

## ELS MODELS LINGÜÍSTICS DE L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA A LA COMUNITAT AUTÒNOMA BASCA I A CATALUNYA: UNA VISIÓ COMPARADA

Avellí Flors-Mas\*

Ibon Manterola\*\*

### Resum

L'article presenta una visió comparada dels models lingüístics de l'educació obligatòria a la Comunitat Autònoma Basca, on coexisteixen tres models, un amb el castellà com a llengua vehicular (model A), un amb el castellà i l'eusquera com a llengües vehiculars (model B), i un últim amb l'eusquera com a llengua vehicular (model D), i a Catalunya, en què s'ha implantat un model únic amb escolarització conjunta i amb el català com a llengua vehicular principal. Es narra el procés d'implantació de cada model d'ençà del restabliment de l'autogovern i se'n presenta un esbós de resultats amb relació a les competències lingüístiques dels escolars i als usos lingüístics en àmbit escolar. Tanca el text una reflexió conjunta sobre els debats socials a l'entorn dels models i sobre els reptes que han d'abordar amb l'objectiu de trilingüitzar la població escolar (en llengua minoritzada, en castellà i en anglès) i d'actualitzar i enfortir la contribució de l'escola als processos de revitalització de l'eusquera i el català.

Paraules clau: política lingüística educativa; educació obligatòria; Comunitat Autònoma Basca; Catalunya; eusquera; llengua catalana.

## THE LINGUISTIC MODELS OF COMPULSORY EDUCATION IN THE BASQUE AUTONOMOUS COMMUNITY AND IN CATALONIA: A COMPARATIVE VIEW

### Abstract

*This article presents a comparative perspective of the linguistic models in compulsory education in the Basque Autonomous Community, where three models coexist, one with Castilian the main language of learning (model A), another in which Castilian and Basque are both languages of learning (model B), and a third with Basque as the main language of learning (model D), and in Catalonia, where a single common education model has been implemented with Catalan as the main language of learning. This article details the process through which each model was implemented since the restoration of self-governance and outlines the results related to the linguistic competences of students and to linguistic uses in the school environment. The article concludes with shared thoughts on the social debates around the models and on the challenges that they must address to trilingualise the school population (in a minoritised language, in Castilian and in English), and to update and strengthen schools' contribution to the processes of revitalising Basque and Catalan.*

*Keywords: educational linguistic policy; compulsory education; Basque Autonomous Community; Catalonia; Basque language; Catalan language.*

\* Avellí Flors-Mas, professor associat de sociolingüística al Departament de Filologia Catalana i Lingüística General de la Universitat de Barcelona, membre del Centre de Recerca en Sociolingüística i Comunicació, CUSC-UB, [aforsmas@ub.edu](mailto:aforsmas@ub.edu)

\*\* Ibon Manterola, Universidad del País Vasco, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), [ibon.manterola@ehu.eus](mailto:ibon.manterola@ehu.eus)

Article rebut el 31.12.2020. Avaluació cega: 09.03.2021 i 16.03.2021. Acceptació de la versió final: 12.04.2021

**Citació recomanada:** Flors-Mas, Avellí i Manterola, Ibon. (2021). Els models lingüístics de l'educació obligatòria a la Comunitat Autònoma Basca i a Catalunya: una visió comparada. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language of Law*, 75, 27-45. <https://doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3590>

## **Sumari**

1 Introducció

2 Disseny i evolució dels models

2.1 CAB

2.2 Catalunya

3 Resultats dels models

3.1 CAB

3.2 Catalunya

4 Debat social i reptes pendents

5 Conclusions

Referències

## 1 Introducció<sup>1</sup>

Amb la creació de l'Estat de les autonomies, un seguit de llengües diferents del castellà van ser reconegudes com a oficials a les comunitats autònomes respectives, seguint l'article 3.2 de la Constitució espanyola i els diferents estatuts d'autonomia. És el cas de l'eusquera a la Comunitat Autònoma Basca (d'ara endavant, CAB) i del català a Catalunya, els dos casos que abordem en aquest text des d'una perspectiva comparada. Aquests reconeixements d'oficialitat compartida amb el castellà van anar seguits de diferents iniciatives per estendre el coneixement de les llengües minoritzades i promoure'n l'ús en àmbits específics, en el marc d'unes polítiques de *normalització lingüística*. El procés de revitalització de l'eusquera i del català, fins aleshores limitat a l'acció dels moviments socials, passava a ser una àrea d'activitat governamental (Urla, 2012; Woolard, 1989).

En el cas de la CAB, després de l'aprovació de l'Estatut de Gernika (1979), el Govern Basc impulsa la creació dels ens governamentals encarregats de desenvolupar les polítiques sobre la normalització de l'eusquera. Mereixen una atenció especial, en aquest marc, les polítiques lingüístiques en l'àmbit de l'educació obligatòria, ja que l'esfera educativa es considerava clau per al procés de revitalització lingüística (Azurmendi, 1986; Idiazabal, 1986a). A Catalunya, el marc general de les polítiques lingüístiques queda definit per l'Estatut de Sau (1979) i la Llei 7/1983, de normalització lingüística (LNL), que reconeixen el català com a llengua oficial i *pròpia*. L'LNL estableix el marc per a la promoció de l'ús del català en l'Administració local i autonòmica, en els mitjans de comunicació públics i també en el sistema educatiu, que es marca com a objectiu universalitzar el coneixement del català i el castellà (Milian, 1984). L'esfera educativa es considerava clau per promoure la igualtat d'oportunitats entre catalanoparlants autòctons i castellanoparlants descendents d'immigrants d'altres territoris de l'Estat, i per contrarestar les normes que restringien l'ús del català entre ambdós grups (Woolard, 1991).

Tot i que les situacions sociolingüístiques de l'eusquera a la CAB i el català a Catalunya són molt contrastades, tant a l'inici de l'autonomia com en l'actualitat, l'èmfasi comú en la importància de les polítiques lingüístiques educatives en el procés de recuperació lingüística i la diferència entre les aproximacions adoptades a cada territori fan interessant oferir-ne una visió comparada, que es limita ací a l'educació obligatòria. L'article s'estructura en tres seccions. En la primera, desgranem els principis que han inspirat el disseny dels models en cada territori i mostrem com han anat evolucionant. En la segona, oferim una panoràmica sobre els seus resultats quant al coneixement i l'ús de les llengües. Tanquem el recorregut amb una reflexió conjunta sobre el debat social entorn dels models i sobre reptes pendents.

## 2 Disseny i evolució dels models

### 2.1 CAB

Durant la dècada dels vuitanta es legalitza l'ensenyament i l'ús vehicular de l'eusquera a les escoles, sobre la base de les lleis sobre la normalització de l'ús de l'eusquera de 1982 i sobre els models lingüístics educatius de 1983. Anteriorment, el basc era present (com a llengua vehicular i com a assignatura) a les ikastoles, escoles creades pel moviment prorevitalització a partir dels anys 60. Aquesta presència era, però, molt minoritària: com detalla Idiazabal (1986b), el curs 1978-1979 el basc era pràcticament absent de l'escola.

La Llei de normalització de l'ús de l'eusquera (1982) reconeix el dret a rebre l'ensenyament tant en eusquera com en castellà i obliga el Govern a garantir que l'alumnat assoleix un "conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar los estudios de enseñanza obligatoria" (BOPV, 1983, p. 2471). A partir d'aquests principis, un decret de 1983 regula l'ús de l'eusquera i el castellà en l'ensenyament no universitari sobre la base de tres models d'ensenyament bilingüe: en el *model A* el castellà és la llengua vehicular i el basc s'imparteix com a assignatura. El *model B* es caracteritza per tenir tant el basc com el castellà com a llengües vehiculars, a més d'impartir-se com a assignatures. En funció del centre, aquestes llengües vehiculars poden tenir una distribució del 50%, del 40 i el 60%, etc. Com afirma Idiazabal (2003), durant els vuitanta el model B va representar la principal novetat: es basava en el principi clàssic d'"una persona, una llengua" (Ronjat, 1913), en què el professorat bilingüe castellanoparlant i bascoparlant s'encarregava d'ensenyar en basc, mentre que el professorat monolingüe castellanoparlant impartia les classes en castellà. Aquest tipus d'organització

---

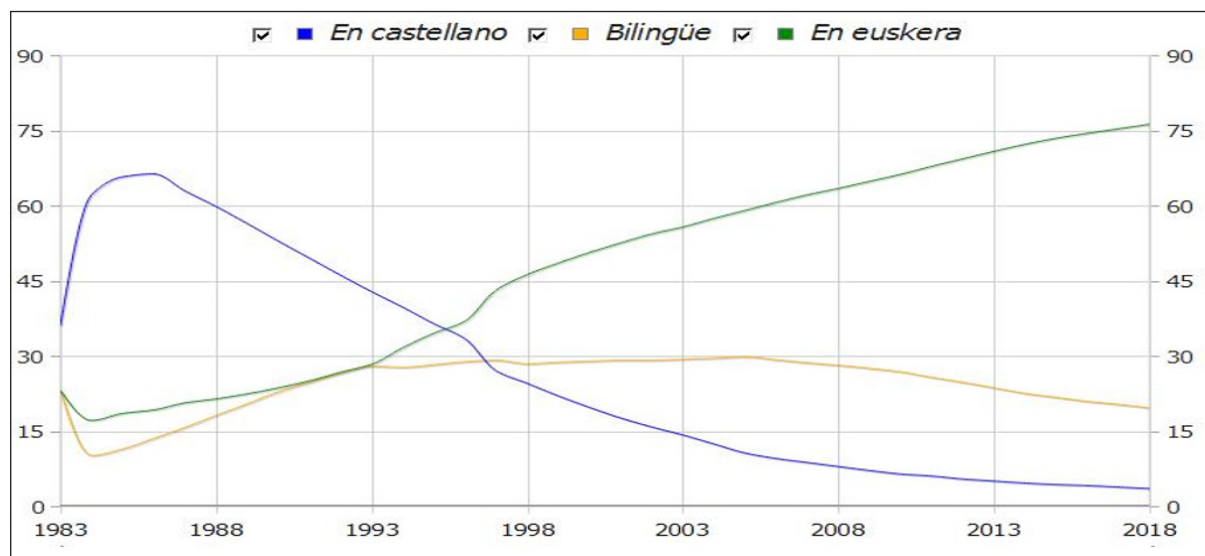
1 L'elaboració d'aquest treball ha comptat amb el suport d'un projecte de recerca finançat pel Govern Basc (referència: IT983-16 /HIJE-2).

escolar oferia, a més, una solució a la manca de professorat bascoparlant i fomentava la coordinació entre docents. Finalment, en el *model D* l'eusquera és la llengua vehicular i el castellà s'imparteix com a assignatura. Cal dir que, a partir dels 90, primer a la xarxa d'ikastoles i després a la resta del sistema escolar, es comença a fer ús de l'anglès com a llengua vehicular addicional en els tres models, si bé l'eusquera i el castellà es mantenen com les llengües vehiculars principals (Cenoz, 2009; Elorza i Muñoa, 2008).

