

**UNIVERSITAT
JAUME I**

Màster en Professor/a d'Educació Secundària Obligatòria i
Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes
Especialitat: Català

**QUÈ SE'NS DIU DES D'EUROPA ALS DOCENTS DE CATALÀ
QUANT AL PLURILINGÜISME I LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA?**

Implicacions de la política educativa lingüística europea per al País Valencià

Treball de Fi de Màster presentat per:

ELIJA LUTZE

Tutora

Dr. Aina Monferrer Palmer

Departament de Filologia i Cultures Europees

Resum: Europa ocupa un lloc fonamental en l'ensenyament de llengües i la política educativa (lingüística), però Europa són moltes institucions i un gran nombre de grups i projectes de recerca i publicacions, la qual cosa pot resultar confusa i semblar incoherent. Aquest treball pretén explorar les implicacions de la política educativa lingüística europea, pel que fa a la promoció de la diversitat lingüística i el plurilingüisme, per a l'ensenyament del català als instituts i a les escoles oficials d'idiomes valencians. Específicament analitzem set documents del Consell d'Europa, entre altres el *Marc europeu comú de referència per a les llengües* i la *Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries*, i contrastem els resultats d'aquesta anàlisi amb el marc legal general de l'ensenyament valencià: la LOE i la LOMQE, la LUEV i la Llei 4/2018 de Plurilingüisme, per provar la hipòtesi que encara hi ha desconeixença o contradiccions i incoherències en l'aplicació d'aquests documents. Els resultats confirmen aquesta hipòtesi i mostren, a més, que hi ha incoherències o manca d'interreferencialitat en els mateixos documents europeus. Malgrat això, resulta evident que Europa convergeix en la necessitat d'un enfocament plural de les llengües com a element per a un ensenyament de qualitat, que ha de dur a un desenvolupament de les competències plurilingüe i intercultural respectuós amb les llengües regionals o minoritàries i les llengües familiars de la ciutadania europea. El sistema educatiu i els docents de llengua faríem bé de tenir-ho en compte.

Paraules clau: educació plurilingüe, llengües regionals, *Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries*, *Marc europeu comú de referència per a les llengües*, política lingüística europea, diversitat lingüística

Abstract: Europe occupies a pivotal place in educational (language) policy and the teaching of languages, but Europe is many institutions and a large number of research groups and projects and publications, which may be confusing and seem inconsistent. This dissertation aims to explore the implications of European language education policy, as regards the promotion of linguistic diversity and multilingualism, for the teaching of Catalan in Valencian institutes and official language schools. Specifically, we analyse seven documents of the Council of Europe, among others the *Common European Framework of Reference for Languages* and the *European Charter for Regional or Minority Languages*, and we contrast the results of this analysis with the general legal framework of the Valencian education system: the Spanish laws LOE and LOMCE, and the Valencian LUEV and Law of Plurilingualism (4/2018), to test the hypothesis that there is still a lack of knowledge of or contradictions and inconsistencies in the application of these documents. The results confirm this hypothesis and show, moreover, that there are inconsistencies or a lack of inter-referentiality in between those same European documents. In spite of this, it is clear that Europe converges on the need for a pluralistic approach to languages as elements of quality teaching, which must lead to the development of multilingual and intercultural competences that is respectful of regional or minority languages and the family languages of Europe's citizens. The education system and us language teachers would do well to take this into account.

Keywords: plurilingual education, regional languages, *European Charter for Regional or Minority Languages*, *Common European Framework of Reference for Languages*, European language policy, language diversity

Índex

1. Introducció.....	1
2. Marc teòric.....	3
2.1. La diversitat lingüística.....	3
2.1.1. La diversitat lingüística a Europa.....	5
2.2. La política lingüística europea.....	6
2.2.1. La política lingüística de la Unió Europea.....	8
2.2.2. La política lingüística del Consell d'Europa.....	11
2.3. La llengua catalana i el seu ensenyament.....	12
2.3.1. L'ensenyament del català als instituts i les EOI.....	13
3. Metodologia.....	15
4. Resultats.....	19
4.1. Descripció del marc general o nivell «supra».....	19
4.1.1. La Constitució espanyola.....	19
4.1.2. L'Estatut d'Autonomia valencià.....	20
4.1.3. La <i>Carta europea de les llengües regionals o minoritàries</i> (CELROM).....	20
4.1.4. El <i>Marc europeu comú de referència per a les llengües</i> (MECR).....	22
4.1.5. Els <i>altres</i> documents europeus.....	25
4.2. Descripció del marc legal immediat o nivell «macro».....	28
4.2.1. La LOE i la LOMQE.....	28
4.2.2. La LUEV i la Llei 4/2018.....	29
4.3. Preguntes analítiques.....	31
4.3.1. Preguntes centrades en els documents europeus.....	32
4.3.2. Preguntes centrades en la legislació.....	37
5. Conclusions.....	39
Bibliografia.....	42
Documents europeus analitzats.....	45
Legislació espanyola analitzada.....	46
Annex 1. Extret de la <i>Carta europea de les llengües regionals o minoritàries</i>	i

Agraïments

A la meua parella per les converses sobre educació i llengües i educació plurilingüe.

I per la paciència.

A la meua tutora per la confiança que ha dipositat en mi des del principi.

I, també, per la paciència.

1. INTRODUCCIÓ

En els darrers anys cap normativa de política (lingüística o educativa) pot evitar de fer referència a la normativa, les recomanacions o les directrius que es fan des d'Europa. Així, és evident que aquests documents europeus també tenen rellevància per a l'ensenyament del català. Un exemple clar d'això és el *Marc europeu comú de referència per a les llengües*, que s'ha erigit com l'estàndard internacional per a l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació del català i de la resta de llengües europees. Un exemple potser menys conegut en seria la *Carta europea de les llengües regionals o minoritàries*, que planteja una sèrie de compromisos per part dels estats ratificants (entre els quals trobem Espanya, però no Itàlia ni França ni Andorra) per a la protecció i la promoció de les llengües autòctones no oficials, anomenades *regionals o minoritàries*. A banda d'aquests documents també hi ha recomanacions, guies i altres publicacions europees sobre l'ensenyament plurilingüe i intercultural, l'educació democràtica, la diversitat lingüística, el plurilingüisme o enfocaments plurals cap a les llengües i les cultures, que poden afectar en major o menor grau l'ensenyament del català. Així doncs, no hi ha dubte que Europa ocupa un lloc fonamental en l'ensenyament de llengües i la política educativa (lingüística). Alhora, però, Europa són moltes institucions i un gran nombre de grups i projectes de recerca i publicacions, la qual cosa pot resultar confusa i semblar incoherent.

En aquest treball voldríem, per tant, explorar i revisar aquests documents i les implicacions didàctiques i educatives que se'n deriven per a l'ensenyament del català, especialment pel que afecta a les etapes educatives a què condueix aquest màster, això és, a l'educació secundària obligatòria, al batxillerat i a les escoles oficials d'idiomes al País Valencià. Un dels punts de partida d'aquesta revisió bibliogràfica és el projecte de recerca europeu ECCA, en què col·laboren set membres de la Xarxa Europea per a la Diversitat Lingüística (NPLD, en les sigles en anglès), entre les quals es troba també la Xarxa Vives d'Universitats (XVU). En el marc d'aquest projecte, la XVU ha portat a terme durant el curs 2019-20 (tot i la interrupció forçosa causada per la COVID-19) un primer programa pilot a diferents escoles valencianes, en què ha col·laborat l'autor d'aquest treball, en el marc del qual es pretenia acostar la *Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries*, del Consell d'Europa, a l'alumnat adolescent, amb la finalitat de conscienciar-los sobre la importància de la diversitat lingüística i alhora promocionar aquesta diversitat. Per a això, hom compta amb una publicació expressament elaborada per un grup d'experts per al Consell d'Europa, que consta, entre altres, d'una proposta de 10 activitats didàctiques per a desenvolupar a l'aula sobre temàtica sociolingüística. A més a més, el professorat de Secundària que ha col·laborat en el projecte també ha estat convidat a elaborar altres activitats didàctiques, les quals eixamplen el

ventall de propostes didàctiques. L'altre punt de partida d'aquest treball és l'assignatura d'Aprenentatge i Ensenyament de la Llengua i la Literatura i Ensenyament d'Idiomes, compartida entre tot l'alumnat de les especialitats de castellà, català i anglès, en què vam veure, entre altres, el tractament integrat de llengües (TIL) i el tractament integrat de llengües i continguts (TILC), dos pilars fonamentals de l'educació plurilingüe.

