalitzés que "*las demás lenguas de España serán también oficiales en los territorios autónomos de acuerdo con sus respectivos Estatutos. Todos los residentes en dichos territorios tienen el deber de conocer y el derecho a usar aquellas lenguas*". Amb aquesta esmena, la Minoria catalana volia que el català tingués a Catalunya el mateix tractament que té l'espanyol al conjunt de l'Estat. Per tant, volia que el seu coneixement fos obligatori per als residents a Catalunya. Trias Fargas considera que en la qüestió de la cooficialitat, "si no és obligatori el coneixement de les llengües, no és absolutament res"¹³.

⁸ Els integrants de la Ponència són set: 3 d'UCD (Gabriel Cisneros, José Pedro Pérez-Llorca, Miguel Herrero Rodríguez de Minón), 1 del PSOE (Gregorio Peces-Barba), 1 del PCR (Jordi Solé Tura), 1 d'AP (Manuel Fraga) i 1 de la Minoria Catalana (Miquel Roca i Junyent).

⁹ Com assenyala Peces-Barba (1988:40-41), el treball de la Ponència suposa el coneixement de cada punt de vista, i l'esforç d'aproximar les diferents posicions, fins a cristal·litzar en un text. En canvi, les esmenes i els vots particulars que es presenten a aquest text suposen l'expressió maximalista del tipus de constitució que cada grup faria si estigués sol a la societat. Així mateix, convé retenir que el text de partida dels socialistes no hi havia referències a la qüestió de la llengua oficial (p.45).

¹⁰ La Comissió d'Afers Constitucionals i Llibertats Públiques estava integrada per 36 diputats: 17 de la UCD (i afins), 13 del PSOE (i afins), 2 del PCR, 2 d'AP, 1 de CDC i 1 del PNB.

¹¹ Cal tenir en compte que les esmenes es voten d'acord el seu grau de llunyania amb el text de la Ponència, de manera que es comença per la més allunyada.

¹² L'esmena 105 de la Minoria Catalana proposava una nova redacció de l'article 3:

"1. Todas las lenguas nacionales serán oficiales en sus respectivos territorios. El castellano será la lengua oficial de los órganos del Estado, sin perjuicio de lo que dispongan los Estatutos de autonomía que se establezcan. 2. En los territorios autónomos de España de lengua distinta al castellano cada Estatuto de Autonomía determinará el carácter oficial exclusivo o transitoriamente cooficial con el castellano de la respectiva lengua. 3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección, que vendrán concretados en su uso efectivo en la estructura administrativa y de educación".

¹³ Boletín Oficial de las Cortes, número 67, 16.5.1978, p. 2346.

2) La segona esmena que es va votar va ser la defensada pel Grup Basc (número 592), la qual pretenia suprimir el segon incís de l'apartat 1 perquè considerava que no calia que constés ni el deure de conèixer l'espanyol ni el dret a usar-lo, ja que això es reiteratiu donada la seva oficialitat, ja reconeguda.

3) Els diputats d'AP van fer votar dues esmenes idèntiques que pretenien limitar la constitucionalització de l'oficialitat de les altres llengües d'Espanya per la via de dir que "podran ser" en comptes de "seran"¹⁴. En tot cas, llur oficialitat es determinaria als respectius Estatuts, que podrà ser d'un rang inferior a l'oficialitat que té l'espanyol.

4) Per evitar que es pogués interpretar que hi havia diferents nivells d'oficialitat entre les llengües oficials a les Comunitats Autònomes, el grup comunista proposa introduir una esmena que canviï "també" per "igualmente" per així garantir la plena igualtat de les llengües, sense ambigüitats¹⁵.

5) També es voten dues esmenes que afecten a temes menors. Una defensa que l'oficialitat pugui establir-se en un àmbit inferior al de la Comunitat Autònoma com, per exemple, un municipi o comarca, amb la finalitat de preservar la llengua a la Vall d'Aran, o la Franja catalanoparlant de l'Aragó. La segona vol afegir-hi a l'apartat 3 que les modalitats lingüístiques siguin també objecte d'ensenyament, per omplir de contingut aquest apartat i donar-li una implicació activa.

6) Finalment, els socialistes catalans, després de veure com anaven els debats, introdueixen una esmena *in voce*, per tal de suavitzar el desengany dels nacionalistes catalans i bascos, en el sentit d'implicar els poders públics activament en una política encaminada a estendre el coneixement i garantir l'ús de les llengües també oficials a les Comunitats Autònomes¹⁶.

Totes aquestes esmenes són rebutjades i la Comissió aprova el text proposat per la Ponència per 31 vots a favor, cap en contra i 3 abstencions¹⁷, que és el que, juntament amb

¹⁴ Licinio de la Fuente (AP) argumenta, entre altres coses, que "la introducción de la cooficialidad de las lenguas en los territorios autónomos puede ser un elemento discriminatorio en perjuicio de los sectores más modestos. Por una razón bien simple, porque son los que tienen más dificultades para aprender y dominar dos o tres idiomas" (BOC, núm 67, 16.05.1978). En el decurs dels debats, Fraga va intervenir en favor de l'esmena de De la Fuente. Vegeu Ferrer i Gironès (1985:207) per a les analogies que hi ha entre les posicions d'AP el 1978 i les de les autoritats espanyoles de 1715.

¹⁵ Fraga hi intervé en contra, dient que aquest article preveu tres nivells: el primer fa referència a una llengua oficial de l'Estat, una llengua nacional per excel·lència, la de la nació espanyola; el segon, en un nivell regional, al nivell estatutari (sense perjudici de la primacia absoluta de la llengua general), que es reconegui el dret a oficialitzar una altra llengua; i, finalment, al tercer nivell, es referiria a modalitats lingüístiques tals com el panotxo, el bable, l'aranès, etc.