El decret de 1983 sobre els models lingüístics es va pensar, originalment, tenint en compte la llengua inicial de l'alumnat i el context sociolingüístic (Idiazabal, 2003): el model D estava pensat per a alumnat socialitzat en basc en la família i l'entorn social; el model A, per a alumnat castellanoparlant inicial que vivia en contextos de predomini del castellà; el model B, per la seua banda, es considerava "el més bilingüe" perquè s'havia de constituir a partir d'alumnat amb perfils sociolingüístics mixtos. No obstant això, i gràcies a les dinàmiques socials favorables a incrementar la presència social de l'eusquera, al suport de les famílies a l'escolarització dels infants en basc, a l'obstinació dels equips directius escolars, a la formació del professorat i a l'acompanyament de l'Administració, a poc a poc es van començar a explotar les potencialitats que oferia el sistema de models. És a dir, va iniciar-se una evolució que, partint d'un sistema educatiu en què el basc era tot just una assignatura i el castellà s'erigia com a llengua vehicular principal, preveia avançar a poc a poc cap a un altre paradigma en què el basc seria utilitzat de manera generalitzada com a llengua vehicular. Fruit d'aquesta evolució, el model D va anar convertint-se cada vegada més en un model d'immersió, en què l'alumnat amb el castellà com a L1 s'escolaritzava en basc com a L2. La dificultat d'aquesta evolució, però, es fa palpable si repassem les dades de matriculació de l'època: a la fi dels vuitanta, al voltant del 60% de l'alumnat estava matriculat en el model A i només un 20% tenia el basc com a única llengua vehicular (model D). Una altra dada a tenir en compte és el de la formació lingüística del professorat: a principis dels vuitanta, només el 5% del professorat de la xarxa pública sabia basc (Idiazabal, 1986b), mentre que actualment el 85% del professorat té la titulació requerida (Mercator, 2020).<sup>2</sup>

Invertir aquestes xifres de matriculació va suposar un repte immens per al sistema educatiu en el seu conjunt. Tal com sosté Zalbide (1998), aquesta evolució va comportar també una valorització social de l'ensenyament bilingüe. Per la seua banda, Idiazabal (2003) afirma que millorar l'ensenyament en basc ha suposat, i suposa de fet, la principal reforma del sistema educatiu basc. Actualment, després de 40 anys d'implementació dels tres models, la tendència de matriculació sembla clara, tal com es desprèn de les dades d'educació infantil (0-6 anys) i primària (6-12 anys), que mostra el Gràfic 1: el model D ("en eusquera", al gràfic) continua creixent, la caiguda del model A ("en castellà") és constant i el model B ("bilingüe") es manté per sota del 20%. Les dades de l'educació secundària obligatòria mostren la mateixa tendència, si bé en aquest context el model D se situa actualment al voltant del 70%, el model A gairebé arriba al 10%, i el model B supera lleugerament el 20%.

Gràfic 1. Evolució de l'alumnat matriculat en els diferents models a l'educació infantil i primària. CAB, 1983-2018. Font: Eustat (2020).



<sup>2</sup> Per a més detalls sobre l'evolució de la formació del professorat, vegeu Mezo (2008) i Zalbide (1998).

El currículum actual s'emmarca en la línia del sistema creat durant els anys vuitanta pel que fa als objectius de capacitació bilingüe de l'alumnat i el dret a triar llengua d'escolarització (Gobierno Vasco, 2016, p. 14). Tot fent referència explícita a la desigualtat en l'ús social de l'eusquera respecte del castellà, es continua assignant a l'escola un paper fonamental en el procés de revitalització de l'eusquera i s'insisteix que la normalització social de l'eusquera ha de ser l'eix de l'escola. Ara bé, el currículum també destaca que aquesta tasca no recau en l'escola en exclusiva, sinó que ha d'afectar qualsevol espai socialitzador de l'alumnat. Aquest plantejament es fa, a més, tenint en compte el context actual de la CAB amb relació a la diversitat lingüística. Tal com s'ha esmentat adés, la presència i l'ús de l'anglès a l'escola s'han incrementat des de la dècada dels noranta, de manera que el sistema escolar de la CAB es pot definir avui dia pel seu caràcter plurilingüe pel que fa a la necessitat de desenvolupar en l'alumnat un repertori comunicatiu que incloga l'eusquera, el castellà i l'anglès. Així mateix, el multilingüisme és palpable en les escoles de la CAB com a conseqüència de la diversitat lingüística de l'alumnat d'origen migrant, amb els primers fluxos d'arribada destacables a partir de l'any 2000. Aquesta època marca, segons Moreno (2017), l'inici dels programes escolars d'acollida d'alumnat d'origen migrant i dels programes de tractament de la diversitat. Actualment, la distribució d'alumnat d'origen migrant en el sistema escolar pel que fa a titularitat de centres és molt desigual: aproximadament el 70% s'escolaritza en centres públics mentre que la resta s'escolaritza en centres de titularitat concertada (més als centres religiosos que a les ikastoles). D'altra banda, tot i que en la matriculació en educació infantil de l'alumnat d'origen migrant s'aprecia una tendència d'increment del model D (Fouassier, 2017), el model A segueix mostrant percentatges de matriculació d'aquest perfil d'estudiants superiors als de l'alumnat "autòcton". De fet, la continuïtat del model A en centres públics es basa en bona mesura en la matriculació d'alumnat d'origen migrant (Consejo Escolar de Euskadi, 2020).

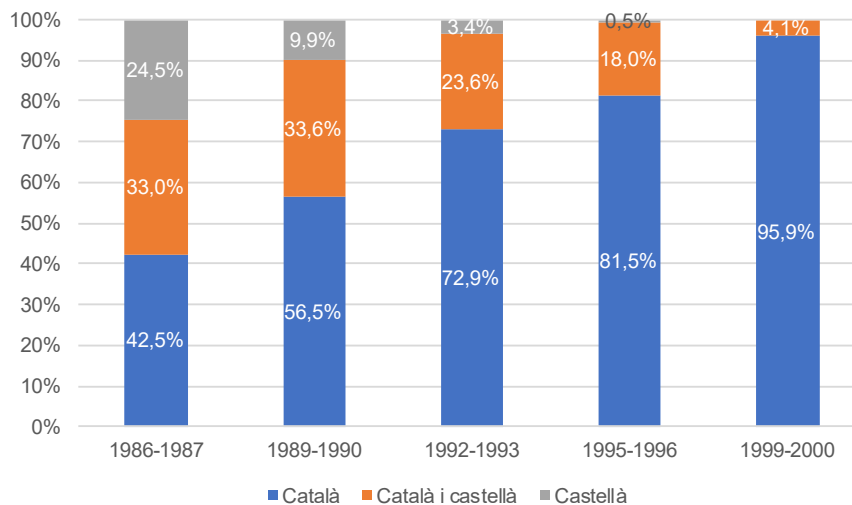
## 2.2 Catalunya

El model lingüístic educatiu de Catalunya, conegut com a *model de conjunció en català* (Milian, 1984), comença a gestar-se amb l'aprovació de la Llei 7/1983, de normalització lingüística (LNL). Abans d'això, la Llei general d'educació de 1970 despenalitzava l'ensenyament *del* català als centres educatius, i més endavant el Reial decret 2092/1978 permet —tot i que no incentiva— l'ensenyament *en* català als centres educatius. El 1983, amb l'LNL es fixen els principis d'un model que preveu l'ensenyament *del* i *en* català en un marc de prohibició expressa de la separació de l'alumnat en diferents centres o línies en funció de la seua llengua inicial.<sup>3</sup> En aquest sentit, el model lingüístic escolar es pot considerar el principal exponent de les *ideologies integracionistes* que es generalitzen en el conjunt de l'espectre democràtic en el tardofranquisme, i que tracten de conjurar el risc percebut d'etnicització interna de la població catalana (Vila, 2005). A més, l'LNL fixa com a objectiu que l'alumnat ha d'assolir un domini equivalent del català i el castellà al final de l'escolarització obligatòria.

En aquesta primera etapa, els centres educatius tenen marge per fixar la proporció d'ús del català i el castellà com a llengües vehiculars de continguts, i es defineixen tres perfils de centre (Alsina et al., 1983, citats per Pradilla, 2016, p. 299): centres de *catalanització màxima*, amb el català com a llengua vehicular i el castellà com a assignatura, dins dels quals s'inclouen els *programes d'immersió lingüística*; centres de *catalanització mitjana*, amb ús vehicular progressiu del català fins a equiparar-lo amb el castellà al final de l'etapa obligatòria, i centres de *catalanització mínima*, amb el castellà com a llengua vehicular i el català com a assignatura. En aquest moment, doncs, el model català funciona amb una lògica similar a la que continua regint el sistema educatiu de la CAB. Les dades que sintetitza el Gràfic 2 indiquen que el curs 1992-1993, menys d'una dècada després de l'aprovació de l'LNL, pràcticament tres de cada quatre escoles de primària declaren que ja fan ensenyament en català, mentre que la presència d'escoles que declaren fer l'ensenyament en castellà és ja pràcticament residual.