Per tot això, aquest treball s'estructurarà de la manera següent. Tot seguit, hi ha el marc teòric (§ 2), en què abordarem la temàtica de la diversitat lingüística (§ 2.1), posant especial èmfasi en el cas europeu; a continuació, explorarem la política lingüística europea (§ 2.2), i acabarem repassant algunes característiques de la llengua catalana (§ 2.3), especialment allò més rellevant per al seu ensenyament. El següent apartat comprèn la metodologia del treball (§ 3), i hi presentem la hipòtesi i les preguntes d'investigació, justifiquem la tria de documents a analitzar i expliquem el procediment d'anàlisi. Després tenim l'apartat dels resultats de l'anàlisi (§ 4), en què analitzem tant la legislació valenciana (§ 4.1) com els documents europeus (§ 4.2) i respondrem les preguntes de recerca (§ 4.3), i acabarem el treball amb les conclusions de la recerca (§ 5).

2. MARC TEÒRIC

En aquest apartat repassarem el marc teòric del nostre treball de recerca. Atès que analitzarem les implicacions de la política educativa (lingüística) europea sobre l'ensenyament del català al País Valencià, respecte a la promoció de la diversitat lingüística i el plurilingüisme, el treball s'emmarca, en general, en tres subapartats: la diversitat lingüística (§ 2.1), especialment a Europa (§ 2.1.1); la política lingüística europea (§ 2.2), amb major èmfasi en la política de la Unió Europea (§ 2.2.1) i la política del Consell d'Europa (§ 2.2.2), i, finalment, el català (§ 2.3) i el seu ensenyament (§ 2.3.1).

2.1. LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA

La diversitat lingüística és un dels patrimonis culturals comuns de la humanitat. Això és perquè les llengües humanes no constitueixen sols un sistema de comunicació (únic en el regne animal), sinó que són vehicles de transmissió, organització i creació de coneixement i de col·lectivitat, són senyes d'identitat individuals i col·lectives i són reflexos de l'evolució de les societats i les cultures, dels éssers humans i els seus pobles. Com a senya d'identitat, la llengua és també una característica distintiva i sovint discriminatòria, ja que permet identificar membres d'un mateix grup (social, ètnic...) i diferenciar-se dels «altres». Per tot això, no ens ha de sorprendre la importància que la llengua ha tingut també en la construcció dels estats nació (Anderson, 2016) com també la construcció nacional de les comunitats lingüístiques i culturals minoritzades (Mira, 2005; i, en els casos postcoloniais, Thomas, 2007); alhora la ideologia de l'estat nació també ha comportat la identificació d'aquest amb una (sovint única) llengua oficial o nacional (Daoust, 1998, p. 443). En aquests processos hi ha una sèrie de paradoxes inherents ben curioses, com ara que «the formation of states [...] calls on the territorial identity of a population at the same time that these states, in setting their frontiers, ignored the language people use and their identity» (Tabouret-Keller 1998, p. 320) i que els estats nació consolidats recriminen a les nacions que han fet tard a la construcció nacional i cerquen ara la seua autonomia o modernització tot i seguir el mateix exemple que aquells hi van donar en el passat (Fishman 1998, p. 337). Donem-ne algunes xifres, de la relació entre estats i llengües oficials, que, tot i tenir uns anys, mostraran l'estat de la qüestió (Daoust 1998, p. 443):

Today, although there are some 185 recorded languages within Europe's 40 states, only 35 of these have official status (Grimes, 1988; Leclerc, 1992: 54). The situation is even more complex in other continents, where 155 states grant official status to 69 languages of a total of approximately 6,000 recorded languages.

Així doncs, malgrat constituir un patrimoni cultural tan important, la majoria de les llengües del món no tenen estatus oficial i avui dia s'estima que moltes llengües desapareixeran o pateixen el

risc de ser substituïdes. De les 6.700 llengües, aproximadament, d'arreu del món, un percentatge alt d'aquestes llengües estan amenaçades, segons el Fòrum Permanent sobre Afers Indígenes de l'ONU (2016).¹ Mirem algunes altres xifres de la mateixa font que ens poden ajudar a entendre la situació: el 30 % de la població mundial parla una de les 3 llengües més parlades, el 50 % de la població mundial parla una de les 25 llengües més parlades, el 97 % de la població mundial parla un 4 % de les llengües del món, el 3 % restant de la població mundial parla el 96 % restant de llengües (en gran part, pobles indígenes en zones de diversitat biocultural alta; vegeu, per exemple, Gorenflo *et al.*, 2012); es considera que la meitat de la població humana, si més no, és bi- o plurilingüe.

A banda d'aquestes proporcions, que ens recorden a la distribució de la riquesa mundial, hi ha altres claus, sociolingüístiques, que ens permetran entendre el perquè de la substitució, desaparició o mort lingüística. Segons la Llei de Nelde (Nelde 1987), «no pot haver-hi contacte de llengües sense conflicte de llengües», darrere del qual sovint també hi ha altres conflictes, ètnics, socioeconòmics, polítics, religiosos, històrics. Així, Nelde (1998, p. 294) diu:

Symmetric multilingualism, in which equal numbers of speakers are invested with equal rights and in which both language prestige and linguistic identities are congruent, is impossible, since one of the language groups will always be subject to stigmatization and/or discrimination, with conflict the inevitable result.

En la mateixa línia, Fishman (1972, p. 140) argumentava que «no society needs two languages for one and the same set of functions», raó per què no pot persistir un bilingüisme social sense diglòssia, sense que les dues llengües tinguin funcions diferenciades. Així, Tasa i Bodoque (2016) apunten a la ideologia de la jerarquia lingüística com una causant de la substitució lingüística:

Una de les causes principals d'aquest procés és l'hegemonia d'una ideologia lingüística que dona a les llengües globals o d'ús més comú en la globalització la categoria de llengües «cosmopolites», «internacionals» i «superiors», i minoritza les llengües amb menor nombre de parlants i poc suport institucional. (p. 17)

Aquesta «ideologia, la de la jerarquia lingüística, [...] habitualment és assumida per bona part dels parlants d'una llengua considerada “inferior”» (Tasa 2018).

Per tot això la Unesco va declarar l'any 2019 l'Any Internacional de les Llengües Indígenes (o *Autòctones*, en la versió en francès) i, en acabar, es va declarar el període del 2022 al 2032 la Dècada Internacional de les Llengües Indígenes, per tal de promocionar i protegir la diversitat lingüística, millorar la vida dels parlants de llengües indígenes i contribuir al desenvolupament

1 D'acord amb la informació proporcionada en el [lloc web de l'Any Internacional de les Llengües Indígenes](#). No cal dir que és molt difícil saber amb exactitud quantes llengües hi ha al món, qui les parla, quantes persones parlen quines llengües i de quina manera (això és, amb quin nivell), etc. Tot i aquesta problemàtica general, pense que les aproximacions de la Unesco i d'altres fonts ens poden ajudar a tenir una visió general de la situació.

sostenible del món. La Unesco aprofita aquesta ocasió també per a destacar el valor de la diversitat lingüística i la importància que tenen les llengües per als seus parlants, per a la humanitat i per al nostre planeta. Així, en el preàmbul al pla d'acció de la UNESCO (2018, p. 2), s'afirma, entre altres:

Language is a core component of human rights and fundamental freedoms and is essential to realizing sustainable development, good governance, peace and reconciliation. A person's freedom to use his or her chosen language is a prerequisite to freedom of thought, freedom of opinion and expression, access to education and information, employment and other values enshrined in the Universal Declaration of Human Rights.