¹⁶ L'esmena dels socialistes deia el següent: "Los poderes públicos pondrán los medios para que todos los residentes en los territorios autónomos conozcan la lengua respectiva y garantizarán el derecho a usarla".

¹⁷ En l'explicació de vot, hi ha tres intervencions significatives. El representant de la UCD (Meilán) assenyala la seva oposició a la jerarquització dels apartats (com interpretava Fraga), ja que l'article 3 es refereix a totes les llengües, però -afegeix- que "aceptamos que el deber de conocer solamente se refiere al castellano y no se va a referir a las demás lenguas de España. Esto es, que la obligatoriedad del conocimiento, del uso y, por tanto, derivadamente, de la enseñanza, no se va a referir a las demás lenguas de España, sino sólo al castellano". Martín Toval intervé en nom dels socialistes dient que accepten el text de la Ponència i que prefereixen obligar els poders públics a promoure i fomentar el coneixement de la llengua que no pas obligar les persones. Finalment, Trias Fargas assenyala que ha votat a favor de l'esmena dels socialistes, però s'abstenen en el text de la Ponència perquè, tot i ser un avanç, no és suficient.

Taula 3 Votacions de les esmenes i vots particulars a l'article 3 de la Constitució (Congrés de Diputats).

Comissió Constitucional del Congrés de Diputats (12 i 16 de maig de 1978)

Esmena	Grup	A favor	En contra	Abst.	contingut
106	M.Catalana	2	30	2	obligatorietat de coneixement de les llengües oficials a les CCAA
592	Grup Basc	2	30	2	supressió del deure de conèixer i el dret a usar el castellà
2 i 35	AP ⁽¹⁾	2	32	0	les altres llengües "podran ser" oficials d'acord amb Estatuts
77	Gastón Sanz ⁽²⁾	0	31	3	oficialitat de les altres llengües en àmbit inferior Comunitat Autònoma (ex. Franja de Ponent, Vall d'Aran, etc.)
451	Güell de Sentmenat ⁽³⁾	1	30	3	a l'apartat 3, afegir-hi "ensenyament"
in voce	Socialistes Catalunya	14	19	1	els poders públics posaran mitjans per a estendre el coneixement i garantir el dret a usar de les altres llengües oficials
697	Comunista	14	19	1	a l'apartat 2, "igualmente" en comptes de "també".

(1) Esmena 2 (Carro Martínez, AP), Esmena 35 (Licinio de la Fuente, AP); (2) Socialista aragonès; (3) centrista

Ple del Congrés de Diputats (5 de juliol de 1978)

Esmena	Grup	Vots emesos	A favor	En contra	Abst.
592	Basc	309	20	157	132
697	Comunista	311	154	156	1
35	De la Fuente (AP)	314	26	283	5
106	Min. Catalana	317	22	269	26
in voce	Socialistes Cat.	1- 313	156	156	1
	Hi hagué tres	2- 314	156	156	2
	votacions	3- 321	154	167	0
77	Gastón Sanz	309	30	260	19
451	Güell de Sentmenat	316	53	129	134

Font: Elaboració pròpia

els vots particulars que es mantenen, passa a ser el text que es discutirà al Ple dels Diputats.

El 5 de juliol de 1978, el Ple de Diputats aborda el text de l'article 3 i torna a votar les mateixes esmenes que s'havien ja votat a la Comissió¹⁸. L'únic fet destacable va ser els problemes que hi hagué en la mecànica de la votació de l'esmena dels socialistes de Catalunya¹⁹. A la primera votació, hi hagué un empat, que es va confirmar en la següent votació. Per això, només es van votar els apartats 1 i 3 de l'article, que obtingué 313 vots a favor, 1 en contra i 3 abstencions, deixant la votació de l'esmena dels socialistes per a la següent sessió. Quan finalment es va votar, aquesta va ser rebutjada per 167 vots en contra

¹⁸ En els debats de les esmenes es reproduïxen les argumentacions en favor i en contra que s'havien sentit a la Comissió.

¹⁹ Es va poder demostrar que hi va haver una irregularitat: alguns diputats centristes van votar per companys absents.

i 154 a favor. Finalment, es vota el text de l'apartat 2 de l'article 3 del Dictamen: 299 vots a favor, 3 en contra i 17 abstencions. El text complet de la Constitució aprovat pel Congrés de Diputats és enviat al Senat.

Taula 4 Votacions de les esmenes i vots particulars a l'article 3 (Senat).

Comissió de la Constitució del Senat

Esmena	Senador	A favor	En contra	Abst	contingut
1.101	Bajo Fanlo (basc)	1	22	2	Incís 1r (3.1.) més "Las demás lenguas de España son también oficiales en las respectivas naciones, así como en las otras regiones donde su uso se halla vigente".
411	Audet (ERC)	3.1- 0 3.2- 3 3.3- 0	22 22 22	3 0 0	3.1- cada llengua oficial al seu territori, castellà oficial òrgans Estat. 3.2- llengua CA oficial amb caràcter exclusiu (transitòriament cooficial amb el castellà) 3.3- hi afegeix "que vendrán concretados en su uso efectivo en la estructura administrativa y de educación"
983	S. bascos	0	22	2	Com Bajo Fanlo, però "... en las respectivas CCAA".
in voce	Cela	17	5	3	3.1. "castellano o español"
814	Candel	3	16	6	"Los poderes públicos facilitarán los medios necesarios a fin de que todos los que viven en territorios de CCAA, que además del castellano tengan otra lengua oficial, puedan conocer y expresarse en esta lengua"
170	Gamboa	1	21	3	limitar l'oficialitat de les altres llengües ("vernáculos"), que podran ser emprades oficialment, conjuntament amb el castellà, per les Corporacions regionals i locals. L'Estat garanteix el dret a aprendre-les i usar-les, ensenyament voluntari a les "distintas regiones"
10	Progr. y Soc. Ind.	24	0	1	3.2 "... en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos"