3 De manera col·lateral, podem apuntar que el disseny d'un model educatiu únic ha pogut prevenir la intensificació de certes lògiques de segregació escolar com a resultat de la convivència de diferents models lingüístics, com s'ha observat a la CAB o al País Valencià (Colom, 2012). Així, com han observat González i Benito (2009), l'existència de segregació lingüística a les escoles catalanes no es pot imputar al disseny del model, sinó que respon fonamentalment a processos de segregació social i residencial previs.

Gràfic 2. Evolució de l'alumnat de primària a Catalunya segons la llengua d'escolarització. Catalunya, 1986-2000. Percentatges. Font: Vila i Galindo (2009).



El quart i últim tret definitori del model, l'ús "normal" del català com a llengua vehicular dels continguts en el conjunt de l'educació obligatòria, queda fixat pels decrets 75/1992 i 96/1992, d'ordenació de l'educació infantil, primària, i secundària obligatòria, i es consolida amb la Sentència del Tribunal Constitucional 337/1994, que reconeix la constitucionalitat d'un model amb el català com a "centre de gravetat", i amb la incorporació d'aquest principi a la *Llei 1/1998, de política lingüística* (LPL). Retornant al gràfic, es pot veure que pràcticament totes les escoles de primària declaren que fan ensenyament en català el curs 1999-2000, després de l'aprovació de l'LPL. Pons i Vila (2005), que recomanen un cert escepticisme a l'hora d'interpretar les dades, indiquen que el mateix curs els centres de secundària que declaren fer l'ensenyament en català se situen a l'entorn del 50% del total. Més enllà d'aquestes dades, i com han mostrat nombrosos estudis, el principi d'ús vehicular normal del català no s'ha traduït en la implantació d'un model monolingüe amb ús exclusiu del català a les aules (Bretxa i Vila, 2014; Flors-Mas, 2018; Llompart, 2016; Unamuno i Nussbaum, 2006). Més aviat, la diversitat lingüística d'origen de l'estudiantat es tradueix sovint en un cert funcionament *heteroglòssic*, que seguint García (2009) correspon a un ús simultani de diferents llengües i varietats per part d'estudiants i docents per aconseguir diferents propòsits comunicatius i interaccionals en el marc de les activitats d'ensenyament-aprenentatge a l'aula.

Aquest model, dissenyat per a l'escolarització de població establerta al territori i coneixedora com a mínim d'una de les dues llengües oficials, molt properes des del punt de vista tipològic i àmpliament intercomprensibles, es va veure alterat en el tombant del mil·lenni per l'arribada de "noves immigracions" d'origens geogràfics, socioeconòmics i lingüístics heterogenis. En un primer moment, aquesta diversitat sobrevinguda s'aborda amb l'adaptació d'instruments ja existents, com el Programa d'educació compensatòria (Llevot, 2005), o amb l'impuls dels tallers d'adaptació escolar, que promouen l'aprenentatge del català de manera prèvia a la incorporació de l'estudiant nouvingut a l'aula regular (Purtí, 2006). Aquest plantejament es modifica amb l'aprovació, el 2004, del Pla per a la llengua i la cohesió social, conegut com a *Pla LIC*. Entre les iniciatives que preveu destaquen les *aules d'acollida*, un instrument que limita el temps de separació i potencia la integració primerenca de l'estudiant nouvingut en el grup classe regular (Vila, 2011), i que s'entén no només com un espai per a l'aprenentatge de la llengua, sinó també de suport emocional en el procés migratori, amb resultats positius en termes d'integració i actituds envers la llengua catalana (Trenchs-Parera i Patiño-Santos, 2013).

A més, el Pla LIC consolida una perspectiva plurilingüe i intercultural del sistema educatiu, que tracta de visibilitzar i valorar les llengües d'origen dels nous estudiants, i que s'ha incorporat recentment en el document *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya* (Departament d'Ensenyament, 2018). Fruit del treball d'un grup d'experts universitaris, aquest document també proposa potenciar els enfocaments plurilingües i *translingües* (García i Wei, 2014) sobre l'ensenyament i aprenentatge de llengües. També afavoreix aquesta evolució la incorporació de l'anglès i altres llengües estrangeres com a vehiculars de continguts en diferents

programes experimentals (cf. Pérez-Vidal et al., 2016), en la mesura que facilitar l'accés a aquesta llengua franca global dona resposta a les aspiracions de les famílies (Sunyol, 2019) i dels estudiants mateixos (Flors-Mas, 2013) i, fins i tot, s'ha incorporat a l'Estatut d'autonomia de 2006 com un deure dels poders públics (art. 44.2).

Tot i que l'STC 337/1994 va reconèixer la constitucionalitat dels principis rectors del model de conjunció en català, el seu presumpte caràcter monolingüe i la posició subsidiària que hi ocupa el castellà han estimulat una conflictivització del model des dels sectors alineats amb el nacionalisme lingüístic espanyol en diferents fronts: mediàtic i de lobbisme, legislatiu i judicial (Pons, 2013, 2014; Pradilla, 2016). Tractarem de la contestació social i política al model lingüístic educatiu en l'última secció de l'article, però resulten oportunes ara algunes consideracions sobre la seua judicialització. L'STC 31/2010 sobre l'Estatut de 2006 va obrir la porta al Tribunal Suprem (TS) per reinterpretar "el «principi de proporcionalitat» [en l'ús lectiu de les llengües], que en la jurisprudència constitucional té un sentit finalista o de resultats, en relació amb objectius de coneixement, de normalització lingüística o de cohesió social [...] per convertir-la en «proporció d'hores o d'assignatures»" (Pons, 2014). Una reinterpretació que ha servit al Tribunal Superior de Justícia de Catalunya (TSJC) per establir en diferents sentències aquesta proporció d'ús vehicular "raonable" en un 25% del temps lectiu, de manera arbitrària, sense fonament en cap criteri pedagògic o didàctic, i sense atendre els resultats del model (vegeu la següent secció). Això s'ha concretat en un degoteig de sentències<sup>4</sup> que primer afectaven individualment els estudiants de famílies reclamants, més endavant tota l'aula en què s'escolaritzaven, i en un pronunciament recent (STSJC 5201/2020) ja es pretén d'aplicació universal al conjunt del sistema educatiu. A aquest front s'hi va sumar la via legislativa estatal amb l'aprovació de la LOMCE, llei d'educació impulsada pel Govern del Partit Popular (Pons, 2014). Seguint els postulats del TS, la Llei incorporava el principi d'ús vehicular del castellà "en una proporció raonable" en la disposició addicional 38a, i preveia fins i tot un règim de sancions i l'escolarització en centres privats dels descendents de famílies sol·licitants en els territoris que no garantiren una oferta suficient d'ensenyament en castellà en el sistema públic, amb despeses a càrrec de l'Administració autonòmica "incomplidora". L'aprovació recent al Congrés i el Senat d'una nova llei d'educació (LOMLOE), impulsada pel Govern de coalició entre PSOE i Podemos, ha suposat la derogació d'aquests preceptes.

### 3 Resultats dels models

#### 3.1 CAB

El Govern Basc va començar a mesurar la capacitació de l'alumnat de 7-8 i 10-11 anys en eusquera i castellà el curs 1983-1984 (Gobierno Vasco, 1986). Tres anys més tard va participar en l'avaluació el mateix alumnat de la primera franja quan ja tenia 10-11 anys (Gobierno Vasco, 1989). El curs 1987-1988 es va tornar a avaluar l'alumnat de 7-8 anys (Gobierno Vasco, 1990) i, finalment, el curs 1989-1990 es va avaluar l'alumnat de 13-14 anys (Gobierno Vasco, 1992). En les avaluacions de l'alumnat de 10-11 anys es van mesurar aspectes relatius a la comprensió oral, l'expressió oral, la comprensió lectora i la capacitat d'expressió escrita. En el cas de l'alumnat de 7-8 anys, només es van mesurar la comprensió i l'expressió orals. Finalment, en el cas de l'alumnat de 13-14 anys es va avaluar només la comprensió i l'expressió escrites. Els resultats de les quatre avaluacions van confirmar que l'alumnat del model D aconseguia nivells de capacitació bilingüe més avançats: els resultats en basc hi eren millors que en el model B i, sobretot, que en el model A, en què eren baixos. Per contra, i pel que fa al castellà, les diferències entre el model D i el model A (en què els resultats eren millors) no eren grans.