2.1.1. La diversitat lingüística a Europa

Europa no n'és cap excepció, d'aquesta regla. Hi tenim més de 200 llengües autòctones (és a dir, sense comptar-hi les llengües de les persones immigrades o llengües no-territorials), de manera que Europa és el continent amb menys diversitat lingüística: alberga un 3 % del total mundial de llengües,² amb reconeixements i graus de protecció i promoció molt diversos als estats on es parlen. Volem recordar que Nelde (1998, p. 292) afirmava que «there is in the realm of the European languages at present no imaginable contact situation which cannot also be described as language conflict».

El que podem destacar en el cas europeu és, d'una banda, l'autoconcepció o autopercepció europea (només cal mirar el lema de la Unió Europea: «Units en la diversitat»). Halwachs (2017) va dir que la democratització del segle xx i l'evolució d'una concepció ètnica de l'estat nació a una de més cívica van portar com a resultat «the transformation of the official linguistic diversity of Europe from the simple addition of national languages to the consideration of all indigenous languages [...]. [...] linguistic diversity becomes part of the European self-perception» (p. 22). Tot i això, com hem dit adés, als mateixos estats nació que s'han construït sobre l'oficialització o nacionalització de determinades llengües, processos de modernització i d'estandardització lingüístiques i determinades ideologies els costa reconèixer i protegir la diversitat interna i admetre la legitimitat d'aquests mateixos processos en les *altres* llengües que es parlen a l'estat.

D'altra banda, cal destacar que a Europa no es parla gaire de *llengües indígenes* per a fer referència a les llengües autòctones o pròpies (tret del cas dels pobles indígenes), sinó que sovint es fan servir altres expressions com ara «llengua regional» o «llengua minoritària». Quan parlem de diversitat i substitució lingüístiques, no obstant això, el fenomen és similar: com hem dit adés, darrere dels conflictes lingüístics s'amaguen sovint conflictes d'una altra mena; segons Nelde (1998), «multilingual conflicts in Europe, especially in urban societies, show quite clearly that

2 D'acord amb els «[Language Facts](#)» del [Centre Europeu de Llengües Modernes \(ECML\)](#) en la seua pàgina web per al Dia Europeu de les Llengües.

language conflicts are caused primarily by attempts on the part of the dominant group to block social mobility» (p. 290). Parem atenció a la caracterització següent de *minority language*:

Minority languages are languages which exist in environments hostile to them – the schools, media, administration, etc., being dominated by other languages. As they are limited to being used exclusively within the speech community, the external threat to minority languages derives from these other domains and the weight of pressure falls in line with the importance these domains hold within the community. Whereas many ethnolinguistic minorities on the African continent are not exposed to national education and media, this is not the case for most other minorities. (Brenzinger 1998: 276)

En el cas del català, parlat avui dia en societats urbanes, modernes i industrials, la pressió o força de la llengua dominant sobre el català i les polítiques lingüístiques, sens dubte, té un impacte especialment gran pel que fa al sistema educatiu i als mitjans de comunicació, així com la justícia i l'administració.

Per acabar, cal dir que, en les consideracions al voltant de la diversitat lingüística, també a Europa, sovint no es tenen en compte les llengües no autòctones, això és, de les persones immigrades. Com indica Sabanadze (2010: capítol 6):

At the same time, Western Europe is much more cautious in treating its growing migrant communities as ethnic minorities and according them similar rights as they do to their traditional minorities. Recent immigrants, particularly from Muslim countries, are perceived as much more of a security risk to West European states and thus the emphasis is put on their assimilation and integration into mainstream society rather than on the protection and promotion of their culture and identity. Certainly policies of multiculturalism and interculturalism adopted by a number of Western states aimed at respecting and accommodating certain cultural differences and practices, while at the same time integrating them into the dominant culture and institutions. However, the terms of integration offered to members of immigrant migrant communities and people belonging to traditional national minorities are quite different.

2.2. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EUROPEA

Posats a parlar de la política lingüística europea, hem de diferenciar, primer que res, entre les diferents institucions europees. Un dels punts que cal ressaltar sobre la política lingüística europea és que no parlem d'una institució central que governe gran part de la política europea, sinó que hi ha diferents institucions supraestats o interestats, algunes amb representació dels governs, altres amb representació mitjançant eleccions, que condicionen diferents capes polítiques mitjançant una gamma alta de documents, que poden ser legalment vinculants, mers compromisos, recomanacions o guies. Les dues institucions bàsiques que cal diferenciar, en primer lloc, són la Unió Europea (que

inclou el seu Consell Europeu, el Parlament Europeu i altres institucions) i el Consell d'Europa; una altra institució europea és l'Organització per a la Seguretat i la Cooperació a Europa (OSCE).

Històricament, tal com explica Hamans (2014), el Consell d'Europa es va fundar arran del final de la Segona Guerra Mundial com a resultat d'un moviment paneuropeista idealista que havia de fomentar la pau a Europa. El 19 de setembre de 1946 Winston Churchill va fer un discurs a la Universitat de Zúrich en què suggeria la idea de crear una mena d'Estats Units d'Europa, que va ser seguit el 1948 per una multitudinària conferència a La Haia que va resultar en la fundació, l'any 1949, del Consell d'Europa. L'any següent es va aprovar la Convenció Europea de Drets Humans i el 1959 es va constituir el Tribunal Europeu de Drets Humans. Així doncs, «the Council of Europe is mainly active in the areas of democracy, human rights and state of law» (Hamans, 2014, p. 67). La Unió Europea, d'altra banda, va ser producte d'un camí «more practical and often called more functional [...] by the French diplomat and federalist Jean Monnet and his compatriot the minister of foreign affairs and former prime minister Robert Schuman» (p. 67). L'objectiu de la declaració de Schuman, del 9 de maig de 1950, davant l'Assemblea Nacional francesa, «was to achieve permanent peace in Europe via economic means [...] that an integration of national economies would lead to future social and political cooperation and integration» (p. 67). Així doncs, el 1951 es va crear la Comunitat Europea del Carbó i l'Acer arran del Tractat de París, seguida per la Comunitat Econòmica Europea fundada mitjançant el Tractat de Roma l'any 1957, comunitat predecessora de l'actual Unió Europea.

En els apartats següents ens endinsarem una mica en la política lingüística d'aquestes dues organitzacions. Abans, però, cal dir que també l'OSCE (organització amb 57 estats participants) s'ha interessat per la política lingüística en tant que, en el marc de les minories nacionals existents als estats, l'acomodació de la diversitat (lingüística) és important per a l'estabilitat política, la prevenció de tensions i conflictes i la democratització de la societat. Així, l'any 1992, va ser creat l'Alt Comissionat de l'OSCE per les Minories Nacionals, que va publicar el 1998 les Recomanacions d'Oslo relatives als Drets Lingüístics de les Minories Nacionals. En el 20è aniversari d'aquestes recomanacions, al maig de 2018, també es va celebrar un congrés al voltant de la política lingüística i la prevenció de conflictes i s'ha publicat el volum *Language Policy and Conflict Prevention* (Ułasiuk, Hadîrcă i Romans, 2018). Més enllà d'Europa, també cal mencionar el llibret *Language Rights of Linguistic Minorities. A Practical Guide for Implementation*, del relator especial de minories de l'Organització de les Nacions Unides, i els documents (legals) de l'ONU i la Unesco, que excedeixen l'abast d'aquest treball.