Ple del Senat

Esmena	Grup	A favor	En contra	Abst.
983	S. Bascos	24	153	10
411	Audet	3.1- 9 3.2- 3 3.3- 9	171 174 167	9 22 23
232	Carazo	1	189	10
170 (modif.)	Gamboa	1	180	19

El text de l'article 3 aprovat pel Congrés va rebre 27 esmenes per part dels senadors, les quals es van discutir en la Comissió de la Constitució del Senat. D'entre elles, cal destacar les de Luca de Tena i Justino de Azcárate que pretenien incloure un incís semblant al que hi havia a la Constitució Republicana: "*Salvo lo que se disponga en leyes especiales, a nadie se le podrá exigir el conocimiento y el uso de ninguna lengua regional*"²⁰. Aquestes dues

²⁰ "Curiosament", des dels sectors més dretans es proposava recollir un fragment de la Constitució republicana de 1931 (el darrer incís de l'article 4).

esmenes, que van aixecar una forta discrepància dels senadors catalans i bascos, van ser retirades. De fet, es van tornar a votar unes esmenes que ja havien estat derrotades al Congrés de Diputats i que ho tornaren a ser a la Comissió del Senat²¹. Excepte l'esmena "sintàctica" dels senadors progressistes i socialistes independents que va prosperar, l'únic canvi important que es va introduir a la Comissió va ser fruit de l'existència d'un seguit d'esmenes que propugnaven incloure el terme "espanyol" per a designar la llengua oficial de l'Estat i com a sinònim de "castellà". Finalment, tot aquest seguit d'esmenes es van convertir en una esmena *in voce* de Camilo José Cela (senador reial) que modificava l'apartat 1 dient "*castellano o español*"²².

El text de la Comissió del Senat es va discutir, el 26 de setembre de 1978, en el Ple del Senat²³ i va ser aprovat per 175 vots a favor, 23 en contra i 2 abstencions.

Com que el text de la Constitució aprovat del Senat discrepava, i no només en l'article 3, del text aprovat pel Congrés de Diputats, es va haver de reunir la Comissió Mixta Congrés-Senat amb la finalitat d'acostar els dos textos i trobar la redacció definitiva²⁴. El resultat va ser una decisió eminentment política (Hernández-Gil, 1982:316), mitjançant "*una fórmula digna del mejor malabarista*" (Alzaga, 1978:106): "*el castellano es la lengua española oficial del Estado*".

A mode de consideracions finals, es pot afirmar que el resultat definitiu de les discussions sobre el tema de la llengua a la Constitució és valorat per tothom com un avenç en favor del plurilingüisme de l'Estat en relació a allò que s'havia establert a la Constitució

²¹ De les 7 esmenes que es van votar, les més rellevants -més diverses raons- són les següents. El senador Audet (ERC) va defensar una esmena a cada apartat que reproduïa l'esmena presentada per la Minoria Catalana al text de l'Avantprojecte i que Trias Fargas havia retirat en favor de l'anomenada esmena 106. El senador Candel va fer votar una esmena que anava en el mateix sentit que l'esmena "in voce" dels Socialistes de Catalunya derrotada al Congrés de Diputats. Els senadors bascos van defensar sense èxit l'esmena que el seu grup havia fet anteriorment al Congrés de Diputats. També hi hagué una esmena de Marcial Gamboa, que limitava l'abast de l'oficialitat de les llengües anomenades per ell "vernáculos". Finalment, els senadors progressistes i socialistes independents van propugnar, amb èxit, una esmena de caire sintàctic, que no canviava el fons de la qüestió.

²² La inclusió d'"espanyol" per a referir-se al castellà va ser el resultat de les pressions exercides per sectors diversos i encapçalats per la "Real Academia Española de la Lengua", a través d'una carta datada del juny de 1978 on es defensava aquesta tesi. De fet, aquesta discussió ja havia sorgit a la Constitució de 1931 i els seus defensors no van aconseguir convèncer. Els detractors d'aquesta posició argumenten que el català, el basc i el gallec també són llengües espanyoles.

²³ Només es van votar 4 esmenes, no prosperant-ne cap.

²⁴ La Comissió Mixta va estar integrada pel President de "Las Cortes" (Antonio Hernández-Gil), el President del Congrés de Diputats (Fernando Alvarez de Miranda), el President del Senat (Antonio Fontán Pérez) i els diputats Pérez-Llorca (UCD), Solé Tura (PSUC-PCR), Roca Junyent (Minoria Catalana), Guerra González (PSOE) i els senadors Abril Martorell (UCD), Jiménez Blanco (UCD), Ramos Fernández Tordesillas (PSOE) i Vida Soria (PSOE). Tanmateix, però, com assenyala Hernández-Gil (1982:296), "La composición era siempre la misma en cuanto al número, pero variable, salvo en el Presidente de las Cortes y en los de una y otra Cámara, en cuanto a las personas". El mateix autor explica la seva versió en l'elaboració de l'apartat primer de l'article 3.

republicana²⁵, si bé la interpretació d'aquestes preceptes pot ser bastant diferent segons si és feta des de posicions de la dreta espanyolista o des del nacionalisme català. En tot cas, el marc constitucional es concretarà a través de la interpretació que faci el Tribunal Constitucional dels conflictes que sorgeixin arran de la implementació de la política lingüística en aquelles Comunitats Autònomes que tenen dues llengües oficials.