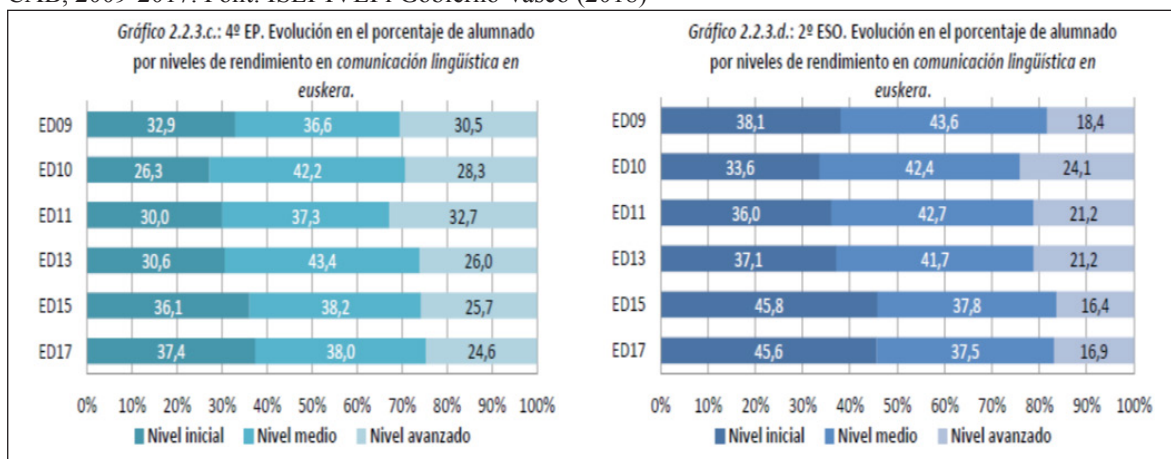
Les avaluacions d'eusquera i de castellà a primària i secundària dutes a terme al llarg de la primera dècada del segle XXI confirmaven les tendències detectades en els estudis anteriors: en basc, els millors resultats s'obtenien en el model D, amb una diferència molt notable respecte dels del model A. Per la seua banda, els resultats del model B eren força millors que els de l'A, però no assolien els nivells del model D. Per contra, i amb relació a la capacitació en castellà, els resultats del model D s'acostaven molt als del model A. Cal remarcar, també, que els resultats van ser millors en les escoles concertades que en les públiques en tots tres models (Cenoz, 2009).

4 Vegeu-ne una crònica a Pradilla (2016, p. 304-306).

Des de 2009, l'Institut Basc d'Avaluació i Investigació Educativa (ISEI-IVEI) ha dut a terme avaluacions diagnòstiques, de caràcter censal, a 4t de primària i 2n de secundària. L'any 2018 es van publicar els resultats de la sisena i última avaluació, de 2017. Les sis edicions disponibles han avaluat la competència en euskera i en castellà, així com en matemàtiques, mentre que altres competències s'han avaluat de manera intermitent (per exemple, la competència en anglès o la competència científica).

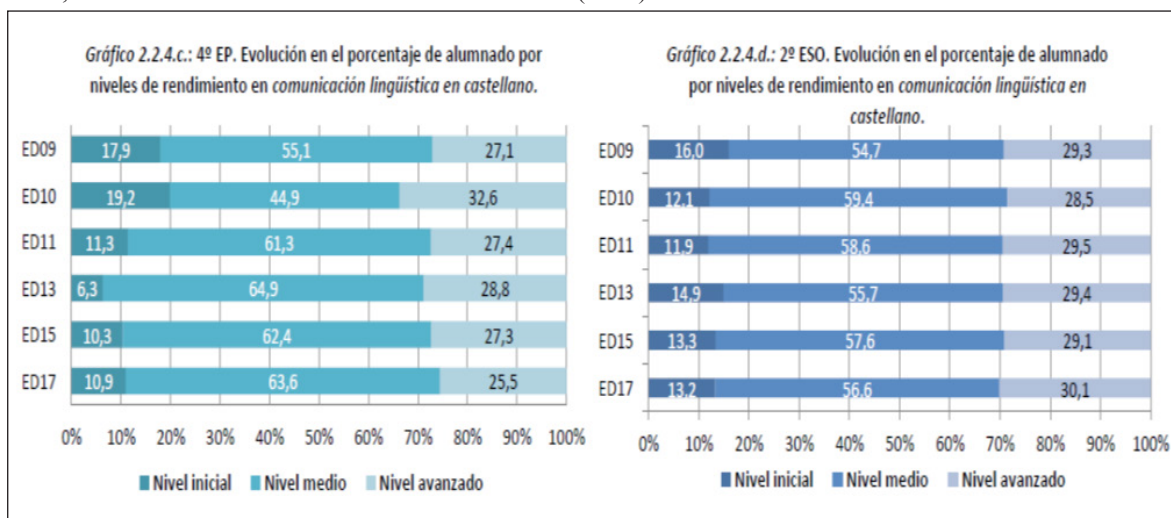
A continuació se'n presenten els resultats; de vegades farem referència només a l'avaluació de 2017 i altres vegades oferirem una perspectiva de l'evolució entre 2009 i 2017 (ISEI-IVEI i Gobierno Vasco, 2018). Tot i que l'alumnat de 2n de secundària que té el basc com a primera llengua (sola o acompanyada d'una altra llengua) representa només el 19,2% del total, les dades mostren que el percentatge d'alumnat que supera el nivell inicial d'euskera a secundària és del 54,7% (suma de nivell mitjà i nivell avançat a l'ED17), tal com es pot observar en el Gràfic 3 (a sota a la dreta). És a dir, de manera general, aquests percentatges indiquen que l'alumnat que aconsegueix una capacitat bilingüe de nivell mitjà gairebé triplica l'alumnat que té l'euskera com a llengua familiar. No obstant això, el percentatge d'alumnat que no supera el nivell inicial d'euskera es manté des de 2009 al voltant del 35% a 4t de primària i al voltant del 40% a 2n de secundària. A més, a secundària el percentatge d'alumnat que només assoleix un nivell inicial és més gran que a primària. Per contra, el percentatge d'alumnat amb un nivell avançat s'ha anat reduint de manera constant des del 2010.

Gràfic 3. Evolució del percentatge d'alumnat per nivells de rendiment en euskera, a 4t de primària i 2n de secundària. CAB, 2009-2017. Font: ISEI-IVEI i Gobierno Vasco (2018)



Per la seua banda, com s'observa en el Gràfic 4, en el cas de la competència en castellà el percentatge d'alumnat que només assoleix un nivell inicial ha disminuït a 4t de primària fins a un 10% i es manté estable a 2n de secundària al voltant del 13%.

Gràfic 4. Evolució del percentatge d'alumnat per nivells de rendiment en castellà, a 4t de primària i 2n de secundària. CAB, 2009-2017. Font: ISEI-IVEI i Gobierno Vasco (2018)





Pel que fa al contrast de resultats entre els models, tenint en compte també la titularitat pública o concertada dels centres, el percentatge d'alumnat de secundària que no assolix una capacitat bilingüe (és a dir, no supera el nivell inicial en eusquera i/o en castellà) és molt alt sobretot en el model A (98,2% de l'alumnat de centres públics i 77,6% del de concertats), però també en el model B de centres públics (77,7%). Aquest percentatge és lleugerament inferior entre l'alumnat del model B de centres concertats (57,8%). Pel que fa als resultats del model D, el 43,6% de l'alumnat de centres públics tampoc no supera el nivell inicial en alguna de les dues llengües, un percentatge que disminueix fins al 32,5% en el cas de l'alumnat d'escoles concertades.

Per tancar aquesta revisió sumària, esmentarem breument els resultats del projecte Arrue, que estudia els usos lingüístics en contextos escolars a la CAB, a través de qüestionaris distribuïts a tot l'alumnat de 4t de primària (9-10 anys) i 2n d'ESO (13-14 anys) (Gobierno Vasco et al., 2017). A més de calcular l'ús global de les llengües, s'estudien els següents àmbits d'ús lingüístic: a l'aula amb companys i companyes, a l'aula amb el professorat, al pati amb companys i companyes, i amb el professorat fora de l'aula. Els resultats de l'any 2015 mostren una diferència de més de 17 punts entre l'ús global de l'eusquera a primària i a secundària (59,4% i 42,3%, respectivament). Aquesta tendència s'observa, també, en els estudis previs (2011, 2013 i 2015), si bé l'any 2015 s'observa un lleuger ascens en l'ús de la llengua respecte de l'ús registrat el 2011 en els dos grups d'edat. D'altra banda, l'ús de l'eusquera amb el professorat duplica l'ús de la llengua amb els companys, tant a primària com a secundària, i els percentatges tornen a ser més alts a primària que a secundària. Per exemple, a primària l'ús de l'eusquera amb el professorat és del 79,9%, mentre que l'ús amb els companys al pati disminueix fins al 40,9%. A secundària, aquests percentatges són del 70% i el 23,6%, respectivament.

Quant al contrast entre models, esmentarem només el resultat de l'ús global, en una tendència que es manté el 2011, el 2013 i el 2015: a primària, en el model D el percentatge d'ús global de l'eusquera és del 70%, en el model B se situa al voltant del 38% i en el model A oscil·la entre el 7% i l'11% en els tres anys considerats. A secundària l'ús global disminueix en els tres models, però el contrast entre models es manté: en el model D el percentatge dels tres anys està al voltant del 55%, en el model B al voltant del 23% i, finalment, en el model A, al voltant del 4%.

A tall de síntesi, els resultats resumits en aquesta secció confirmen que el sistema educatiu de la CAB té un marge de millora evident amb relació al doble objectiu de capacitat bilingüe de l'alumnat i de foment de l'ús de l'eusquera en l'àmbit escolar.