2.2.1. La política lingüística de la Unió Europea

Tal com explica Hamans (2014), la Unió Europea és una organització *sui generis* que ha rebut algunes competències dels seus 27 estats membres en la seua totalitat, altres parcialment i altres competències han romàs gairebé del tot en mans dels estats membres. La cultura i l'educació, entre altres, «belong to this final and minimal part of the EU competences» (p. 65). Així doncs,

there is not a common European language policy. There are national language policies in certain European countries, some of them member states of the EU and others not. In so far as the EU is engaged in language policy this policy must be complementary to the policy of the member states. Therefore the main activities of the EU with respect to languages had to do with second or foreign language learning.

Recently the EU became more active in the area of languages and language policy. This is because the Charter of Fundamental Rights of the EU, adopted in 2000, is included in the Treaty of Lisbon. Consequently the Charter now has become legally binding. Article 22 of this Charter places an obligation on the Union to respect linguistic diversity and prohibits discrimination on grounds of language according to article 21. (Hamans, 2014, p. 66)

No obstant aquesta falta d'una política lingüística comuna, la Unió Europea ha estat considerada un exemple de multilingüisme, ja que s'hi accepten totes les llengües nacionals com a llengües oficials de la Unió Europea, per la qual cosa s'hi fa un esforç considerable per a traduir i interpretar entre les llengües oficials. Hi ha una raó molt pràctica que ho explica. Segons Hamans,

the most important, democratic reason to accept all national languages as official languages of the EU is that all citizens of the EU, whether they speak foreign languages or not, have the right to run for Parliament, or even the Commission [...] MEPS [Members of the European Parliament] cannot be required to have command of foreign languages (2014, p. 69)

Això, cal dir, només es fa extensiu a les llengües que els mateixos estats membres declaren com a oficials, per la qual cosa hi ha moltes llengües que queden fora d'aquesta consideració.

Dit això, també en el si de la Unió Europea, hi ha hagut moltes consideracions i preocupacions al voltant d'aquestes llengües no oficials, regionals o minoritàries. Així, Hamans (2014, pp. 70-80) repassa també les tensions i iniciatives polítiques al voltant d'aquesta qüestió, que han portat al reconeixement com a llengües *cooficials* de la Unió Europea d'algunes d'aquestes llengües (com ara el basc, el català, el gallec, el gal·lès o el gaèlic escocès), a la creació de l'Oficina Europea per a les Llengües Menys Difoses (EBLUL) l'any 1982 (que s'ha deixat de finançar el 2010) i de la Xarxa Mercator de centres de recerca que s'ocupen de les llengües regionals i minoritàries l'any 1987. Una altra eina que té la Unió Europea per a promocionar les llengües que

no són llengües oficials de la UE és mitjançant el finançament de projectes de recerca sobre multilingüisme, com ara el projecte MIME («Mobilitat i inclusió en una Europa multilingüe») que ha elaborat un vademècum de proposicions per a les polítiques i les estratègies lingüístiques. Hamans (2014) també hi destaca les primeres vegades que s’empren els termes *diversitat lingüística* (p. 76) i *llengües amenaçades* (p. 82) en documents oficials de la Unió Europea: el primer, l’any 2003 en el «Pla d’acció 2004-2006 per a la promoció de l’aprenentatge de llengües i de la diversitat lingüística» –Hamans (2014, p. 76) aclareix, no obstant això, que «with linguistic diversity mainly the multitude of national languages of the EU is meant»–; el segon, el 2013, quan l’eurodiputat cors François Alfonsi redactà un informe sobre les llengües europees amenaçades i la diversitat lingüística a Europa.

Amb això arribem a una de les crítiques que s’han fet a la política lingüística de la UE: que el seu focus es troba en la política econòmica, no cultural ni social, per la qual cosa es parteix d’una visió utilitarista i neoliberal de les llengües i es prioritza la promoció de les llengües nacionals, oficials i grans per davant d’altres llengües més regionals, minoritàries o minoritzades. Climent-Ferrando (2016) analitza aquest neoliberalisme lingüístic i conclou que la UE l’ha adoptat plenament, per la qual cosa «the intrinsic value of linguistic diversity as the cornerstone of the European project has been subordinated to the economic goals of growth, competitiveness and jobs» (p. 11). Així doncs, Climent-Ferrando (2016, p. 11; veg. la figura 1) ha trobat el següent camp semàntic al voltant de l’enfocament de la UE cap a les llengües, en què hi ha una clara diferenciació entre els termes *multilingüisme* i *diversitat lingüística*.

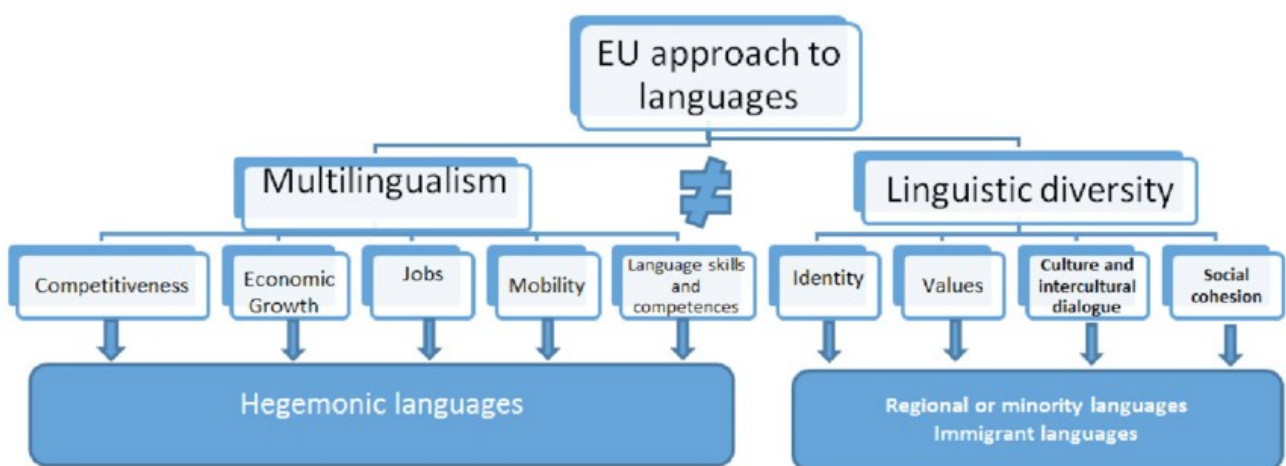


Figura 1. El camp semàntic de l’enfocament de la UE cap a les llengües, segons Climent-Ferrando (2015)

La citació següent de Climent-Ferrando (2015) explica perfectament l'estat de la qüestió, que també afecta el mercat editorial, les expectatives de l'alumnat i, per tant, indirectament el professorat i tot l'aprenentatge-ensenyament:

Durant les darreres dues dècades, i amb especial intensitat durant els anys més durs de la crisi econòmica actual, hem assistit a la progressiva hegemonització d'un model de societat, el model neoliberal, en què la gestió de tot allò públic passa a mans privades amb la idea d'una gestió més eficaç dels serveis públics. [...] Aquesta ideologia procedent de la política econòmica té uns efectes cada cop més explícits en la concepció de la política lingüística de la Unió Europea que, sovint, marca les línies de treball que han de seguir els seus estats membres. Durant els darrers deu anys, observem un enfocament marcadament utilitarista de les llengües, en què es potencien cada cop més les grans llengües hegemòniques i es prioritza el seu valor econòmic i la seva utilitat per al món de l'empresa i del comerç. [...] L'anàlisi discursiva de les polítiques lingüístiques dels darrers anys confirma, a més, la tendència a considerar només les llengües hegemòniques com a útils, rendibles i competitives, conceptes absents quan la Unió Europea parla de llengües menys difoses. Així, observem que el concepte de multilingüisme –usat sovint per parlar de llengües hegemòniques i oficials a la UE– va sempre unit a la idea de competitivitat, ocupació, mobilitat i oportunitats, mentre que el concepte de diversitat lingüística –sovint emprat per fer referència a llengües no oficials i menys difoses– apareix al costat de conceptes com identitat, cultura, pèrdua, patrimoni i protecció. [...] La nova narrativa que Europa està forjant hauria de tenir en compte la realitat canviant del món actual, però també la idea que el futur de la Unió Europea no solament es redueix a l'economia. Va molt més allà. Es tracta de la cohesió social dels seus ciutadans, del sentiment de pertinença a un projecte comú, a més de compartir valors comuns en un món globalitzat.

