

# El model lingüístic del sistema educatiu a Catalunya

---

*Informe valoratiu i crític de la Secretaria de Política Educativa d'USTEC-STEs*

*Octubre de 2018*

L'octubre de 2018 el Conseller d'Ensenyament va presentar davant la comunitat educativa i els mitjans de comunicació aquest document, amb la voluntat d'esdevenir un full de ruta sobre la política lingüística al sistema educatiu. El text conté les diverses propostes que ja han transcendit de manera fragmentària als mitjans de comunicació, i des del primer moment han suscitat dubtes i interpretacions contradictòries.

Atesa la transcendència de la qüestió, la Secretaria de Política Educativa ha proposat un treball conjunt amb la Comissió Lingüística per ajudar als òrgans del sindicat a posicionar-se respecte a les propostes.

Us presentem, doncs, una primera anàlisi i valoracions.

## **Descripció general**

El document, força extens (78 planes), tindria, *a priori*, la intenció d'ordenar normativa, directrius i orientacions per a fixar la política lingüística als centres educatius de Catalunya per als propers anys.

A tal efecte, el text explicita normativa vigent, especialment la LEC i els decrets que la despleguen, les lleis d'immersió, directives europees, orientacions d'organismes internacionals (especialment l'OCDE) a banda de referència a una nombrosa literatura acadèmica relacionada amb aspectes d'interculturalitat i plurilingüisme, juntament amb documents interns i orientadors del propi Departament, que

són acompanyats per una llarga bibliografia teòrica relacionada.

Ara bé, i aquesta és una constant en tot el document, hi percebem força omissions. No es cita normativa estatal, ni tampoc apareix enlloc les diverses sentències judicials que al llarg dels darrers anys han obligat al Departament a modular, modificar i erosionar la política d'immersió lingüística en contra del criteri del propi Departament o entre l'oposició de la comunitat educativa, de la mateixa manera que tampoc apareix citada una àmplia literatura acadèmica que qüestiona críticament els pressupòsits en què es basen les propostes presents al document. Aquesta absència contrasta amb l'excés d'informacions òbvies o accessòries que no necessàriament tenen a veure amb aspectes de política educativa i sí amb continguts relacionats amb competències bàsiques, autonomia de centre o plans d'entorn, que entenem formen part d'un guarniment intel·lectual, més que d'elements necessari per a la comprensió de les intencions de la Conselleria.

El text està dividit en quatre parts: la primera, de caràcter descriptiu, aborda l'estat actual del model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya, on també es recull el seguit de canvis i transformacions de les darreres dècades pel que fa a la demografia i la presència de nous alumnes procedents de diferents àrees geogràfiques i *backgrounds* culturals. La segona part, probablement la més transcendental i polèmica del document, es dedica a recollir les propostes per als propers anys pel que fa al tractament de les diverses llengües amb presència al país i al sistema educatiu. La tercera se centra a reivindicar els antics plans d'entorn (implementats com a experiència, especialment municipalista, al llarg de la darrera dècada) i, finalment, la quarta part aborda la qüestió dels projectes lingüístics de centre, com a part dels projectes d'autonomia.

## **Característiques del document**

Ens trobem amb un text molt extens, en què es barreja anàlisi de les polítiques passades, referències normatives, reflexions subjectives o literatura acadèmica amb propostes de canvis respecte a les maneres de treballar o tractar les llengües. Hi ha un to omnipresent d'ambigüitat en la narració que pot generar una confusió, que a parer nostre, és un efecte buscat deliberadament. Podríem inferir que els redactors intenten lectures diferenciades en funció de la

voluntat de la persona o col·lectiu que el llegeixi. Això és el que explica que les primeres valoracions siguin tan dispars, des de certa eufòria per la premsa de Madrid en el sentit que entenen que la Generalitat rectifica i acaba amb el sistema d'immersió, fins a aquells representants polítics catalans que consideren que amb aquesta política la immersió és protegida. La realitat, tanmateix, és que si bé el to general de la redacció és asèptic i descriptiu, amb la constant presència d'elements de sentit comú i certa assertivitat positiva, una lectura més atenta permet detectar determinades "bombes de rellotgeria", que ens conviden al pessimisme. És com si una retòrica acadèmica i políticament correcta, amb certes idees benintencionades i la recreació en evidències assenyades servís per camuflar una profunda claudicació en la defensa del sistema d'immersió, a banda de proposar una versió pròpia del Tractament Integral de Llengües, el famós TIL aplicat a les Illes Balears, durant el mandat del president Bauzá al llarg del 2013 a partir de la seva proposta del "trilingüisme" a les escoles, consistent a rebaixar la presència del català a les aules.