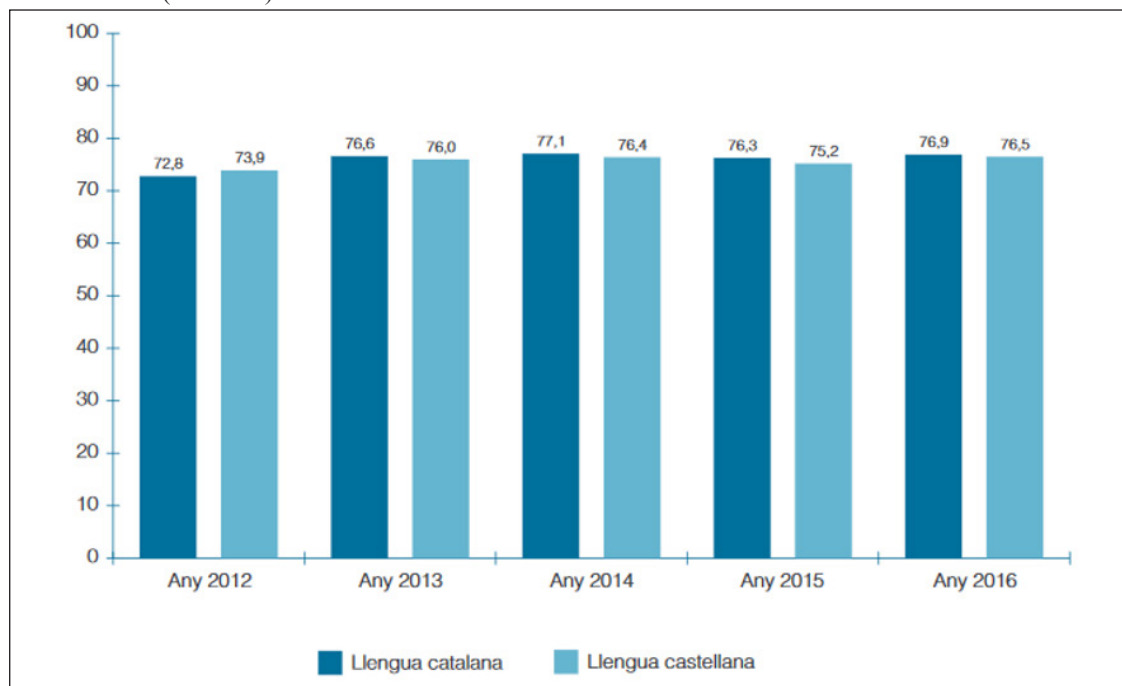
### 3.2 Catalunya

Com en el cas de la CAB, l'avaluació dels resultats del model lingüístic de l'educació obligatòria a Catalunya se centra en primer lloc en els resultats en competència en català i castellà, com a indicador de l'assoliment de l'objectiu que "tots els infants, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament les dues llengües oficials al final de l'educació obligatòria" (LPL, art. 21.3), recollit també a la Llei 12/2009, d'educació (art. 10.1). En aquest camp, Antoni Milian dona notícia d'una avaluació primerenca dels resultats de la introducció de l'assignatura de català a principis dels vuitanta, que indica que sense un ús generalitzat del català com a llengua vehicular els estudiants d'L1 castellana "són lluny d'assolir un domini del català més o menys equiparable al que del castellà tenen els escolars catalanoparlants" (1984, p. 33). Més endavant, amb l'ús del català com a llengua vehicular "normal" ja consolidat, Joaquim Arnau apunta, com a conclusió general de diferents avaluacions, que tot i que "el bilingüisme perfecte no existeix [...] els escolars catalanoparlants s'aproximen més a aquest desiderat que els escolars castellanoparlants", que "la competència en castellà dels escolars de Catalunya no és inferior a la dels escolars de la resta de l'Estat", i que "a Catalunya hi ha més factors que limiten el coneixement de català que factors que limiten el coneixement de castellà" (2004, p. 1). Unes conclusions que validaven l'aposta per l'escolarització en llengua catalana i invitaven, fins i tot, a reforçar-la, i que coincideixen a grans trets amb les recerques compilades per Strubell et al. (2011) sobre els resultats del model de conjunció i dels programes d'immersió lingüística en les primeres etapes d'implantació.

Les dades més recents, provinents de les avaluacions del Departament d'Educació i recopilades pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE, 2017), apunten en una direcció similar. El Gràfic 5 presenta els resultats per al final de l'etapa obligatòria (4t d'ESO) i indica que de mitjana els estudiants catalans obtenen resultats relativament elevats i molt similars en català i en castellà en els diferents cursos considerats

(i, doncs, que tot i que amb marge de millora, en general el model dona resposta a l'objectiu marcat en la legislació). Per la seua banda, els estudis d'Oller i Vila (2010) indiquen que l'alumnat immigrant de nova incorporació triga anys a assolir habilitats en català i castellà similars a les dels companys nats a Catalunya, i destaquen com a condicionants clau l'edat d'arribada, els anys d'estada al sistema educatiu, i l'entorn sociolingüístic, que només afecta els resultats en català (millors en contextos de predomini catalanoparlant).

Gràfic 5. Puntuació mitjana en llengua catalana i castellana dels estudiants de 4t d'ESO de Catalunya, anys 2012-2016. Font: CSASE (2017: 13)



Els estudis ressenyats es basen en mesuraments a partir de proves escrites. Quant a la competència oral, el curs 2018-2019 es va aplicar una prova pilot a una mostra representativa d'estudiants de 4t d'ESO en el marc de l'avaluació general (CSASE, 2020).<sup>5</sup> Els resultats de la prova, que també avalua el coneixement de l'anglès, indiquen de nou que els estudiants obtenen puntuacions mitjanes altes i molt similars en català (73,0/100) i en castellà (73,1/100), i una mica inferiors en anglès (66,0/100), per al qual es fixa el nivell màxim d'assoliment en un B1 del *Marc europeu comú de referència per a les llengües*. Entre les variables explicatives de la variació en els resultats destaca la freqüència d'ús de les llengües: com major ús del català i de l'anglès, millors puntuacions en les tres llengües considerades. En canvi, pel que fa a l'ús del castellà, els resultats més positius per a les tres llengües es concentren en els grups amb usos no exclusius de la llengua, segurament perquè, més enllà de la relació directa entre ús i competència oral en una llengua concreta, la freqüència d'ús és un indicador de l'extracció socioeconòmica dels estudiants: en aquest sentit, també es detecta variació significativa en els resultats en funció del lloc de naixement, el nivell d'estudis dels progenitors i el nivell socioeconòmic i cultural de les famílies.

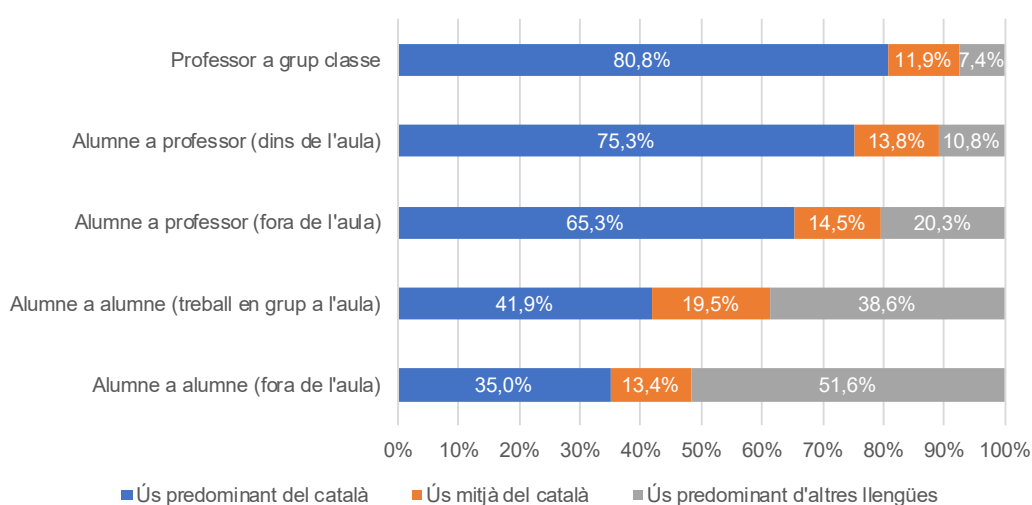
Pel que fa a l'impacte sobre els usos, a finals dels 80 i principis dels 90 ja es constata que l'ús del català com a llengua vehicular no generalitza l'ús interpersonal del català entre estudiants que no el tenen com a llengua inicial (Vila, 1996, 2004; Woolard, 1991). Aquests usos estan més condicionats per factors com la llengua inicial i/o d'ús habitual de l'estudiant i dels seus interlocutors, i per la composició demolingüística dels centres educatius, amb usos més destacats del català en entorns amb major densitat de catalanoparlants inicials (Comajoan et al., 2013; Flors-Mas, 2017; Vila i Galindo, 2009; Vila i Vial, 2000).

El gràfic 6, que sintetitza resultats d'un estudi sociodemogràfic i sociolingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO (CSASE, 2014), n'ofereix una mostra. En primer lloc, indica que, d'acord amb el disseny del model, els estudiants declaren que el català és la tria predominant del professorat quan s'adreça al conjunt de l'aula. Aquesta tria troba correspondència en els usos dels estudiants amb el professorat, tot i que el major grau de

<sup>5</sup> Per a una ampliació de resultats sobre competència oral, vegeu Vila et al. en aquest número.

control de la tria per part de l'estudiant hi incrementa la presència d'altres llengües (bàsicament el castellà), sobretot fora de l'aula. La diferència més gran es produeix en els usos entre iguals, en què l'ús predominant del català representa només el 41,9% a dins de l'aula i una proporció encara inferior fora de l'aula (35,0%). La llengua inicial o d'identificació dels estudiants és el factor explicatiu clau d'aquestes tries, com també han indicat, a partir dels resultats del projecte RESOL, Flors-Mas (2018) o Bretxa i Vila (2014), que, a més, restringeixen l'ús significatiu del castellà en l'espai de l'aula als centres amb menor densitat de catalanoparlants inicials. Bretxa i Vila palesen, a més, una lleugera caiguda en l'ús del català a l'aula en el pas de primària a secundària, que no assoleix, tanmateix, les proporcions ressenyades en els cas del projecte Arrue. Els resultats de RESOL tampoc no detecten canvis marcats en els usos interpersonals amb iguals en la transició a la secundària, i si bé globalment s'incrementa una mica l'ús del castellà, també es detecten trajectòries de catalanització dels usos (Vila et al., 2018).