Un exemple d'aquesta política lingüística és que es parla (des de l'anomenat 'acord de Barcelona', del Consell Europeu, del 2002) de com els ciutadans europeus haurien de saber una llengua materna més dues llengües estrangeres, obviant la realitat multilingüe de gran part de la població. Una conseqüència didàctica d'aquesta política és que es trasllada i es reflecteix (*currículum ocult*) també en el material didàctic (vegeu Bori, 2015, i altres treballs seus quant al neoliberalisme en els manuals de català). Com hem pogut veure, doncs, no es tracta simplement de la política lingüística de la UE, sinó més aviat de la política sense adjectius, ja que la política (econòmica) defensada afecta els àmbits social, cultural, educatiu, polític, lingüístic, etc.

2.2.2. La política lingüística del Consell d'Europa

Com ja hem explicat adés, el Consell d'Europa és l'organització paneuropea més antiga, independent i anterior a la Unió Europea; no s'ha de confondre ni amb el Consell Europeu ni amb el Consell de la Unió Europea, dues institucions pròpies de la Unió Europea. El Consell d'Europa és una institució supraestatal i intergovernamental (creada per governs d'estats), amb 47 estats membres (entre altres, tots els estats membres de la UE), i alhora la major organització de drets humans d'Europa: al cap de sols un any de la creació, l'any 1950, va adoptar la Convenció Europea de Drets Humans (que tampoc s'ha de confondre amb la Carta de Drets Fonamentals de la Unió Europea). Des d'aleshores «the Council has concentrated on the advancement of human rights, parliamentary democracy, the rule of law and the promotion of common values [...]. As part of the efforts to advance the mechanisms of defining and protecting human and especially minority rights, the Council's agenda included questions concerning language» (Bugarski, 2017, p. 43).

Davant d'aquesta situació sociolingüística, el Consell d'Europa va decidir protegir i promocionar la diversitat lingüística pròpia d'Europa i els drets lingüístics de la ciutadania europea. Així el Consell d'Europa acceptà, ja l'any 1957, una resolució que apel·lava els governs europeus a garantir igualtat de drets als parlants de les llengües regionals o minoritàries i a protegir les llengües menys prestigioses (Hamans, 2014, p. 78). Dit això, pel que fa a la promoció i la protecció de la diversitat lingüística, el document més important que ha elaborat el Consell d'Europa és la *Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries* (CELROM, 1992), una convenció internacional, legalment vinculant per als estats que la signen i ratifiquen, «dissenyada, d'una banda, per a protegir i promoure les llengües regionals o minoritàries com a aspecte amenaçat del patrimoni cultural europeu i, de l'altra, per a fer possible als parlants de llengües regionals o minoritàries d'usar-la en la vida privada i pública» (Halwachs, 2017, p. 23). Aquest tractat és únic, atès que és el principal instrument legal internacional (i l'únic de vinculant) per a la protecció de la diversitat lingüística a Europa. La CELROM va ser adoptada el 1992 i va entrar en vigor el 1998 quan la van ratificar els primers 5 estats membres del Consell d'Europa. A hores d'ara l'han signada 33 estats, dels quals l'han ratificada 25; protegeix per tant 79 llengües, usades per 203 minories nacionals o grups lingüístics (Consell d'Europa, 2018). Tot i que el Consell d'Europa és «a paper tiger in the eyes of the powerful» (Hamans, 2014, p. 83), la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries té mesures de control: el comitè d'experts independents i un cicle de monitoratge triennal que resulta en un informe públic amb recomanacions per als estats. Això no obstant, calia donar a conèixer més la CELROM, ja que, segons Ramallo (2017), «sobre la Carta hi ha un desconeixement notable», per la qual cosa «s'estan fent avanços en el mateix Consell d'Europa per a divulgar la Carta». Per tal de

visibilitzar-la i conscienciar sobre la diversitat lingüística a l'escola, es va aprofitar el XX aniversari de la CELROM per publicar una guia amb propostes d'activitats didàctiques, encàrrec que el Secretariat de la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries va fer a un equip d'experts (Brohy *et al.*, 2019), en col·laboració amb la Xarxa Europea per a la Diversitat Lingüística (NPLD, en anglès) i diverses universitats europees.

A la CELROM, la va seguir el *Conveni marc per a la protecció de les minories nacionals*, un document molt més ampli que no la *Carta*, que va entrar en vigor el 1998 i que ha estat ratificat, entre altres, per Espanya. D'altra banda, el Consell d'Europa també va publicar el *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (MECR) l'any 2001 i el *Volum complementari amb nous descriptors* (VOLUM COMPLEMENTARI, 2018). També el MECR, en la seua versió original, ha estat criticat per alguns investigadors, que hi observen un enfocament utilitarista, pragmàtic i neoliberal de les llengües (vegeu Hu, 2010, i Quetz, 2010); Bredella (2003, p. 55 *apud* Müller, 2015, p. 50; la traducció és nostra) n'arriba a dir que «els objectius d'aprenentatge socioculturals, pragmàtics i interculturals esmentats en el Marc de referència serveixen sols per a fer bonic». Caldria veure fins a quin punt aquestes crítiques encara són vigents després de la publicació del VOLUM COMPLEMENTARI; diríem, tanmateix, que el desenvolupament de noves escales de descriptors quant a la competència plurilingüe i pluricultural i la mediació i l'ampliació de les escales relatives als textos literaris són un pas endavant. Altres textos clau que ha publicat el Consell d'Europa en els darrers anys són la *Guia per al desenvolupament i la implementació de currículums per a l'educació plurilingüe i intercultural* (2016), entre altres, que segueixen aquesta línia d'investigació del Consell d'Europa. Per acabar, també s'ha de tenir en compte el treball del Centre Europeu de Llengües Modernes, que inclou publicacions com el *Marc de referència per als enfocaments plurals de les llengües i les cultures* (MAREP, 2012), i la publicació *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue Langues d'ici, langues d'ailleurs* (2013).

2.3. LA LLENGUA CATALANA I EL SEU ENSENYAMENT

Per diferents raons, la llengua catalana ocupa una posició especial enmig de les llengües europees: segons Bastardas (2019), no és una llengua menuda ni minoritària (tot i que sí que representa minories i és minoritzada en gran part del seu territori lingüístic), sinó una «comunitat lingüística mitjana [...] una tipologia de llengües d'entre 1 i 25 milions de parlants, amb un alt desenvolupament econòmic, i un important grau d'autogovern» (1); segons Ramallo (2018), el nombre de parlants situa el català per damunt de la mitjana de llengües regionals o minoritàries d'Europa i fins i tot d'algunes llengües estatals (oficials), però el català no és llengua majoritària en

cap altre estat, té un estatus sociolingüístic força divers en les diferents regions on es parla i es caracteritza per un alt grau d'immigració en gran part del territori, la qual cosa també comporta una gran diversitat lingüística; el català té una vitalitat formidable en Internet (segons Plataforma per la Llengua (2020), el català és la 10a llengua de la UE en nombre de tuits i la Viquipèdia en català es considera la Wikipedia més valorada pel que fa als 1.000 articles fonamentals), però hi competeix amb el castellà, una de les llengües grans d'Internet; la política lingüística i educativa és diferent en cadascuna de les regions del territori lingüístic. Totes aquestes circumstàncies, és clar, també tenen efectes sobre l'ensenyament de la llengua.