La primera fase de la formulació de la política lingüística es clou amb l'establiment d'un marc normatiu que suposa la primacia dels drets lingüístics de la comunitat hispanòfona, majoritària en el conjunt de l'Estat, ja que la seva llengua és l'única habitualment permesa en els òrgans centrals de l'Estat i la poden emprar arreu de l'Estat. Per contra, els parlants d'altres llengües, tenen el dret de usar-les només en algunes parts del territori estatal, però tenen sempre el deure de conèixer l'espanyol, és a dir, no en poden al·legar-ne vàlidament desconeixement, excepte en comptadíssimes excepcions²⁶.

Amb tot, aquesta fase de construcció del marc normatiu no es completa fins a l'aprovació dels Estatuts d'Autonomia, on les forces nacionalistes intenten reforçar -amb un èxit escàs- les possibilitats d'implementar una política lingüística que garanteixi la pervivència de les llengües no castellanes pròpies de llurs comunitats. Per això, cal analitzar el posicionament dels partits polítics durant la redacció de l'EAC, cosa que és feta a l'apartat següent.

2.3. L'elaboració de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya.

En aquest apartat es fa una anàlisi de les diferents propostes dels partits sobre el règim lingüístic durant la redacció de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (EAC)²⁷ i s'hi constata que les discrepàncies entre els partits són prou importants com per prefigurar règims lingüístics diferents, tot i que la majoria ells parteixen unes bases comunes que s'havien anat bastint al llarg de la lluita antifranquista: atorgar oficialitat al català i evitar engendrar un

²⁵ Bàsicament, perquè s'evita que la Constitució de 1978 reculli aquell incís de la Constitució republicana en virtut del qual a ningú no se li pot exigir el coneixement de cap llengua regional, sens perjudici del què disposin les lleis especials.

²⁶ És el cas que en un judici, es pot arribar a la situació que, per no produir indefensió de l'acusat, calgui un servei de traducció des de l'espanyol. Aquest tema ha estat objecte una Sentència del Tribunal Constitucional (STC 74/1987).

²⁷ Sobre el tema de la qüestió lingüística en la redacció de l'EAC, vegeu Milian (1988); Matas (1991). Per a una crònica dels debats en el seu conjunt i per la documentació que aporta, vegeu Sobrequés i Riera (1982).

conflicte polític arrel del tema lingüístic²⁸. Per això, el model resultant de les discussions es caracteritza per la seva ambigüitat²⁹ i per evitar detallar l'abast de la catalanització³⁰. Tanmateix, però, des de les primeres propostes, gairebé tots els partits pretenen donar una certa preeminència al català, si bé a través de procediments diferents, com es veurà.

El procés d'elaboració de l'EAC s'inicia quan els diputats electes catalans, a banda de participar en la redacció de la nova Constitució espanyola, van considerar que era convenient començar, al seu torn, un procés estatuint³¹. Per a tal fi, es designa una Comissió de Vint parlamentaris per a redactar l'avantprojecte de l'EAC³².

El primer pas va ser la redacció de l'Avantprojecte d'Estatut, que es va fer al Parador Nacional de Sau (Osona). A la discussió de l'article de l'EAC que ha de tractar el tema de la llengua els partits aporten diverses propostes, les quals difereixen bastant entre elles. A la taula 5 es pot apreciar les diferències inicials entre els partits i el resultat que es va donar en la redacció de l'article corresponent a l'Avantprojecte, amb el benentès que durant les discussions es van anar acabant de perfilar les preses de posició³³. En aquest sentit, es pot distingir dos grans grups de forces polítiques segons les propostes: la dels partits d'esquerra amb lligams amb forces d'àmbit estatal (PSC i PSUC) i la dels partits nacionalistes catalans (CDC, UDC i ERC).

²⁸ De fet, les cites sobre aquesta qüestió són moltes; a tall d'exemple, valguin les paraules de Pujol i d'Obiols durant les discussions de l'article 3 de l'EAC en el Ple de Parlamentaris:

J. Pujol: "Catalunya no és només un fet de llengua; si salvéssim la llengua però es trenquessin les normes de convivència, es trencaria el país; si salvéssim la llengua, però es produís una fractura profunda de Catalunya, hauríem salvat la llengua, però hauria perdut Catalunya" (Sobrequés, 1982:680).

R. Obiols: "Cal tenir una particular preocupació per aquest tema, perquè del resultat de les nostres negociacions depèn que aparegui o no de nou el fantasma del lerrouxisme a Catalunya. Si adoptem en la redacció de l'Estatut una formulació que pugui ser interpretada, fins i tot, injustament, com una imposició de caràcter lingüístic i cultural, no tenim cap mena de dubte que abonem el terreny perquè forces contràries a Catalunya, contràries a l'Estatut i a l'Autonomia de Catalunya puguin exercir la seva tasca i explotar demagògicament els nostres errors" (Sobrequés, 1982:732).

²⁹ Per exemple, tot allò referent al concepte de "llengua pròpia" de Catalunya aplicat al català; o bé tota la qüestió de l'igualtat de drets i deures lingüístics.

³⁰ Per exemple, es rebutja estatuir l'ús de les llengües oficials en les relacions entre els diferents òrgans de l'Administració (sigui autonòmica, central o local), o bé el tema de la llengua a l'ensenyament. En aquest sentit, el representant d'AP va presentar una esmena en virtut de la qual a l'Estatut es reconeixia el dret dels pares a triar la llengua docent per als seus fills. Aquesta esmena no va prosperar, per oposició de la resta de les forces polítiques.