Gràfic 6. Usos lingüístics dels estudiants de 4t d'ESO amb diferents interlocutors i situacions comunicatives, i usos del professorat amb el conjunt del grup classe. Catalunya, any 2013. Font: elaboració pròpia a partir de CSASE (2014)



Fora de l'espai de l'aula, l'impacte del model sobre els usos interpersonals amb iguals és poc evident i, en qualsevol cas, indirecte. Els professors entrevistats per Bretxa et al. (2017), per exemple, identifiquen com una de les "esquerdes" del model la seua escassa capacitat de modificar les normes d'ús que privilegien la tria del castellà en interaccions exolingües, entre catalanoparlants inicials i parlants inicials d'altres llengües. En un sentit diferent, els estudis qualitatius de Woolard (2016, p. 211-256) i Flors-Mas (2017) han apuntat que, en línies generals, l'escolarització en el model de conjunció generalitza al conjunt de la població escolar un sentit de "legitimitat" i "permís social" per a l'ús del català, que no necessàriament s'activa en els usos amb iguals en entorns escolars, però que facilita la incorporació a l'ús de la llengua en altres espais i en etapes vitals propícies (en cas que es donen, és clar). Els estudis citats detecten, en aquest sentit, que l'escolarització en el model de conjunció en català té efectes sobre la *subjectivitat* (Pujolar, 2020) d'infants i adolescents, ja que "normalitza" els rols sociolingüístics bilingües i adaptatius i desvincula, en certa mesura, l'ús del català de la llengua inicial dels parlants (Flors-Mas i Vila, 2014; Pujolar i González, 2013; Sorolla i Flors-Mas, 2020; Trenchs-Parera et al., 2014).

#### 4 Debat social i reptes pendents

Comencem aquesta secció centrant-nos en el debat sobre la implantació d'un model lingüístic únic. Com veurem i hem anat apuntant, es pot observar un desenvolupament diferent del debat a la CAB i a Catalunya, tant des del punt de vista del seu ancoratge temporal com de la manera com s'ha anat resolent. Tanquem la secció tot fent referència a l'objectiu de trilingüitzar la població escolar i d'actualitzar la contribució de l'escola al procés de revitalització lingüística, que es presenten com a reptes pendents per al sistema educatiu tant a la CAB com a Catalunya.

En el cas de la CAB, els resultats insatisfactoris en la capacitació bilingüe de l'alumnat i en l'ús de l'eusquera en àmbit escolar mantenen viu el debat sobre si cal mantenir els models A, B i D o, per contra, caldria avançar cap a la implantació d'un model D únic. Si bé es tracta d'un tema de reflexió que està damunt de la taula dels agents educatius des dels inicis del nou mil·lenni (Idiazabal, 2003), en el context actual és convenient tenir en compte l'evolució que es preveu a curt termini per al sistema de tres models: "en muy poco tiempo toda la red pública será modelo D y la red concertada será predominantemente D, con una presencia significativa del B y con el mantenimiento de un pequeño núcleo de proyectos específicos que seguirían siendo modelo A" (Consejo Escolar de Euskadi, 2020, p. 100).

D'una banda, s'ha defensat un model D únic amb el basc com a única llengua d'escolarització i introduint el castellà com a assignatura a partir dels 8 anys (Kontseilua, 2008, 2018). S'argumenta que les puntuacions més altes en les avaluacions de competència i en els estudis sobre els usos lingüístics s'obtenen en el model D, i que generalitzar l'ensenyament en eusquera pot ajudar a millorar el rendiment de l'alumnat de contextos i perfils lingüístics predominantment castellanoparlants.

D'altra banda, s'ha assenyalat que generalitzar el model D a tot el sistema escolar podria tenir conseqüències contraproduents en l'enfortiment de l'acceptació social envers el model D (Idiazabal 2003). L'estudi sobre els "discursos bàsics de l'eusquera" podria aportar arguments a favor d'aquesta segona posició. Entre els resultats d'aquesta recerca, duta a terme pel Consell Assessor de l'Eusquera, destaca l'acceptació social gairebé unànime del que s'ha identificat com a "discurs del respecte", que inclou elements ideològics com ara "Cal fomentar el respecte entre bascoparlants i castellanoparlants", "Tota la població, incloent-hi les persones que no saben eusquera, hauria de sentir-se orgullosa del fet que el basc es parle ací i només ací"; "Els i les bascoparlants han de comprendre que molta gent no pot aprendre eusquera"; "Cada persona ha de tenir el dret de triar la llengua que prefereixi i l'obligació de respectar l'elecció de les altres" (Consejo Asesor del Euskera, 2016, p. 73; la traducció és nostra). Lligada a aquesta última idea apareix, precisament, la idea del dret d'elecció de la llengua d'escolarització. Sembla, doncs, que el (cada vegada major) suport social al model D s'assenta en valors lligats al respecte i al consens entre diferents espectres socials pel que fa al fet lingüístic. És per això que, tenint en compte l'evolució prevista per als tres models en el curt termini, generalitzar el model D per decret podria contribuir a l'aparició de posicions contràries, que podrien fins i tot modificar aquesta evolució favorable per al model D.

En el cas de Catalunya, la transició cap a un model únic amb el català com a "centre de gravetat", que es va produir a partir del curs 1992-1993, va obrir la porta a una certa conflictivització d'un model que suscita lectures contraposades entre sectors favorables i detractors, aquests últims concentrats en sectors socials i polítics alineats amb un nacionalisme lingüístic espanyol que, històricament, han reclamat un presumpte dret de tria de llengua d'escolarització que no reconeix la jurisprudència del TC.<sup>6</sup> D'una banda, el catalanisme lingüístic i la majoria social i política a Catalunya presenta el model de conjunció com un model "de consens". De fet, la gestació del model ja és un fruit de compromisos entre diferents actors polítics (Argelaguet, 1999), i en una mostra del suport (o si més no l'aquiescència) de la ciutadania, les forces polítiques que hi són favorables han estat sempre hegemòniques al Parlament de Catalunya, i continuaven representant un 70% fins i tot després de les eleccions del 21 desembre de 2017, celebrades en un clima de màxima polarització (Vila, 2018). A més, el model compta amb suport científic, amb l'aval de diferents institucions internacionals i, també, del TC (STC 337/1994). Això no obstant, és clar que l'oposició al model ha anat guanyant pes i influència social des de les primeres mobilitzacions de famílies a favor de la continuïtat de l'escolarització en castellà, a mitjan dècada dels 90 (Volta, 1996).<sup>7</sup> Una reclamació que, més endavant, passa a l'agenda política amb la presentació dels dos manifestos del Foro Babel (Santamaría, 1999) i, sobretot, amb la fundació de Ciutadans-Partit de la Ciutadania, agrupació que converteix la impugnació del model lingüístic educatiu en un dels seus leimatív (Campabadal i Miralles, 2015), i que se suma al Partit Popular en el bloc detractor del

6 Citant el contingut de l'STC 337/1994, Eva Pons conclou que "del contingut del dret fonamental a l'educació de l'article 27 CE [...] no «se desprende el derecho a recibir la enseñanza en sólo una de las dos lenguas cooficiales en la Comunidad Autónoma, a elección de los interesados»" (2013, p. 67).

7 Com ha apuntat Miquel Àngel Pradilla, cal recordar que també en aquell moment algunes "veus de professionals" favorables a l'escolarització en català van considerar "contraproduent legislar de dret l'adopció d'un model únic quan la mateixa dinàmica de creixement de l'ensenyament en català ja portava a una primàcia de fet" (2016, p. 299).

model al Parlament. A aquesta contestació social i política, de caràcter minoritari, s'hi suma més endavant la via judicial i legislativa que hem comentat en la primera secció.

És poc clar, amb tot, en quina mesura aquestes campanyes han tingut incidència sobre l'opinió pública. Des d'un punt de vista demoscòpic, i més enllà del suport electoral a partits favorables i contraris al model (clarament decantat a favor dels primers), una enquesta de 2013 de *La Vanguardia* detectava un 81% de suport al model de conjunció. Per contra, Garvía i Santana (2018) i una enquesta de GAD3 per encàrrec del lobby contra la independència Societat Civil Catalana (GAD3, 2020) detecten nivells de suport molt més reduïts. Tanmateix, com apuntava Vila (2018) en la seua rèplica a la interpretació dels resultats de Garvía i Santana, el que es desprèn d'aquestes enquestes no és tant una manca de suport al model actual, que bilingüïtza en català i castellà, sinó “un deseo bastante extenso de trilingüización” en català, castellà i anglès, i doncs, el desig d'avançar cap a un model que permeta assolir aquest objectiu.

L'avanç cap a models que trilingüïtzen de manera efectiva en eusquera/català, castellà i anglès el conjunt de l'alumnat es pot entendre com un repte pendent tant a la CAB com a Catalunya. Una transició cap a models plurilingües i translingües que, com han advertit entre altres Cenoz i Gorter (2017), no es pot fer acríticament i d'esquena a la realitat de minorització lingüística, que exigeix reservar certs espais d'ús a la llengua minoritzada per tal de garantir-ne un domini efectiu. En aquesta direcció, l'establiment d'objectius clars i avaluable per a cada llengua, per una banda, i la creació, l'experimentació i la difusió de recursos didàctics eficients, per una altra, constitueixen elements clau per a una educació plurilingüe en contextos amb llengües minoritzades (Aldekoa et al., 2020; Idiazabal i Manterola, 2009). Lligat encara amb aquest repte, de construir pedagogies translingües que permeten desenvolupar competències en llengües dominants i en llengües estrangeres sense perjudicar l'aprenentatge i l'ús de les llengües minoritzades, cal sumar-hi la reflexió i la recerca sobre l'impacte en aquests processos dels nous models pedagògics, que tendeixen a privilegiar la interacció horitzontal entre iguals en el marc de l'aula i en què el rol del docent es concep, més aviat, com el d'un “acompanyant” del procés d'aprenentatge autònom dels estudiants (Vila et al., 2019).

La revisió i l'impuls al rol de l'escola com a agent del procés de revitalització lingüística representen un segon repte pendent. En aquest camp, en el cas de la CAB, la millora de la capacitació oral de l'alumnat en eusquera, així com la promoció d'actituds proactives per a l'ús de la llengua, representen objectius de gran prioritat (Diaz de Gereñu, 2017), que marquen alhora les necessitats de millora en la formació del professorat (Manterola, 2020). A Catalunya, les propostes s'orienten principalment a facilitar el procés de col·loquialització del català, que s'entén com un pas imprescindible per a la incorporació a l'ús interpersonal de la llengua, i a afavorir l'accés a espais d'ús del català, tant des del sistema educatiu (Vila, 2006; Vila i Boix-Fuster, 2019) com establint sinergies amb el món associatiu i del lleure (Bastardas, 2012).