2.3.1. L'ensenyament del català als instituts i les EOI

El català és ensenyat en diferents nivells educatius: com a ensenyament reglat, a Espanya, el català arriba a Infantil, Primària, Secundària i Batxillerat, i també ensenyament d'adults i ensenyament d'idiomes a les EOI a partir de la Transició. A més, s'ensenyava en l'educació superior, en els centres d'idiomes universitaris i serveis lingüístics i com a assignatures (extra)curriculars de diferents carreres, també fora del domini lingüístic; en diferents institucions públiques, com ara el Consorci per a la Normalització Lingüística o l'Escola d'Administració Pública de Catalunya, però també ajuntaments i institucions similars, i, finalment, també en moltes acadèmies i escoles d'idiomes privades. En aquestes etapes, sovint, no es distingeix entre l'ensenyament del català com a primera llengua o com a segona llengua, atès que els alumnes catalanoparlants tenen les mateixes assignatures i comparteixen grup amb els parlants d'altres llengües (en el cas de l'educació obligatòria) i, en alguns casos, han d'acreditar la seua competència lingüística mitjançant certificats i proves oficials, per la qual cosa també assisteixen a cursos d'idiomes postobligatoris, on poden coincidir amb alumnes no catalanoparlants que han fet tota l'escolarització (parcialment) en català i també amb persones novingudes que aprenen el català d'adult.

A continuació enumerarem les lleis que regeixen l'ensenyament del català al País Valencià, específicament en l'ESO, el Batxillerat i l'ensenyament oficial d'idiomes (vegeu la figura 2). En el cas de l'ESO i el Batxillerat, l'ensenyament es regeix per la Llei orgànica 2/2006 (LOE) i la Llei orgànica 8/2013 (LOMQE), que es despleguen en el Reial decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, en el Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana, i el Decret 51/2018 que modifica aquest, així com l'Ordre ECD/65/2015. A més, cal citar per a aquesta etapa educativa la Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'ús i ensenyament del valencià, i la Llei 4/2018, de

21 de febrer, de la Generalitat, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià, atesa llur importància per al paper del català en el sistema educatiu valencià com també els objectius establits per a l'ensenyament del valencià. En el cas de l'ensenyament d'idiomes a les EOI, els fonaments legals també es troben en la LOE i la LOMQE, però es despleguen curricularment en el Reial decret 1041/2017, de 22 de desembre, pel qual es fixen les exigències mínimes del nivell bàsic a efectes de certificació, s'estableix el currículum bàsic dels nivells Intermedi B1, Intermedi B2, Avançat C1 i Avançat C2 [...], el Reial decret 1/2019, pel qual s'estableixen els principis bàsics comuns d'avaluació aplicables a les proves de certificació oficial [...], i el Decret 242/2019, de 25 d'octubre, d'establiment dels ensenyaments i del currículum d'idiomes de règim especial a la Comunitat Valenciana, així com l'Ordre de 31 de gener de 2008, per la qual es regula l'avaluació i promoció de les ensenyances d'idiomes de règim especial a la Comunitat Valenciana.

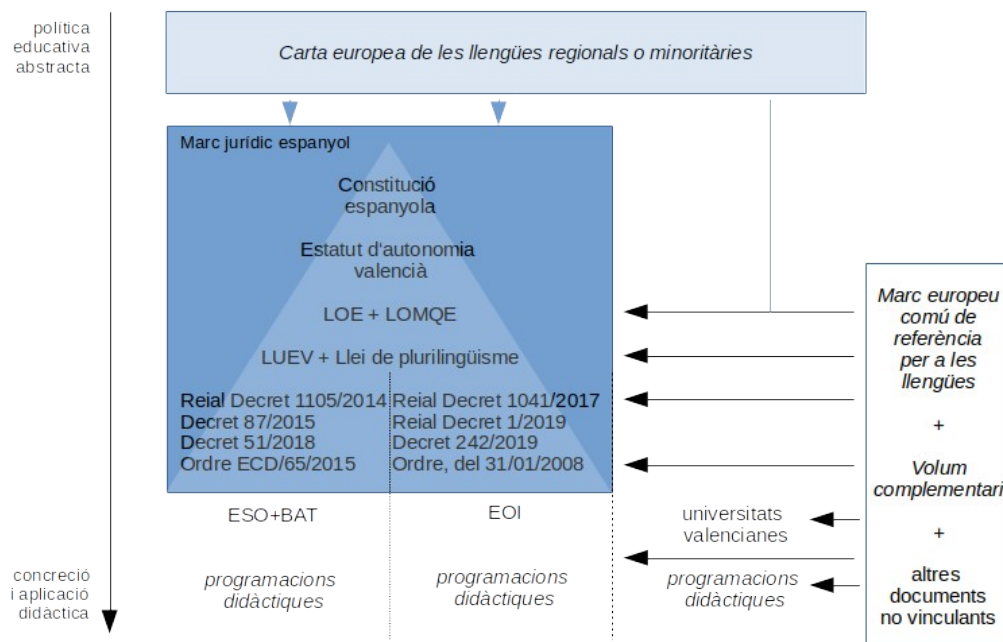


Figura 2. Ordenament jurídic i documents europeus respecte a l'ensenyament de llengües valenciana. Elaboració pròpia.

3. METODOLOGIA

Com hem dit en la introducció, pretenem analitzar les implicacions que comporta, per a l'ensenyament del català al País Valencià, la normativa europea i altres documents europeus que fan referència a la política lingüística i educativa de les llengües minoritzades (anomenades en la CELROM «llengües regionals o minoritàries»). El que ens interessa estudiar, en particular, són les referències a la diversitat lingüística i l'educació plurilingüe i intercultural que s'hi fan, les quals volem contrastar amb el que se'n diu en el currículum. Tenint en compte el marc teòric i les diferents etapes educatives en qüestió, hipotetitzem que trobarem contradiccions i incoherències en l'aplicació i desconexió d'alguns dels documents europeus analitzats, com ara el MECR i el VOLUM COMPLEMENTARI en l'ESO i el Batxillerat. Per tant, les nostres preguntes de recerca són:

1. Quant als documents europeus:
 - a) Aborden la situació o problemàtica de les llengües minoritzades?
 - b) Fan referència (mútuament) als altres documents europeus estudiats?
 - c) Què s'hi diu de l'ensenyament de les llengües regionals o minoritàries, com el català?
 - d) Què s'hi diu de (la promoció i protecció de) la diversitat lingüística?
 - e) Què s'hi diu de l'educació plurilingüe i intercultural?

2. Quant al currículum (legal):
 - a) Es fa referència a la CELROM en el currículum de les diferents etapes?
 - b) Aborden la situació o problemàtica de les llengües minoritzades?
Què s'hi diu de (la promoció i protecció de) la diversitat lingüística?
 - c) Es fa referència al MECR en el currículum de les diferents etapes?
 - d) Què es diu de l'educació plurilingüe i intercultural en el currículum de les diferents etapes?

Per això ens concentrarem en els nivells que Beacco et al. (2016, p. 18) qualifiquen com a «supra» i «macro», és a dir, l'àmbit internacional i comparatiu i l'àmbit del sistema educatiu estatal i regional. Els documents analitzats són, d'una banda, els principals documents del Consell d'Europa i el seu Centre Europeu de Llengües Modernes sobre l'ensenyament-aprenentatge de llengües i sobre plurilingüisme (vegeu també la Taula 1): la *Carta europea de les llengües regionals o minoritàries* (CELROM, 1992) i la guia educativa corresponent (Brohy et al., 2019); el *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (MECR, 2001) i el VOLUM COMPLEMENTARI (2018) corresponent; la *Guia per al desenvolupament i la implementació de currículums per a l'educació plurilingüe i intercultural* (Beacco et al. 2016); el *Marc de referència per als enfocaments plurals de les llengües i les cultures* (MAREP, 2012), i la publicació *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue Langues d'ici, langues d'ailleurs* (Cortier i Cavalli, 2013).