Tanmateix, les formes del document no tenen gens d'agressivitat, perquè els redactors fan servir un relat segons el qual "la situació lingüística a Catalunya ha canviat, a partir d'un entorn més multicultural i plurilingüe (evidència contrastable), i les necessitats de la nova economia i d'una educació per competències fan necessari una major presència de llengües estrangeres, no només en el currículum, sinó en la quotidianitat". És per això que el to general de l'escrit, per cert, molt ben escrit i elaborat, busca en el lector certes complicitats i assentiments.

És per això que el més important no són les presències, sinó les absències. Es troba molt a faltar literatura crítica sobre el model d'impartició de matèries curriculars en anglès (que per cert, gairebé sempre es fa servir el terme "llengües estrangeres", i pràcticament no se cita la llengua de la globalització pel seu nom). Malgrat les moltes referències al model quebequès, en què es basa la immersió, en cap moment es constata la situació de minorització de la llengua catalana, les amenaces polítiques a la qual continua essent sotmesa, la gran vulnerabilitat legislativa, la pressió que rep la llengua pròpia pel que fa a ús social, o les escasses oportunitats de sentir-la en l'ús quotidià o els mitjans de comunicació o fora de l'àmbit escolar. Per contra, el francès al Quebec es troba en una situació de blindatge legislatiu reforçat pel fet que és l'única llengua oficial de l'estat federal, de la mateixa manera que és llengua cooficial a tot el Canadà, i que el govern d'Ottawa té el deure de protegir-la, també allà on no hi ha presència de parlants.

D'altra banda, és obvi que el pinyol central del document és la segona part, on hi ha el cos central de les propostes, i l'espai més susceptible d'ésser discutit. Molt especialment la tercera i la quarta part podrien perfectament estar deslligats del document. Per tant, per conèixer amb més precisió la intencionalitat del govern podríem recórrer exclusivament al text que apareix entre les planes 19 i 56.

D'altra banda, el document fa servir algunes “trucs comunicatius” en justificar moltes de les seves afirmacions de l'estil “diversos estudis avalen/ evidencien / suggereixen...”, estudis o literatura acadèmica que no és referenciada enlloc. Aquesta és una característica comuna, una frase feta, quan es tracta de fer creure al lector que s'està en possessió de la veritat. Tot això es complementa amb la inexistència de confrontació de fonts contràries o discrepants amb el posicionament defensat o el contrast d'opinions en una comunitat acadèmica no sol haver consens sobre qüestions, com a mínim, controvertides.

## **Anàlisi del contingut**

A continuació abordarem les qüestions més polèmiques i rellevants que trobem al llarg del document.

### **Model plurilingüe**

Avala l'experiència de sistemes segregadors per llengua. Així, tot referenciant el Grup d'Alt Nivell sobre Multilingüisme de la Comissió Europea, en la pàg. 9 afirma

*“El mateix text fa referència al know how adquirit en els col·legis bilingües del País Basc, Galícia, Catalunya, Balears i País Valencià, “on s’han implantat des de fa dècades mètodes sofisticats d’immersió lingüística i programes especials de formació per a professors”*

Cal recordar que en diversos dels territoris assenyalats existeix una segregació per llengua, i és molt preocupant aquesta referència, perquè és com si s'acceptés línies d'escolarització diferenciades. Cert és que en altres moments del text s'explicita que no s'admetrà separar els centres per llengua.