³¹ Aquesta decisió va ser presa el 15 de juny de 1978 pels parlamentaris catalans, reunits a Madrid.

³² L'acord es pren el 3 de juliol de 1978. El 26 del mateix mes, tots els representants dels partits ja estan nomenats. Aquesta Comissió estava integrada per 4 diputats del PSC (Abelló, Triginer, Verde Aldea i Martín Toval), 3 del PSUC (Solé Tura, Calvet i Solé Barberà), 3 de la UCD (Güell, Moreta i Sàrraga), 3 de CDC (Roca, Alavedra i Sendra), 1 d'ERC (Arana), 1 d'AP (López Rodó), 1 d'UCDCC (Cañellas) i 4 en nom de l'Entesa (3 socialistes - Sobrequés, Solé Sabarís i Subirats- i un independent proposat pel PSUC -Benet-).

³³ El representant d'UCD "retirà la proposta del seu grup i afirmà que als textos aportats pel PSC i el PSUC hi havia aspectes acceptables" (Sobrequés, 1982:129).

Taula 5 Taula-resum de les propostes dels partits i coalicions a l'article sobre la llengua a l'EAC.

	CDC	UDC	UCD	ERC	PSC	PSUC	AP	Avantprojecte
cat oficial	sí	sí (1ª) (2ª)	-	sí	-	-	-	no hi consta
cat llengua pròpia	-	-	-	-	sí	sí	-	català llen. pròpia
cat i cast oficials	-	sí (3ª) disposicions ofic. sempre les 2	sí, disposicions ofic. sempre les 2	-	sí	sí	sí	català i cast oficials
obligació saber català	sí	sí (2ª)	-	-	-	-	-	no hi consta
rel GC/admó central a Catalunya	català i castellà	castellà	castellà	castellà	-	-	castellà	no hi consta
rel. GC/admó central fora	castellà	castellà	castellà	castellà	-	-	castellà	no hi consta
rel. GC/CCAA	ll. oficial	segons CCAA	castellà	ll. oficial	-	-	castellà	no hi consta
aranès	ensenyament protecció respecte	respecte (1ª)	-	ensenyament respecte protecció	-	-	-	aranès: protecció, respecte esp.
F. Ponent, català	acords Aragó, enseny.	-	-	acords Aragó, enseny.	-	-	-	no hi consta
Ciutadans/admó	-	trien	trien	trien	trien	trien	trien	dret d'usar-los
Justícia	-	trien (trad. al castellà)	trien (trad. al castellà)	trien	trien	trien	trien, trad. cast	dret d'usar-los
Notaris	-	trien (trad. altra llengua si es demana)	trien (trad. altra llengua si es demana)	-	-	-	trien, traducció altra llengua si es demana	dret d'usar-los
Ensenyament	-	-	-	-	-	-	trien	no hi consta
funció de la Generalitat de Catalunya (GC)	-	-	-	-	garantir a tothom els mitjans necessaris per al coneixement de les 2 llengües	garantir ús oficial 2 llengües i prendre mesures necessàries per assegurar coneixement 2 llengües.	garantir tothom qui ho sol·liciti els mitjans necessaris coneixement 2 llengües	garantir ús oficial 2 llengües i prendre mesures necessàries assegurar coneixement ambdues llengües

FONT: Elaboració pròpia, a partir de Sobrequés (1982).

En relació a la posició dels nacionalistes catalans, aquesta es fonamenta en la

consideració del català com a la llengua oficial de Catalunya, sense esmentar d'entrada l'espanyol. A més, entenen que el caràcter oficial del català a Catalunya ha de ser anàleg al caràcter oficial de l'espanyol al conjunt de l'Estat, és a dir, els ciutadans de Catalunya tenen obligació de conèixer el català de la mateixa manera que els ciutadans espanyols tenen l'obligació de conèixer l'espanyol. Per tant, els nacionalistes catalans volen aconseguir, com a mínim, la total equiparació entre el català i l'espanyol³⁴, perquè creuen que "la normalització de l'ús del català passa inqüestionablement per acceptar les conseqüències de la seva oficialitat. Parlar d'una oficialitat amb la qual després no es corresponguin els fets ni el tractament estatutari, no té sentit. El català, llengua oficial de Catalunya, ha de ser protegit estatutàriament amb el mateix rigor que la Constitució protegeix el castellà com a llengua oficial de l'Estat"³⁵. Amb tot, estan disposats a acceptar terminis amplis i generosos per a donar total compliment a l'exigència de conèixer el català a Catalunya per part dels ciutadans, quan sovint precisen que es tracta d'una obligació moral o bé com a objectiu final i, per tant, transitòriament, no volen exigir aquest deure a ningú que no el pugui complir. La raó de fons que esgrimeixen per a defensar l'obligatorietat de conèixer el català és que "no n'hi ha prou que un idioma sigui après, un idioma ha de poder viure, un idioma ha de poder ser utilitzat a la vida normal després que s'ha acabat l'etapa educativa. I per això nosaltres demanem que després, quant a l'oficialitat, quant a l'ús dels idiomes a la vida diària, el català sigui de coneixement obligatori, no solament que se'l pugui usar, sinó que sigui de coneixement obligatori. I ho demanem aquí perquè un idioma que no surt de les escoles i que després no és obligatori realment no és res"³⁶. Per tant, des de la seva posició partidista, els nacionalistes catalans concebien la qüestió com a un problema d'ús del català, és a dir, calia garantir-ne legalment l'ús a través d'exigir-ne el coneixement.