## 5 Conclusions

Una lectura comparada dels principis, l'evolució i els resultats dels models lingüístics de l'educació obligatòria a la CAB i Catalunya permet concloure, a grans trets, que el model triple del sistema educatiu de la CAB proporciona resultats desiguals quant a la generalització de la competència bilingüe i l'impuls de l'ús de l'eusquera, especialment en els programes amb menys presència de l'eusquera com a llengua vehicular; i que el model únic amb el català com a llengua vehicular “normal” del sistema educatiu de Catalunya proporciona uns resultats més satisfactoris, si bé millorables, amb relació a la generalització del coneixement del català i amb la consolidació de “subjectivitats bilingües” entre la població escolaritzada. A l'hora d'interpretar els resultats, és oportú preguntar-se en quina mesura la distància interlingüística entre l'eusquera i el castellà, d'una banda, i el català i el castellà, de l'altra, no imposa una càrrega més elevada als aprenents en el context de la CAB, especialment als que no tenen l'eusquera com a L1. A més, la diferència en la presència social de la llengua minoritzada en cada context, més fràgil a la CAB, també és un factor condicionant que cal tenir en compte.

Amb aquests precedents, en el cas de la CAB el debat al voltant dels models s'ha centrat en l'oportunitat (o no) de superar el paradigma actual per a avançar cap a una aplicació generalitzada del model D, amb l'objectiu d'eleva els resultats de conjunt. En canvi, en el cas de Catalunya, en què aquesta transició es va produir a mitjans dels 90, s'hi aprecia una major conflictivització del model de conjunció en català, a pesar

que, en termes finalistes i de resultats, sembla la millor garantia de la generalització d'un repertori bilingüe i, doncs, de la igualtat d'oportunitats entre estudiants amb diferents orígens lingüístics. Sembla, doncs, que el grau de suport social al model actual de Catalunya, i a l'avanç del model D i/o una hipotètica implantació d'un model únic a la CAB, és dependent de la mesura que es considera (o no) que generalitzar el bilingüisme al conjunt de la població té un valor superior al (presumpte) dret a la tria de llengua d'escolarització i, de manera concomitant, al monolingüisme en la llengua dominant. Finalment, en els dos contextos s'han pogut identificar reptes comuns per incrementar l'acceptació social i l'eficàcia dels models: d'una banda, la millora dels resultats de competència en terceres llengües, fonamentalment en anglès, i doncs l'impuls de mètodes plurilingües en un marc sensible a la realitat de minorització lingüística; i de l'altra l'actualització del rol de l'escola en el procés de revitalització lingüística.

Podem concloure, en el marc d'una reflexió general sobre la contribució de les polítiques lingüístiques educatives als processos de revitalització lingüística, que el cas de Catalunya il·lustra la necessitat per a les minories lingüístiques de disposar d'espais institucionals relativament monolingües, en aquest cas un sistema únic amb escolarització conjunta en català, com a condició *sine qua non* per a generalitzar el tipus de subjectivitats bilingües que permeten consolidar un espai públic compartit, equitatiu i amb reciprocitat de drets i deures lingüístics, en què es minimitzen les relacions de subordinació i de dominació entre parlants de la llengua dominant i la llengua minoritzada (cf. Morales-Gálvez, 2017; Riera, 2017). En el cas de la CAB, sembla que hi ha un ampli consens entorn de la necessitat de millorar l'ensenyament de l'eusquera, en termes d'objectius més clars (especialment amb relació a la llengua oral), recursos didàctics més eficients i millora de la formació del professorat, que haurien de contribuir a l'assoliment de resultats similars. Des d'aquest punt de vista, més "didàctic" que "sociopolític", l'establiment d'espais i moments escolars relativament monolingües en eusquera sembla fora de debat.

## Referències

- Aldekoa, Ana, Manterola, Ibon, i Idiazabal, Itziar (2020). A trilingual teaching sequence for oral presentation skills in Basque, Spanish and English. *The Language Learning Journal*, 48(3), 259-271.
- Argelaguet, Jordi (1999). *Partits, llengua i escola. Anàlisi de la política lingüística de la Generalitat de Catalunya en l'ensenyament obligatori (1980-1995)*. Mediterrània.
- Arnau, Joaquim (2004). [Sobre les competències en català i castellà dels escolars a Catalunya: Una resposta a la polèmica sobre el decret d'hores de castellà](#). *Llengua, Societat i Comunicació*, 1, 1-7.
- Azurmendi, María José (1986). La educación en el proceso de normalización lingüística del euskera. Dins José Ignacio Ruiz Olabuenaga i J. Agustín Ozamiz (ed.), *Hizkuntza minorizatuen soziologia / Sociología de lenguas minorizadas* (p. 125-133). Tarttalo.
- Bastardas, Albert (2012). [El català i els joves: Propostes de política lingüística del Consell Social de la Llengua Catalana](#). *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 22, 77-92.
- Bretxa, Vanessa, Comajoan-Colomé, Llorenç, i Vila, F. Xavier (2017). *Les veus del professorat. L'ensenyament i la gestió de les llengües a secundària*. Horsori.
- Bretxa, Vanessa, i Vila, F. Xavier (2014). [L'evolució dels usos lingüístics dins l'aula des de sisè de primària fins a quart d'ESO](#). *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and the Law*, 62, 106-123.
- Campabadal, Josep, i Miralles, Francesc (2015). *De Ciudadans a Ciudadanos. La otra cara del neoliberalismo*. Akal.
- Cenoz, Jasone (2009). *Towards multilingual education. Basque educational research from an international perspective*. Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone, i Gorter, Durk (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912.

- Colom, Ferran (2012). Desigualdades en el sistema educativo no universitario de Valencia. Dins F. Javier García i Antonia Olmos (ed.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (p. 43-60). Editorial Trotta.
- Comajoan, Llorenç, Vila, F. Xavier, Bretxa, Vanessa, Sorolla, Natxo, Tenorio, Xavier, i Melià, Joan (2013). Els usos lingüístics en família i amb amics de l'alumnat autòcton i al·lòcton de sisè de primària a Catalunya, Mallorca i la Franja. Dins F. Xavier Vila i Eulàlia Salvat (ed.), *Noves immigracions i llengües. Actes del 18è Col·loqui Lingüístic de la Universitat de Barcelona* (p. 29-75). AEAU i Universitat de Barcelona.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014). *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. 2013*. Generalitat de Catalunya, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Departament d'Ensenyament.
- (2017). *Coneixement de les llengües catalana i castellana de l'alumnat de Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- (2020). *L'avaluació de l'expressió oral a quart d'ESO. Curs 2018-2019*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Consejo Asesor del Euskera (2016). *Análisis de los discursos básicos sobre el euskera – Proyecto EGOD*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Consejo Escolar de Euskadi (2020). *Informe sobre la situación del sistema educativo vasco. 2017-18/2018-19*.
- Departament d'Ensenyament (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Diaz de Gereñu, Leire (2017). Eskola bidezko euskararen biziberritzea: arrakastarako baldintzak aztergai. Dins Xabier Landabidea, Jone Goirigolzarri i Ibon Manterola (ed.), *Euskararen biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen* (p. 101-126). UEU.
- Elorza, Itziar, i Muñoa, Inma (2008). Promoting the Minority Language Through Integrated Plurilingual Language Planning: The Case of the Ikastolas. *Language, Culture and curriculum*, 21(1), 85-101.
- Flors-Mas, Avel·lí (2013). «L'idioma que ens connecta a tots». *Els discursos sobre l'aprenentatge de l'anglès dels adolescents de Mataró*. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 23, 205-233.
- (2017). *Usos lingüístics i identitats socials entre adolescents catalans i valencians* (tesi doctoral, Universitat de Barcelona).
- (2018). *Els usos lingüístics a les aules de secundària a Catalunya i el País Valencià: L'estudiantat i el professorat com a actors de la política lingüística educativa*. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and the Law*, 70, 103-116.
- Flors-Mas, Avel·lí, i Vila, F. Xavier (2014). *Justificant les preferències. Com argumenten les opcions lingüístiques els adolescents catalans*. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 24, 173-199.
- Fouassier, Maite (2017). Aniztasuna ikasgeletan: hezkuntzaren alorreko ahotsak. Dins *Haur eta gazteen aniztasuna. EAEn (Oker izendatutako) bigarren belaunaldiak*. UPV/EHU.
- GAD3 (2020). *Solo uno de cada 10 catalanes defiende que el catalán sea la única lengua vehicular en la enseñanza*. *GAD3*, 21 de desembre de 2020.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia, i Wei, Li (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Garvía, Roberto, i Santana, Andrés (2018). *El consenso de la inmersión lingüística: Realidad o mito*. *Politikon*, 6 de febrer de 2018.