Sobre el model plurilingüe reivindicat i considerat com a un fet positiu (opinió que compartim), es fa servir una definició vaga i imprecisa, empeltada del llenguatge competencial propi de les institucions europees “No és el resultat d'una

*superposició de competències diferents (...) sinó (...) una competència complexa, no només lingüística, sinó amb una vessant cultural” (p. 11).* Ara bé, aquesta percepció positiva del plurilingüisme ve deslligada de qualsevol consideració política arrelada a la quotidianitat dels alumnes, i que a Catalunya i l'estat espanyol en coneixem prou bé: la dimensió sociolingüística que propicia fenòmens diglòssics perquè una llengua de prestigi pretén marginar i relegar a una divisió inferior a una altra llengua. És cert que el document entén que cal potenciar el respecte a altres llengües. El problema és que no podem deslligar-nos d'una situació en què des de l'estat, a partir d'actituds polítiques i polítiques concretes, es pretén reduir deliberadament l'ús i el prestigi del català a l'esfera pública. És un error no comprendre aquesta realitat, que obliga a la Generalitat a fer polítiques d'especial protecció. D'altra banda, a partir d'alguns elements dels quals en parlarem més endavant, l'escola pot reproduir aquests elements diglòssics si la presència curricular d'algunes llengües com l'àrab serveix per contribuir, també a Catalunya, d'arraconar l'amazic, la llengua més extensa entre la comunitat d'origen marroquí al nostre país.

No explicitar ni reconèixer la difícil situació del català a les escoles, malgrat la legislació present des de la dècada de 1980 és una de les principals mancances del document. Entre les implicacions del plurilingüisme hi ha “*promoure un ensenyament en què l'aprenent desenvolupa un grau de domini heterogeni de les llengües i adquireix competències interculturals*” (p. 12). Aquesta és una forma el·líptica de reconèixer que hi ha un gruix important de la societat catalana que, malgrat haver passat per tot el sistema educatiu, continua essent monolingüe en castellà, perquè l'estatus legal del català no implica cap obligació de conèixer-lo. I que aquesta negativa és feta en base a prejudicis ideològics i polítics. Certament, un dels problemes de la situació del català a l'escola és que és pràcticament l'únic àmbit on té una certa presència assegurada, i que en la resta de contextos és possible tenir una existència al marge de tot contacte amb la llengua pròpia del país.

A banda d'això, es troba a faltar el reconeixement de situacions en les quals, en l'actualitat, la presència del català és discutida o residual. En determinats contextos, molt especialment en la secundària, la immersió no es practica. Certa fragilitat política de les institucions catalanes, certa por a generar conflicte, no han permès arbitrar mesures en aquest sentit, i el document no ho reconeix de manera explícita.

### **TIL i TILC: castellà i anglès, llengües vehiculars**

Ara bé, en l'apartat sobre "els objectius del model plurilingüe i intercultural", ja s'expliciten aquells elements que poden ser més polèmics. Concretament, el segon element constitutiu esmentat (p. 13) diu així:

*"les llengües curriculars (català, castellà i estrangeres) es tracten com a llengües d'aprenentatge i com a vehiculadores de continguts durant el temps lectiu i el temps escolar d'acord amb els projectes lingüístics"*

La frase no pot ser més clara. S'admet la presència de les tres llengües com a vehiculars, la qual cosa explicita (i en certa mesura reconeix una situació que ja es venia donant) que el català recula respecte als plantejaments inicials de la Llei de Normalització Lingüística 1983, i que el Departament reconeix que aplica criteris similars al TIL de Les Illes Balears o les pràctiques d'escoles bilingües implantat a la Comunitat de Madrid des de fa una dècada. I aquest és un joc de suma zero. Les hores de presència que guanyen unes llengües, les perden una.