Documents europeus analitzats	
	<i>Carta europea de les llengües regionals o minoritàries</i>
Institució i any	Consell d'Europa, 2001 [1992]
Autors	---
Clau de citació	(CELROM) o (CELROM, 1992)
	<i>Carta europea de les llengües regionals o minoritàries. Activitats a l'aula</i>
Institució i any	Consell d'Europa / NPLD, 2019
Autors	Claudine Brohy, Vincent Climent-Ferrando, Aleksandra Oszmiańska-Pagett i Fernando Ramallo
Clau de citació	(Brohy <i>et al.</i> , 2019)
	<i>Marc europeu comú de referència per a les llengües</i>
Institució i any	Consell d'Europa, 2003 [2001]
Autors	[grup d'autors: John. L. M. Trim, Daniel Coste, Brian North i Joe Sheils]
Clau de citació	(MECR) o (MECR, 2001)
	<i>Marc europeu comú de referència per a les llengües. Volum complementari³</i>
Institució i any	Consell d'Europa, 2018
Autors	Brian North, Tim Goodier i Enrica Piccardo
Clau de citació	(VOLUM COMPLEMENTARI) o (VOLUM COMPLEMENTARI DEL MECR)
	<i>Guia per al desenvolupament i la implementació de currículums per a l'educació plurilingüe i intercultural³</i>
Institució i any	Centre Europeu de Llengües Modernes / Consell d'Europa, 2016
Autors	Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier i Johanna Panthier
Clau de citació	(Beacco <i>et al.</i> , 2016)
	<i>Marc de referència per als enfocaments plurals de les llengües i les cultures³</i>
Institució i any	Centre Europeu de Llengües Modernes / Consell d'Europa, 2012
Autors	Michel Candelier (coord.), Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol i Anna Schröder-Sura
Clau de citació	(MAREP) o (MAREP, 2012)
	<i>Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue Langues d'ici, langues d'ailleurs</i>
Institució i any	Centre Europeu de Llengües Modernes / Consell d'Europa, 2013
Autors	Claude Cortier i Marisa Cavalli (ed.)
Clau de citació	(Cortier i Cavalli, 2013)

Taula 1. Corpus de documents europeus analitzats

3 Aquests llibres encara no han estat traduïts al català; la traducció del títol és nostra.

De l'altra banda, tenim la legislació que afecta l'ensenyament valencià: de manera general, la Constitució espanyola del 1978 i l'Estatut d'autonomia valencià, però especialment la LOE i la LOMQE, la LUEV i, finalment, la Llei 4/2018, coneguda com a Llei de Plurilingüisme. El principal criteri per a la tria de les lleis analitzades ha sigut la vigència jurídica. Així, hem tingut en compte lleis com la LOE, la LOMQE, la LUEV i la Llei de Plurilingüisme del 2018, però no hem analitzat legislació que ja no està en vigor, ni tampoc els (reials) decrets i ordres, com ara el decret de plurilingüisme del PP (Decret 127/2012) ni el del govern del Botànic (Decret 9/2017, suspès aquest pel TSJ valencià i derogat per la nova Llei de Plurilingüisme), atès que excediria els límits d'aquest treball final de màster.

Per tal de respondre les preguntes de recerca i comprovar la nostra hipòtesi inicial, l'apartat següent seguirà una estructura determinada. En primer lloc, farem una descripció holística dels documents analitzats, en què diferenciem entre el nivell «supra» (§ 4.1) –que inclou la Constitució espanyola (§ 4.1.1), l'Estatut d'autonomia (§ 4.1.2), la CELROM (§ 4.1.3), el MECR (§ 4.1.4) i els altres documents europeus (§ 4.1.5)– i el nivell «macro» (§ 4.2), amb la LOE i la LOMQE (§ 4.2.1) i la LUEV i la Llei de Plurilingüisme (§ 4.2.2). Aquesta descripció ens servirà de contrapunt a l'anàlisi més encotillada (§ 4.3), en què responem les preguntes de recerca de més amunt.

4. RESULTATS

4.1. DESCRIPCIÓ DEL MARC GENERAL O NIVELL «SUPRA»

4.1.1. La Constitució espanyola

La Constitució espanyola del 1978 fa cinc referències a la qüestió lingüística (Tasa, 2017, p. 98), entre les quals l'article 3 és la més important per a nosaltres, atès que regula l'oficialitat de les llengües. Abans, però, en el preàmbul, ja afirma «la voluntat de la nació espanyola [...] de protegir tots els espanyols i els pobles d'Espanya en l'exercici dels drets humans, les seues cultures i tradicions, llengües i institucions». A continuació, l'article 3 de la Constitució espanyola (CE) constitueix «las líneas maestras del modelo lingüístico de la Constitución Española» (STC 82/1986, FJ 1 *apud* Fossas Espadaler, 2018, pp. 76-77); s'hi diu:

1. El castellà és la llengua espanyola oficial de l'Estat. Tots els espanyols tenen el deure de conèixer-la i el dret d'usar-la.
2. Les altres llengües espanyoles seran també oficials en les respectives Comunitats Autònomes d'acord amb els seus Estatuts.
3. La riquesa de les diferents modalitats lingüístiques d'Espanya és un patrimoni cultural que serà objecte d'especial respecte i protecció.

Aquest article estipula, per tant, l'oficialitat del castellà en tot l'Estat espanyol, la possibilitat que les comunitats autònomes legislen l'oficialitat d'altres llengües i que tota la diversitat lingüística present a l'Estat (ja siguin llengües oficials ja siguin no oficials) forma part del patrimoni cultural i «serà objecte d'especial respecte i protecció» (art. 3.1 CE), «tot i haver tingut un sentit essencialment retòric i buit de contingut en la pràctica» (Tasa, 2017, p. 100). Quant a l'oficialitat d'una llengua, hom podria pensar que comporta el «deure de conèixer-la i el dret d'usar-la», tal com indica la segona frase de l'art. 3.1, però el Tribunal Constitucional espanyol ha volgut entendre que aquesta obligació del coneixement del castellà «lo distingue de las otras lenguas españolas que con él son cooficiales en las respectivas Comunidades Autónomas, pero respecto a las cuales no se prescribe constitucionalmente tal obligación» (STC 82/1986, FJ 3 *apud* Fossas Espadaler, 2018, p. 78), amb la qual cosa ja introdueix la paraula *cooficial* (no usada en la mateixa CE), que, com notem, té una connotació d'inferioritat respecte a l'oficial. Així és com la Constitució espanyola «fixa [...] l'existència d'una jerarquia lingüística, si més no, entre el castellà i les altres llengües» (Tasa, 2017, p. 100).⁴

4 Vegeu Tasa (2017, capítol 7.1) per a una proposta de reforma constitucional cap a més seguretat lingüística.

4.1.2. L'Estatut d'Autonomia valencià

Com hem vist, la Constitució espanyola deixa en mans de les comunitats autònomes, mitjançant l'estatut d'autonomia, declarar oficials altres llengües diferents al castellà. En el cas de l'Estatut d'Autonomia valencià, hi ha nombroses referències a la llengua catalana, amb la denominació de «valencià», «llengua valenciana» o «idioma valencià», però l'article que més ens interessa és l'article 6, que diu així després de la reforma del 2006:

1. La llengua pròpia de la Comunitat Valenciana és el valencià.
2. L'idioma valencià és l'oficial a la Comunitat Valenciana, igual que ho és el castellà, que és l'idioma oficial de l'Estat. Tots tenen dret a conèixer-los i a usar-los i a rebre l'ensenyament del, i en, idioma valencià.
3. La Generalitat garantirà l'ús normal i oficial de les dos llengües, i adoptarà les mesures necessàries per tal d'assegurar-ne el coneixement.
4. Ningú no podrà ser discriminat per raó de la seua llengua.
5. S'atorgarà especial protecció i respecte a la recuperació del valencià.
6. La llei establirà els criteris d'aplicació de la llengua pròpia en l'Administració i l'ensenyança.
7. Es delimitaran per llei els territoris en els quals predomine l'ús d'una llengua o de l'altra, així com els que puguen ser exceptuats de l'ensenyament i de l'ús de la llengua pròpia de la Comunitat Valenciana.
8. L'Acadèmia Valenciana de la Llengua és la institució normativa de l'idioma valencià.