- Gobierno Vasco (1983). Decreto 138/1983, de 11 de Julio, del Departamento de Educación y Cultura, que regula el uso de las dos lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria, y establece tres modelos educativos en la enseñanza obligatoria. *Boletín Oficial del País Vasco*, 108.
- (1986). [E.I.F.E.: La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores](#). Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- (1989). [E.I.F.E. 2: La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores](#). Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- (1990). [E.I.F.E. 3: La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores](#). Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- (1992). *HINE. Evaluación de la lengua escrita en la escuela. Estudio de 8.º de E.G.B., modelos A, B y D*. Gobierno Vasco.
- (2016). [Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco](#).
- Gobierno Vasco, ISEI-IVEI, i Soziolinguistika Klusterra (2017). *Arrue Ikerketa: EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan, 2011-2015. Emaitza nagusien txosten teknikoa*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- González, Isaac, i Benito, Ricard (2009). [Intensitat i caracterització de la segregació a l'escola catalana en clau lingüística](#). *Noves SL. Revista de sociolingüística*, hivern 2009, 1-12.
- Idiazabal Itziar (1986a). La educación bilingüe desde el ámbito escolar. Dins *Plurilingüismo y evolución cultural* (p. 193-210). R. S. A. P.
- (1986b). Prólogo. Dins Gobierno Vasco, [E.I.F.E.: La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores](#). Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- (2003). Euskal irakasteredu elebidunak, etorkizunari begira. Dins M. Atxaga (ed.), *Euskaltzaleen Biltzarraren Mendeurrena. Sabino Arana Elkargoaren Jardunaldiak 2001* (p. 341-353). Fundació Sabino Arana Elkargoa.
- Idiazabal, Itziar, i Manterola, Ibon (2003). Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakakuntza bateratua: kontzeptuen berrikusketa. *Euskera*, 54(2-1), 463-504.
- ISEI-IVEI, i Gobierno Vasco (2018). [Evaluación de diagnóstico. ED 2017. Informe ejecutivo sobre la situación de la educación básica \(4º E.primaria-2º ESO\)](#).
- Kontseilua [Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua] (2008). *Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe*. Kontseilua.
- (2018). [Hezkuntzaren Aldeko Akordioa: Ekarpena Akordioaren Oinarriei](#). Kontseilua.
- Llevot, Núria (2005). [Del Programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social](#). *Papers. Revista de Sociologia*, 78, 197-214.
- Llompарт, Júlia (2016). [Pràctiques plurilingües d'escolars d'un institut superdivers: De la recerca a l'acció educativa](#) (tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona).
- Manterola, Ibon (2020). Ahozko euskararen irakaskuntzarako irakasleen prestakuntza: berrikuntza didaktikoa eta soziala? Dins Dorota Krajewska, Ekaitz Santazilia i Eneko Zuloaga (ed.), *Fontes Linguae Vasconum 50 urte: ekarpen berriak euskararen ikerketari. Nuevas aportaciones al estudio de la lengua vasca* (p. 405-420). Nafarroako Gobernu.
- Mercator (2020). *Basque. The Basque language in education in Spain. Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning*.



- Mezo, Josu (2008). *El palo y la zanahoria política lingüística y educación en Irlanda (1922-1939) y el País Vasco (1980-1998)*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Milian, Antoni (1984). [De la separació a la conjunció lingüística a l'ensenyament: el títol II de la Llei 7/1983, de 18 d'abril](#). *Revista de Llengua i Dret*, 3, 33-41.
- Morales-Gálvez, Sergi (2017). Living together as equals: Linguistic justice and sharing the public sphere in multilingual settings. *Ethnicities*, 17(5), 646-666.
- Moreno, Gorka (2017). Adituen ikuspegia. Dins *Haur eta gazteen aniztasuna. EAEn (Oker izendatutako) bigarren belaunaldiak*. UPV/EHU.
- Oller, Judith, i Vila, Ignasi (2010). Effects of sociolinguistic environment and the length of residence on the linguistic performance in Catalan and Spanish of sixth grade immigrant pupils in Catalonia. *Sociolinguistic Studies*, 4(1), 63-84.
- Pérez-Vidal, Carmen, Lorenzo, Neus, i Trenchs-Parera, Mireia (2016). [Les llengües en l'educació: El plurilingüisme i la internacionalització](#). Dins Josep M. Vilalta (ed.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015* (p. 139-197). Fundació Jaume Bofill.
- Pons, Eva (2013). La llengua de l'ensenyament en la jurisprudència del Tribunal Constitucional i del Tribunal Suprem. Dins [Els drets lingüístics en el sistema educatiu. Els models de Catalunya i les Illes Balears](#) (p. 57-89). Generalitat de Catalunya, Departament de Governació i Relacions Institucionals, Institut d'Estudis Autònoms.
- (13 de març de 2014). [La regulació lingüística de la LOMCE: i ara, la via legislativa](#) [Apunt del blog de la *Revista Llengua i Dret*].
- Pons, Eva, i Vila, F. Xavier (2005). [Informe sobre la situació de la llengua catalana \(2003-2004\)](#). Observatori de la Llengua Catalana.
- Pradilla, Miquel Àngel (2016). [El model lingüístic educatiu a Catalunya. Crònica glotopolítica d'una involució](#). *Estudis romànics*, 38, 295-310.
- Pujolar, Joan (2020). [Nous parlants: Llengua i subjectivitat](#). *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 30, 17-38.
- Pujolar, Joan, i González, Isaac (2013). Linguistic “mudes” and the de-ethnicization of language choice in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 138-152.
- Purtí, Eulàlia (2006). [La incorporació tardana de l'alumnat al·loglot: l'experiència dels primers programes adreçats als estudiants extracomunitaris a Catalunya](#). Dins F. Xavier Vila, Emili Boix-Fuster i Núria Alturo (ed.), *Integrar, des de la fragilitat? Societats plurilingües davant els reptes de les immigracions multilingües: Suïssa, Brussel·les, Luxemburg, Quebec i Catalunya* (p. 83-87). IEC.
- Riera, Elvira (2017). [Justícia lingüística i societats mixtes: Una defensa de la pluralitat](#). Generalitat de Catalunya, Institut d'Estudis de l'Autogovern.
- Ronjat, Jules (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingüe*. Champion.
- Santamaría, Antonio (ed.) (1999). *Foro Babel: El nacionalismo y las lenguas de Cataluña*. Ediciones Áltera.
- Sorolla, Natxo, i Flors-Mas, Avel·lí (2020). [L'ús del català entre els millennials de Catalunya: El pes diluït de l'origen lingüístic](#). *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and the Law*, 73, 50-68.
- Strubell, Miquel, Andreu, Llorenç, i Sintés, Elena (2011). *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica*. UOC.
- Sunyol, Andrea (2019). [Multilingualism, elitism and ideologies of globalism in international schools in catalonia: An ethnographic study](#) (tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona).

- Trenchs-Parera, Mireia, Larrea, Imanol, i Newman, Micahel (2014). [La normalització del cosmopolitisme lingüístic entre els joves del segle XXI? Una exploració de les ideologies lingüístiques a Catalunya](#). *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 24, 281-301.
- Trenchs-Parera, Mireia, i Patiño-Santos, Adriana (2013). Language Attitudes of Latin-American Newcomers in Three Secondary School Reception Classes in Catalonia. Dins Joaquim Arnau (ed.), *Reviving Catalan at School. Challenges and Instructional Approaches* (p. 49-71). Multilingual Matters.
- Unamuno, Virginia, i Nussbaum, Luci (2006). L'escola com a espai de pràctiques multilingües. Dins Luci Nussbaum i Virginia Unamuno (ed.), *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant* (p. 81-99). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Urla, Jacqueline (2012). *Reclaiming Basque: Language, Nation, and Cultural Activism*. University of Nevada Press.
- Vila, F. Xavier (1996). [When classes are over: Language choice and language contact in bilingual education in Catalonia](#) (tesi doctoral. Vrije Universiteit).
- (2004). [“Hem guanyat l'escola però hem perdut el pati?”](#). Els usos lingüístics a les escoles catalanes. *Llengua, Societat i Comunicació*, 1, 8-15.
- (2005). [Language, Education and Ideology in an Integrationist Society](#). Dins Els Witte, Luk Van Mensel, Michel Pierrard, Laurence Mettewie, Alex Housen i Roel De Groof (ed.), *Language, Attitudes & Education in Multilingual Cities* (p. 53-86). Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten.
- (7 de març de 2018). [Sobre el consenso en torno al modelo lingüístico escolar en Cataluña: Reflexiones a partir de una encuesta](#). *Politikon*.
- (coord.) (2006). [Conclusions de la comissió Coneixement i ús de la llengua. La potenciació de la llengua entre infants i joves: Del coneixement a l'ús](#). Consell Assessor de la Llengua a l'Escola.
- (dir.) (2019). *Disseny i pilotatge del projecte de recerca: “L'impacte dels usos lingüístics en entorns escolars sobre la competència lingüística oral de l'alumnat en català, castellà i lengües estrangeres”*. Informe de recerca no publicat. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- Vila, F. Xavier, i Galindo, Mireia (2009). [El sistema de conjunció en català en l'educació primària a Catalunya: Impacte sobre els usos](#). *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 20, 21-69.
- Vila, F. Xavier, Ubalde, Josep, Bretxa, Vanessa, i Comajoan-Colomé, Llorenç (2018). Changes in language use with peers during adolescence: A longitudinal study in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 0(0), 1-16.
- Vila, F. Xavier, i Vial, Santiago (2000). *Informe «Escola i ús»: Les pràctiques lingüístiques de l'alumnat de 2n nivell de cicle superior d'educació primària de Catalunya en situacions quasi espontànies*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Vila, F. Xavier, i Boix-Fuster, Emili (ed.) (2019). *La promoció de l'ús de la llengua des del sistema educatiu: Realitats i possibilitats*. Edicions UB.
- Vila, Ignasi (2011). [Balança de la política lingüística a l'educació escolar dels governs de Catalunya \(2004-2011\)](#). Dins Josep M. Masjuan (coord.), *Societat Catalana 2011* (p. 295-323). IEC.
- Voltas, Eduard (1996). *La guerra de la llengua*. Empúries.
- Woolard, Kathryn A. (1989). *Double Talk: Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia*. Stanford University Press.

- (1991). Linkages of Language and Ethnic Identity: Changes in Barcelona, 1980-1987. Dins James R. Dow (ed.), *Focus on Language and Ethnicity. Essays in honor of Joshua A. Fishman*. Volume 2 (p. 61-82). John Benjamins.
- (2016). *Singular and Plural. Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. Oxford University Press.
- Zalbide, Mikel (1998). Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 43(2). 355-424.