Més endavant, dins el mateix capítol (p. 21) insisteix en l'ús del castellà o l'anglès com a llengua vehicular. Malgrat certa ambigüïtat expositiva, i certa retòrica on barreja la necessitat d'una metodologia global i ensenyaments competencials, no es reca a considerar totes tres llengües com a un "Tractament Integral de Llengua i Continguts". D'aquí es pot deduir o interpretar que es transmetrà currículum ordinari en castellà o altres llengües". Per camuflar aquesta realitat, el text fa servir determinades inflexions del llenguatge i disquisicions teòriques de l'estil "Aprofitar el potencial didàctic de les pràctiques d'alternança de codi (transllenguatge) (...) [que] promouen un aprenentatge més profund de la matèria". (p. 23) Això ho entenem com "fer classes en altres llengües que no siguin el català.

Més explícit és en el moment d'abordar el tractament de llengua i continguts. Els autors consideren adequat el TILC:

*"Perquè l'ús de les llengües estrangeres com a llengües vehiculars per a l'aprenentatge d'altres matèries en programes AiCLE permet obtenir una competència superior en aquestes llengües sense incrementar el nombre d'hores lectives"*

*"Perquè l'alumnat no catalanoparlant no es pot esperar a dominar la llengua principal d'escolarització abans d'aprendre els continguts de les matèries" (p. 25)"*

i afegeix amb justificacions sociolingüístiques

*“Optar per metodologies TILC en l’ensenyament de les àrees o matèries curriculars té sentit en el context sociolingüístic actual, en que el català no és la llengua familiar ni la llengua d’ús d’una part important dels alumnes del sistema educatiu” (p. 26)*

i més avall, expressa:

*“Donar importància a l’ensenyament del llenguatge en totes les matèries promou l’èxit acadèmic de tot l’alumnat, i de manera especial, del més vulnerable –tant si es tracta d’alumens d’origen estranger com alumnes procedents d’entorn socioeconòmics i socioculturals deprimits*

De manera que és una manera de reconèixer algunes de les acusacions per part d’entitats de defensa del castellà, segons les quals, la immersió lingüística perjudica l’alumnat castellanoparlant, i que la literatura acadèmica no avala.

D’altra banda, i d’acord amb pràctiques que es van fent en els darrers anys, entenent que fruit de la pressió política externa, el document avala la presència del castellà com a llengua vehicular en aquells espais on el context sociolingüístic és majoritàriament catalanoparlant. (pp. 30-31)

*“En els contextos en què el castellà no té aquesta força social (...) caldrà fer un enfocament didàctic proper al que fem servir amb les segones llengües (...) Si el nombre d’hores d’exposició a aquesta llengua no fos suficient per assolir en acabar el sistema educatiu, el mateix nivell de català i castellà, el centre haurà de decidir, en el seu projecte lingüístic, incorporar blocs de continguts curriculars en castellà (...)*

Pel que fa a la introducció de l’anglès com a llengua curricular, el document justifica l’AICLE en base al bon funcionament de la immersió lingüística. Ara bé, s’obvia que la immersió funciona bé per la proximitat lingüística entre català i castellà, i no comenta que les estructures gramaticals, fonètiques, sintàctiques de l’anglès són molt distants de les llengües romàniques i que, a partir de constatacions empíriques, la impartició de currículum en anglès ha donat molts problemes. Enlloc apareixen referències a informes de plans pilot o avaluacions d’experiències que han tingut lloc a escoles catalanes, que sembla, no han anat massa bé. És més, i pel que fa a l’experiència de les escoles bilingües de la Comunitat de Madrid, s’obvia que la Universidad Carlos III va evidenciar que les escoles que impartien assignatures en anglès tenien pitjors resultats acadèmics que aquelles que utilitzaven exclusivament el castellà. L’estudi indicava que “existeix un

efecte negatiu obre els coneixements que tenen aquests nens en acabar les assignatures que es cursen en anglès, perquè l'eforç extra per fer servir l'anglès com a llengua d'ensenyament empitjora l'aprenentatge d'aquesta assignatura.”<sup>1</sup> A més, aquest programa havia tingut com a efecte un aprofundiment en el fenomen de la segregació escolar, atès que s'establí una competitivitat entre diversos centres de la xarxa pública on moltes famílies molt conscienciades per l'educació dels seus fills es concentraven en aquelles escoles que prometien millors beneficis futurs per als alumnes matriculats.