La segona gran proposta es vehicula a l'entorn de les forces d'esquerra d'àmbit estatal. El PSC i el PSUC proposen reforçar una certa preeminència del català a Catalunya en base la recuperació d'un article de l'Estatut Interior de 1933, en virtut del qual "la llengua pròpia de Catalunya és el català". Quant a l'oficialitat, el PSC proposa, a l'inici dels debats, que "els idiomes català i castellà són indistintament oficials a Catalunya". El PSUC, en canvi, proposa que "l'idioma català és, com el castellà, llengua oficial de Catalunya". Un dels primers triomfs d'aquestes forces és quan el terme de "llengua pròpia" és acceptat pels nacionalistes,

³⁴ Maria Rúbies, senadora de CDC per Lleida, argumentava durant la discussió que "nosaltres acceptem per la Constitució i acceptem per l'Estatut que a Catalunya coexisteixen dues llengües oficials, però el que de cap manera podem admetre els catalans és que una d'aquestes llengües tingui dins del mateix àmbit territorial més atribucions que l'altra".

³⁵ M. Roca i Junyent, en un article aparegut a l'"Avui", 8.9.1978, reproduït a Sobrequés (1982:307).

³⁶ Fragment de discurs de Trias Fargas (Sobrequés, 1982:724) en el Ple de Parlamentaris durant la discussió de l'esmena de CDC següent: "L'idioma català té a Catalunya el mateix tractament oficial que la Constitució reconeix al castellà per a tot l'Estat espanyol", que va ser rebutjada. Com que el consens era impossible segons la proposta de l'Avantprojecte aprovat a Sau i tots els partits van valorar que calia un acord en aquest punt, l'aprovació de l'article sobre la llengua a l'EAC no es féu fins pràcticament al final del procés d'elaboració del Projecte.

no sense resistències³⁷, amb la qual cosa s'incorpora a l'Estatut un terme altament ambigu³⁸. A més, el PSC i el PSUC encapçalen el bloc contrari a estatuir l'obligatorietat de conèixer el català a Catalunya, argumentant que és impossible aconseguir-ho donades les circumstàncies socials i perquè crearia, en el futur, inseguretats jurídiques, entre d'altres raons³⁹.

En el fons, la concepció que impera en aquests partits és que el problema fonamental al qual s'enfronta la situació del català a Catalunya és el seu coneixement, ja que hi ha una part important dels ciutadans de Catalunya que "sense haver-hi nascut, hi viuen i treballen i hi exerceixen els seus drets polítics, però que parlen la llengua del seu país d'origen, castellana, gallega, etc. i que no han pogut aprendre la catalana per moltes i diverses causes, entre elles la més important: la mateixa postergació del català"⁴⁰ i una altra part dels ciutadans, "la dels catalans d'origen reduïts a l'analfabetisme en la seva pròpia llengua per causa de la política d'opressió cultural practicada sota el franquisme"⁴¹. Aquesta és la configuració del problema tal i com la construeixen les forces polítiques d'esquerra.

Les diferents propostes partidistes es poden ordenar -i representar com es fa a la taula 6- en funció de dues variables: el grau de coerció, d'intensitat de la política lingüística en favor del català (si ha de ser obligatori -amb diversos matisos- el seu coneixement) i el grau de detall, de concreció de l'article (si és molt detallat o ho és poc). Així, les forces d'esquerra (PSC i PSUC) parteixen d'un nivell baix de detall i són contràries a l'obligatorietat del coneixement del català. També contraris a fer obligatori el coneixement del català es mostren els representants de la UCD i AP. Però, a diferència dels anteriors, el seu grau de detall és molt més elevat: seguint bastant fidelment l'article anàleg de l'Estatut d'Autonomia

³⁷ A la primera votació sobre aquesta proposta, CDC s'absté i ERC vota en contra.

López Rodó, l'únic diputat d'AP elegit a Catalunya, també s'hi oposa durant la discussió a Sau, argumentant que a Catalunya hi ha dues llengües pròpies, el català i l'espanyol i que, en tot cas, és més adequat parlar del català com a llengua peculiar de Catalunya. Martín Toval, portaveu del PSC, es mostra en contra del que diu el representant d'AP perquè allò de "peculiar" és massa folklòric i, per altra banda, en certa mesura, però, és sinònim de "pròpia".

³⁸ El terme "llengua pròpia" pot ser interpretat diferentment: des de "llengua peculiar" fins a "llengua territorial". Tot i això, ha esdevingut, en la discussió del règim lingüístic a Catalunya, un dels recursos més valuosos en mans d'aquells que pretenen una preeminència del català a Catalunya. Des dels sectors més reticents a la normalització lingüística, sovint, no se li ha reconegut cap transcendència jurídica. No serà fins a la STC del 23.12.1994 que es comença a reconèixer la importància jurídica del terme "llengua pròpia" aplicat al català, quan el TC diu que el català és el "centre de gravetat de la política lingüística".

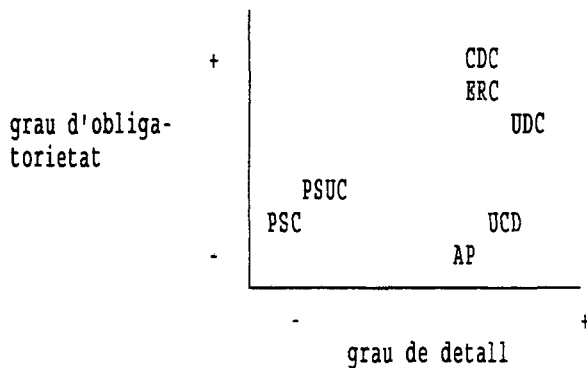
³⁹ Com a exemple dels arguments esgrimits, es pot constatar que Obiols, durant la discussió de l'esmena de CDC i ERC en la qual s'equipara el català a Catalunya amb l'espanyol a Espanya, assegura que tot i que els socialistes estan "d'acord en la perspectiva històrica d'homogeneïtzar lingüísticament i culturalment Catalunya (...)" no creuen que això "pugui recolzar-se avui o en el futur en mesures de pressió legal" (Sobrequés, 1982:722). Per la seva banda, Solé Barberà, representant del PSUC, argumenta, després de reconèixer que comparteixen la idea de l'obligatorietat del català però a partir de desenvolupar l'Estatut, que "al darrera d'aquesta formulació de CDC hi ha una voluntat clara d'obligar uns catalans que aprenguin el català, quan això és quelcom que està fora de la realitat, i sobretot es podria convertir fàcilment en un intent d'imposició que nosaltres rebutgem d'una manera clara" (Sobrequés, 1982:721).

⁴⁰ Marta Mata, discurs a la sessió del Ple de Parlamentaris del 15.12.1978, quan es va aprovar l'article 3 del projecte d'EAC (Sobrequés, 1982:1058).

⁴¹ J. Solé Tura, 15.12.1978 (Sobrequés, 1982:1066).

del 1932, volien establir els usos de les llengües oficials en diversos àmbits (relacions entre administracions, notaris, ensenyament, etc), amb una clara intenció de limitar l'abast dels àmbits on el català podia fer-se servir.

Taula 6 Comparació de les propostes durant l'Avantprojecte.



Font: Elaboració pròpia.

Per contra d'aquests dos grups, els partits que es reclamen més obertament nacionalistes catalans són, en general i com s'ha vist, partidaris de l'obligatorietat de conèixer el català, si bé acaben matisant-ne l'abast d'aquesta exigència. L'UDC, CDC i ERC coincideixen bastant amb l'elevat grau de detall de les seves propostes. Val a dir que també són precisament els que incorporen, ja des de les seves primeres propostes, la necessitat d'un cert reconeixement per a la parla aranese, cosa que els socialistes i comunistes no ho fan a l'inici dels debats, però que acaben incorporant-lo sense cap mena de problema⁴².

El resultat que es dona en l'Avantprojecte coincideix en bona part -només algunes diferències de matís⁴³- amb les propostes dels partits d'esquerres (PSC i PSUC), és a dir, un article amb un grau de detall bastant baix i sense que sigui obligatori el coneixement del català. El resultat no només s'explica pel fet que compta amb el suport del PSC, del PSUC i la UCD (són la majoria a la Comissió dels Vint i a les Corts Generals), sinó també perquè és el mínim que comparteixen tots els partits. Tot i això, encara hi ha importants divergències, ja que CDC i ERC no participen del redactat de l'Avantprojecte perquè consideren que l'oficialitat del català ha d'estar encara més ressaltada i que s'hi ha d'incloure alguna referència que la concreti.

⁴² Per boca d'un dels seus representants, el PSUC considera, al començament, innecessari fer esment de l'aranès perquè "aquesta llengua ja estava protegida implícitament per la Constitució, però tampoc [no] s'hi oposava (...). Quant a l'aranès, [Solé Tura] digué que no era aquest article el lloc on calia citar-lo perquè no tenia prou entitat" (Sobrequés, 1982:128).

⁴³ L'apartat primer de l'article era igual a la proposta del PSC i del PSUC. L'apartat 2 era molt semblant a la proposta del PSC, de la qual havia caigut l'adverbi "indistintament" que el PSC havia col·locat abans d'"oficials". L'apartat 3 és idèntic al proposat pel PSUC i no s'allunya massa del PSC. L'apartat 4 és semblant a l'aportació de CDC i ERC, però sense l'ensenyament.

Aquestes discrepàncies es van traslladar, seguint el procediment previst, al Ple de Parlamentaris, el qual havia d'aprovar el Projecte d'Estatut d'Autonomia. El 30 de novembre de 1978 el Ple de Parlamentaris comença la discussió de l'articulat de l'Avantprojecte. A l'article 3, el que fa referència al tema lingüístic, després de rebutjar una esmena d'AP⁴⁴, s'entrà a discutir dues esmenes coincidents presentades per CDC i ERC, que anaven en el sentit d'intentar introduir alguns elements d'obligatorietat de coneixement del català per part dels ciutadans de Catalunya⁴⁵. Després de ser rebutjades, en l'explicació de vot, es va convenir que era important arribar a un acord sobre aquesta important qüestió i s'aturà la discussió d'aquest article per tal de trobar un redactat que fos acceptat per tothom, la qual cosa no va ser possible fins al darrer moment de la discussió de l'articulat del Projecte. En efecte, al matí del dia 15 de desembre de 1978, en una reunió celebrada a la seu del PSUC a Barcelona⁴⁶, es va arribar al redactat final, que és el que consta a la versió oficial de l'EAC. En aquest article s'arriba a un acord per la via de reconèixer explícitament que el català, llengua pròpia de Catalunya, n'és la llengua oficial, com també ho és el castellà, oficial a tot l'Estat, i que la Generalitat haurà de crear les condicions que permetin arribar a la igualtat plena del català i del castellà quant als drets i deures dels ciutadans de Catalunya⁴⁷. Aquest va ser el penúltim article important aprovat de l'Estatut⁴⁸, ja que els altres que quedaven (sobre els funcionaris de Justícia i els Notaris) depenien d'allò que es decidís en el tema de la llengua.

Així com el text del projecte d'Estatut va ser, en conjunt, bastant retocat durant el tràmit parlamentari a Madrid, l'article sobre la llengua va ser deixat tal i com havia estat

⁴⁴ Aquesta esmena, amb un únic vot a favor, "pretenia suprimir l'apartat que establia que la llengua pròpia de Catalunya és el català, amb l'argument que també és pròpia d'altres llocs" (Sobrequés, 1982:203-204).