### **Àrab i xinès, llengües curriculars**

Pel que fa a la segona llengua estrangera (p. 15) aborda també un altre dels elements polèmics, ja transcendit en els debats públics i a les xarxes. Es tracta que “*La segona llengua estrangera pot ser curricular, d'abast internacional o familiar de l'alumnat d'origen estranger*”. I és aquí quan intervé la possibilitat que l'àrab i el xinès formin part del currículum, i s'imparteixin dins l'horari lectiu dels alumnes (tot i que també admet que pugui ser extraescolar).

Aquí trobem un problema molt important. Com ja hem assenyalat amb anterioritat. Segons l'Idescat (2017) al nostre país hi ha 207.082 residents de procedència del Marroc (sense comptar els naturalitzats o els que no compten al registre i 57,239 ciutadans xinesos. El problema és que la majoria dels marroquins catalans procedeixen del Riff i són parlants de l'amazic, entre els quals personatges importants com l'escriptora Najat El-Hachmi. Al Marroc, des de la seva independència s'ha produït una política d'uniformització cultural que pretén arraconar la llengua i la cultura amazic i fa servir les escoles per practicar una deliberada política d'assimilació cultural paral·lela a una situació d'opressió nacional com també pot ser el cas del Sàhara Occidental. L'àrab és la llengua de l'administració i l'àrab clàssic, la de la religió, i és d'una família (semítica) molt diferent de la dels parlants amazics (afroasiàtica). Establir convenis amb el govern del Marroc per contractar lectors d'àrab seria com importar a Catalunya l'opressió nacional que ja patien al seu territori i perpetuar la marginació de la seva cultura.

En una situació similar ens podríem trobar amb el xinès. La majoria dels xinesos catalans provenen de Qingtian, una petita zona de Zhejiang i parlen una variant del shangaiès, molt allunyada del mandarí, que és el xinès oficial que

---

<sup>1</sup> Carro, JM. Cabrales, A. Anghel, B. (2016). *Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. Economic Inquiry*. Vol. 54, No. 2, April 2016, 1202-1223. DOI:10.1111/ecin.12305.



s'estudia a les escoles oficials d'idiomes, i que també pot implicar una situació de disglòssia importada des de la Xina, a més, en el context d'un país sense democràcia.

Aquesta presència d'ambdues llengües al nostre sistema educatiu és justificat pel Departament com a política derivada del plurilingüisme i de la necessitat de respectar la diversitat lingüística. Paradoxalment, els efectes poden ser els contraris al desitjat. Què hi pot haver al darrere d'aquesta decisió que entenem equivocada?

Hi concorren dues hipòtesis. La primera, la ignorància; la segona, altres objectius no explicitats. El primer cas, sense ser inversemblant, no sembla probable. A la Conselleria no hi manquen persones informades. La segona, per contra, estaria relacionada a tractar d'aconseguir complicitats amb els líders de les diferents comunitats estrangeres, que normalment exerceixen molta influència entre els seus conciutadans i que són els que dominen les llengües oficials dels seus respectius països de procedència. Això pot fer pensar en les polítiques caciquistes pròpies de les esquerres en entorns anglosaxons que poden afavorir el suport electoral o polític envers els partits impulsors. No és cap secret que ERC, que domina la conselleria sembla fer una aposta estratègica que tracta de captar les velles estratègies i xarxes clientelars de l'antigament influent PSC en base a l'objectiu explicitat d'"eixamplar la (seva) base. En segon terme, polítiques que satisfacin els governs de la Xina i el Marroc -malgrat que no beneficiïn les comunitats respectives- poden tenir cert atractiu diplomàtic en processos d'internacionalització de l'economia catalana.

### **Presència del català a la institució**

El document (p. 18) reconeix que el català és la llengua de la institució escolar, "*i la llengua d'ús habitual a tots els espais del centre, en la relació amb la comunitat educativa i amb tots els estaments generals en general.*" Res a objectar respecte aquesta qüestió, tot i que es troba al faltar l'esment a les diverses situacions en què, per posar un exemple, a les reunions de pares, la mateixa institució es canvia al castellà quan un pare ho demana (i en canvi, no es passa a l'anglès o el francès si alguna mare no entén cap de les dues).

### **Autonomia, projecte lingüístic i polítiques educatives**

Al llarg de tot el document, es repeteix insistentment en la necessitat d'actuar d'acord amb els projectes d'autonomia, adobat per una obsessió per l'aprenentatge competencial i una incardinació en la comunitat que estableix nombroses referències a la presència de les empreses i l'emprenedoria.

A tall d'exemple, i com a complement amb els "projectes i continguts de forma contextualitzada:

*"poden transcendir a l'aula i afavorir l'emprenedoria de l'alumnat i la seva implicació social. S'inclouen en aquesta modalitat les pràctiques d'empresa, el servei comunitari, l'aprenentatge servei..." (p. 35)*

La idea d'autonomia, entesa a la manera en què l'ha proposada la LEC i la LOMCE, posseeixen un biaix d'atomització del sistema educatiu, que potencia el fet que cada centre competeix amb la resta, d'acord amb la filosofia empresarial promoguda des de l'OCDE i altres laboratoris d'idees empresarials, de manera que el sistema com a tal desaparegui i sigui substituït per illes desregulades, controlades per direccions professionals (l'eufemisme és "lideratges pedagògics", de manera que cada centre prengui les seves pròpies decisions, malgrat que això vagi en contra de la coherència del sistema, l'interès general, o la igualtat d'oportunitats. A tall d'exemple:

*"Amb independència de la modalitat concreta per la qual s'opti, es recomana una implementació heterogènia d'aquest enfocament [AICLE], de manera que s'afavoreixi l'ús vehicular de la llengua estrangera en diverses àrees o matèries, i en diferents nivells i etapes educatives" (p. 36)*

L'apartat dedicat al projecte lingüístic de centre conté elements altament preocupants. En primer lloc, un excés d'autonomia que deixa en mans de les direccions, més que de la pròpia comunitat educativa, la política lingüística del centre. Això deixa en una situació de vulnerabilitat la llengua catalana, més permeable a pressions externes quanta més capacitat de decisió hi hagi en el despatx de direcció. Malgrat que s'expliciti que el català continua essent eix vertebrador del sistema (p. 62), a la pràctica deixa un excessiu marge de maniobra a decisions individuals.

Això implica també un poder excessiu que implica que *"el lideratge, per part dels equips directius de centre (...) han de disposar de docents qualificats"* que referma la capacitat de triar-los de manera subjectiva.

Tampoc queda massa clar què succeeix amb aquells docents que ofereixin llengües estrangeres no curriculars en horari lectiu o extraescolar. Formaran part del claustre? Quines seran les fórmules de contractació?

Finalment, i molt preocupant, sembla que la política lingüística es fa servir com a pretext per justificar la política de personal en base a la subjectivitat i arbitrietat, i on clarament es fa referència, en termes elogiosos, als llocs de treball específics "amb perfil professional", tot explicitant els

recursos al Decret d'Autonomia, de Direccions i el de Provisió (p. 66).

Concretament diu:

“El Decret de provisió pretén corregir aquesta situació [la d'ordenar la mobilitat del professorat a partir de criteris objectius] i estableix un procediment de provisió específica, els perfils professionals, que pot arribar al 50% de les places de centre (...) Un procediment que també preveu l'entrevista dels docents que aspiren a ocupar les places per tal de valorar les aportacions que es poden fer a l'aplicació del projecte educatiu” (p. 66)

### **Altres elements**

Trobem algunes referències a recursos on-line i autoaprenentatge que obliguen a relacionar l'aprenentatge de llengües amb les TIC. Aquests elements són secundaris i no gaire aprofundits, com a una mena de complement en què els redactors no aprofundeixen gaire. Tanmateix, cal advertir que aquest és un mercat de creixent importància, especialment en el camp de l'aprenentatge de l'anglès, on hi ha grups multinacionals amb interessos evidents en el sistema educatiu.