⁴⁵ Bren idèntiques i pretenien modificar l'apartat 2 del text de l'Avantprojecte per aquest text: "2. L'idioma català té a Catalunya el mateix tractament oficial que la Constitució reconeix al castellà per a tot l'Estat espanyol". Aquestes esmenes van ser rebutjades, en una sola votació, per 25 vots en contra de l'esmena, 14 vots a favor (CDC, ERC, Cañellas, Ferrer i Xirinacs) i una abstenció (J.M. Ball).

⁴⁶ Colomines (1992:84) reproduïx l'explicació dels fets que dona M. Roca i Junyent en una entrevista per al llibre *L'Estatut, entre el desig i la realitat*, de Felip Solé i Sabarís, Albert Viladot i Vicenç Relats: "En la sessió matinal de l'Assemblea a l'Ajuntament de Barcelona es va arribar a un fort clima de tensió que amenaçava, de fet, de trencar l'acord entre les forces polítiques parlamentàries. Vam aconseguir suspendre la sessió i uns representants de cada grup ens vam traslladar a la seu propera del PSUC, al carrer Ciutat, i allí vam arribar a una redacció que després va ser acceptada per tothom".

⁴⁷ Aquest darrer incís és la base legal sobre la qual s'assenta la política lingüística de la Generalitat, amb el benentès que té uns límits clars: les dues llengües oficials a Catalunya han d'estar equilibrades. Aquest mandat és l'adaptació a Catalunya de l'esmena que els socialistes catalans havien volgut incloure a la Constitució i que va ser rebutjada després d'una "accidentada" votació, com ja s'ha vist.

⁴⁸ El darrer article important aprovat va ser el referent al Consell Consultiu de la Generalitat. Quant a temes rellevants, encara es van acabar de perfilar les Disposicions Transitòries (sobre la Vall d'Aran, les primeres eleccions al Parlament de Catalunya i els pressupostos de les Diputacions) i el Preàmbul de l'Estatut.

Taula 7 Comparació entre l'Avantprojecte i l'Estatut.

Avantprojecte. Comissió dels Vint	Assemblea de Parlamentaris. Estatut d'Autonomia de Catalunya, 1979.
<p>1. La llengua pròpia de Catalunya és el català.</p> <p>2. Els idiomes català i castellà són oficials a Catalunya i tothom té el dret d'usar-los.</p> <p>3. La Generalitat garantirà l'ús oficial del català i del castellà i prendrà les mesures necessàries per a assegurar el coneixement d'ambdues llengües.</p> <p>4. La parla aranesa serà objecte d'especial respecte i protecció.</p>	<p>Article 3.</p> <p>1. La llengua pròpia de Catalunya és el català</p> <p>2. L'idioma català és l'oficial de Catalunya, així com també ho és el castellà, oficial a tot l'Estat espanyol.</p> <p>3. La Generalitat garantirà l'ús normal i oficial d'ambdós idiomes, prendrà les mesures necessàries per tal d'assegurar llur coneixement i crearà les condicions que permetin d'arribar a llur igualtat plena quant als drets i deures dels ciutadans de Catalunya.</p> <p>4. La parla aranesa serà objecte d'ensenyament i d'especial respecte i protecció.</p>
<p>Votacions.</p> <p>1ª votació. 12-9-1978.</p> <p>1. aprovat. 1 en contra (ERC); 3 abstencions (CDC)</p> <p>2. aprovat. 1 en contra (ERC); 4 abstencions (CDC;UDC)</p> <p>3. aprovat. 4 abstencions (CDC i ERC)</p> <p>Aranés i el català de la Franja de Ponent, a una disposició addicional</p> <p>2ª votació. 3-11-1978.</p> <p>1,2,3. Aprovats. 4 vots en contra (CDC i ERC) perquè mantenien un vot particular sobre l'obligatorietat del coneixement del català.</p> <p>4. 5-11-1978. Aranès. S'aprova per unanimitat.</p>	

Font: Elaboració pròpia.

aprovat per la immensa majoria dels parlamentaris catalans⁴⁹, a partir de les aportacions de les dues posicions dominants.

Per un cantó, se satisfan les demandes dels nacionalistes catalans en el sentit que s'intenta donar una certa preeminència al català a través de tres disposicions:

⁴⁹ L'article sobre la llengua va ser aprovat per l'Assemblea de Parlamentaris el 15 de desembre de 1978 per 54 vots a favor i un en contra (del senador Xirinacs).

Quan es va presentar al Congrés de Diputats el projecte d'Estatut, l'article de la llengua va rebre algunes esmenes que pretenien limitar l'abast de l'oficialitat. L'UCD volia reforçar l'oficialitat de l'espanyol i limitar l'obligatorietat del coneixement del català; la Coalición Democrática proposava modificar l'article 3.3. per evitar que el coneixement del català es pogués considerar obligatori; el PSA volia que es garantís el respecte i la promoció de la parla i la cultura andaluses, a banda de mantenir la ciutadania andalusa per als immigrants a Catalunya procedents d'Andalusia (hagués implicat que no poguessin votar a Catalunya i se'ls hagués aplicat el dret civil espanyol, per exemple); Fuerza Nueva estava en contra que es reconegués que el català era la llengua pròpia de Catalunya, que no fos obligatòria l'edició bilingüe del Diari Oficial de la Generalitat i que s'exigís als fiscals i als registradors de la propietat que haguessin de saber el català.

Totes aquestes esmenes no van prosperar perquè la Comissió de Parlamentaris catalans i el Govern espanyol arriben a l'acord de no tocar el tema de la llengua i deixar el text del Projecte.