Es promou una política d'internacionalització dels centres educatius en base, tant a les indicacions de la Comissió Europea, com l'OCDE en base a estades a l'estranger, intercanvis i projectes internacionals, molt coherentment amb el que s'ha vingut fent en els darrers anys. Ara bé, enlloc apareix cap política de beques o ajuts econòmics. En certa mesura, aquesta bona intenció pot acabar esdevenint una política subtil de segregació i discriminació per raó de classe social

També (p. 59) apareix alguna referència a la intervenció d'empreses o fundacions privades, com ara la promoció del Batxillerat Internacional o la Formació Professional Dual, en una dinàmica coherent a la voluntat privatitzadora de les administracions públiques, independentment del seu color polític.

Al llarg de tot el document, es fa referència al “català i l'aranès” com a llengües pròpies del país. Respecte a aquesta darrera, tot i que tradicionalment ha rebut aquesta denominació, és incorrecta. Per qüestions més polítiques que lingüístiques s'evita parlar d'“occità”, que seria el terme més correcte. Entenem que el Departament hauria de fer aquest pas.

## Valoració

La valoració inicial del contingut, anàlisi i propostes és força crític. A continuació enumerarem algunes consideracions motivades per la seva lectura.

- A nivell general trobem molta feblesa teòrica. Bona part dels arguments semblen enganxats amb xinxetes.
- L'autonomia de centres que és reclamada com a garantia d'una política lingüística adaptada al context, en realitat el que fa és deixar en una situació de vulnerabilitat i fragilitat a les pressions de l'entorn. L'absència d'unes directrius fermes possibiliten, per exemple, que un ajuntament hostil al català pugui incidir en el projecte educatiu, i per descomptat, el projecte lingüístic del centre, especialment en un moment en què el català és atacat per determinades forces polítiques.
- Bona part de les idees contingudes aquí responen a una legítima i justificable ambició. Es parla d'atenció individualitzada, de promoure la llengua oral, d'incardinació amb la comunitat educativa. tanmateix, enlloc es parla de recursos, ni ràtios, ni desdoblaments, ni formació, elements absolutament imprescindibles per al domini de, com a mínim, les quatre llengües (català, castellà, i dues estrangeres) que l'alumnat ha d'aprendre. Sense recursos, aquests objectius són paper mullat. I és especialment sagnant que aquest nivell de feina i esforç l'hagi de protagonitzar el professorat d'un sistema educatiu que només és finançat per un 2% del PIB, és a dir, una tercera part del que contempla la LEC i el que estableixen, com a orientació, els organismes internacionals.
- Si bé es fan algunes referències interessants i positives sobre el paper de la lectura com a eina imprescindible per a l'aprenentatge d'idiomes en profunditat i com a font de plaer, s'obvia, com ha denunciat reiteradament el Col·lectiu Pere Quart, que els successius plans d'estudis han empès a la marginalitat els estudis de literatura, font fonamental per assolir els objectius proposats. Les literatures han perdut un pes molt gran en els currículums, i alhora, la metodologia tradicional (centrada a estudiar corrents, generacions, estils,...) i amb fragments molt breus de textos literaris, ha menystingut la més interessant metodologia anglosaxona d'estudi i anàlisi d'autors i obres literàries en profunditat, que, esclar, exigeixen un format de petit grup, desdoblaments i ràtios més

baixes. El mateix podria dir-se per a l'aprenentatge del llenguatge oral o de l'escriptura.

- El fet que aquest document hagi estat redactat al marge de l'opinió del professorat i els seus representants, més enllà de les bones intencions dels autors, l'invalida com a proposta. El més convenient seria partir de zero i elaborar un nou document d'acord amb la participació activa dels ensenyants.
- La valoració positiva dels decrets d'autonomia, direccions i provisió, així com la promoció de l'entrevista personal per justificar el projecte lingüístic és també un element central que justifica la nostra oposició
- Valorem com a element positiu que als centres educatius es promogui la presència de la llengua d'origen dels seus alumnes com a fórmula de respecte i reconeixement per totes les llengües, així com a manera d'estendre la interculturalitat entre tots els agents de la comunitat educativa.