Pel que fa a l'ensenyament, doncs, hem de ressaltar que el català és oficial en tot el País Valencià, però que es defineixen dues zones, la zona valencianoparlant i la zona castellanoparlant, que són rellevants per a la política educativa, per la possibilitat que els alumnes de la zona castellanoparlant poden quedar exceptuats de l'ensenyament del català, com veurem quan parlem de la Llei d'Ús i d'Ensenyament del Valencià.

4.1.3. La Carta europea de les llengües regionals o minoritàries (CELROM)

D'Europa venint, trobem dins d'aquest nivell «supra» la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries, la qual «d'acord amb l'article 96 de la Constitució, ha passat a formar part de l'ordenament jurídic espanyol» (CELROM, 2001, p. 6). La CELROM (2001, p. 12)

preveu per a cada estat adherit dos tipus de compromisos, uns de compliment obligatori i uns altres d'opcionals. Els estats han de complir de manera obligatòria amb la Part II de la Carta i de forma opcional han de subscriure un mínim de trenta-cinc paràgrafs o apartats dels recollits a la part III, que tracta d'ensenyament, justícia, autoritats administratives i serveis públics (és a dir, administració pública), mitjans de comunicació, cultura, activitats socioeconòmiques i intercanvis transfronterers.

Cal fer notar que la part II, obligatòria, representa un grau menor de protecció i de promoció que no la part III, optativa. En el nostre cas, l'Estat espanyol es compromet a aplicar la part II de la CELROM a «les [llengües] que els estatuts d'autonomia protegeixen i emparen en els territoris on tradicionalment es parlen» (p. 13) i, a més, a aplicar un nombre de disposicions de la part III a «les

llengües reconegudes com a oficials als estatuts d'autonomia de les comunitats autònomes del País Basc, Catalunya, Illes Balears, Galícia, Valenciana i Navarra» (p. 13). A més, possibilita que a les llengües a què sols s'aplica la part II, llengües no oficials per tant, «s'aplicaran totes aquelles disposicions de la part III de la Carta que puguin raonablement aplicar-se en consonància amb els objectius i principis establerts a l'article 7» (p. 14). De fet, Espanya ha sigut dels estats que més llengües reconeix i a més disposicions s'adhereix en ratificar la CELROM.

A continuació detallarem els compromisos de l'Estat quant a l'ensenyament del català al País Valencià. No obstant això, les disposicions que fan referència a altres àmbits, com ara els mitjans de comunicació o la justícia o els intercanvis transfronterers, són també interessants per a aquest treball, en la mesura que podem fer reflexionar el nostre alumnat sobre els drets lingüístics i la promoció i la protecció de la diversitat lingüística (i específicament de la nostra llengua) que ens atorga aquesta convenció internacional. Així, aquestes disposicions potser no tenen un impacte directe en l'ensenyament, però guies com la de Brohy *et al.* (2019) mostren com podem aprofitar tota la Carta per a les activitats educatives. Les disposicions a què es compromet l'Estat espanyol en l'àmbit dels objectius i principis generals i de l'ensenyament i que s'apliquen al cas valencià es poden consultar en l'Annex 1.

Algunes de les conclusions més interessants de la part II de la CELROM per al nostre treball és que anima (1) a superar les fronteres administratives i (2) a establir comunicació i relacions amb les diferents parts de la comunitat lingüística com també amb altres comunitats lingüístiques de l'estat, (3) a facilitar l'ensenyament de la llengua en tots els àmbits, incloent-hi les universitats i l'ensenyament per a persones al·lòfones. A més, l'Estat es compromet, en l'article 7.1:

a promouvoir, per mitjà de mesures apropiades, la comprensió mútua entre tots els grups lingüístics del país, especialment de tal manera que el respecte, la comprensió i la tolerància envers les llengües regionals o minoritàries figurin entre els objectius de l'educació i de la formació dispensades en el país [...].

Això és, la CELROM ens encomana (i l'Estat s'hi compromet) incloure la intercomprensió lingüística i el respecte cap a la diversitat lingüística en els objectius educatius. Finalment, l'Estat es compromet «a eliminar, si encara no ho han fet, tota distinció, exclusió, restricció o preferència injustificades que afectin l'ús d'una llengua regional o minoritària i tinguin per objecte descoratjar o posar en perill el seu manteniment o el seu desenvolupament»; caldria considerar si l'exempció del valencià no descoratja el desenvolupament de la llengua en el país on és oficial i pròpia.

Els compromisos de l'Estat espanyol cap al valencià, però, van més enllà de la part II, com hem dit abans, ja que és cobert per les disposicions més àmplies de la part III. Així, es parla en l'article 8.1 (al llarg dels apartats a)-f), tret de l'e), que concerneix la universitat), de «fer possible

un ensenyament {preescolar, primari, secundari, tècnic i professional, d'adults o d'educació permanent} garantit en les llengües regionals o minoritàries», és a dir, no sols del valencià (com a assignatura solta de llengua i literatura), sinó en valencià (com a llengua vehicular); i no sols substancialment o parcialment en valencià, sinó sense limitacions.⁵ L'única excepció d'això és l'àmbit universitari, on no es va acceptar la disposició més alta, sinó la més baixa, que bàsicament parla de «fomentar i/o autoritzar» en lloc de «fer possible». Per acabar, l'Estat espanyol hi va subscriure els apartats g) i h), que diuen així:

g) a adoptar disposicions per tal d'assegurar l'ensenyament de la història i de la cultura de les quals la llengua regional o minoritària és expressió;

h) a assegurar la formació inicial i permanent dels ensenyants necessària per posar en pràctica els paràgrafs a) a g) acceptats per la part;

Així doncs, també cal ensenyar la història i la cultura associades a la llengua catalana i la formació del professorat en l'àmbit universitari (com ara aquest màster que condueix a la capacitació professional per a l'ESO, el Batxillerat, la formació d'adults i l'EOI, així com –per ser requisit intern per al professorat dels cursos del Servei de Llengües i Terminologia de l'UJI– per a la universitat) ha de tenir en compte aquestes disposicions de la CELROM.

4.1.4. El Marc europeu comú de referència per a les llengües (MECR)

L'altre document provinent d'Europa que hem d'incloure en aquest nivell «supra» és el MECR, així com el menys conegut VOLUM COMPLEMENTARI. En el marc teòric ja apuntàvem a algunes crítiques que s'han fet al MECR original i cal dir que el VOLUM COMPLEMENTARI les té en compte i es dedica a esmenar i endreçar i compensar algunes de les mancances que podia tenir el MECR, pel que fa a la competència plurilingüe i intercultural entre altres, així com algunes percepcions errònies o parcials que la societat se n'emportà, com ara la fixació indeguda en les escales i els nivells en lloc de les propostes i reflexions didàctiques. Així, el VOLUM COMPLEMENTARI dedica vora una quarta part del llibre a explicar-se, els objectius, l'enfocament didàctic, el procediment metodològic seguit i els canvis fets al MECR original. En aquest mateix sentit, cal destacar que el VOLUM COMPLEMENTARI és el resultat de gairebé dues dècades de projectes de recerca i publicacions, que han anat perfilant millor qüestions com l'Europa plurilingüe, l'educació democràtica i de valors, l'educació

5 Aquest compromís de garantir ensenyament completament en valencià xoca, és clar, amb la Llei 4/2018 del govern valencià, que fa impossible una immersió lingüística en el sentit estricte, com apunta Climent-Ferrando (2020):

El toc d'alerta més preocupant dels informes, però, anava adreçat no a l'Estat espanyol sinó al Govern del Botànic, concretament al nou **Decret de Plurilingüisme**. Mentre que el **Comitè de Ministres** – l'òrgan polític del Consell d'Europa– emprava un llenguatge més diplomàtic i recomanava al Govern valencià “eliminar les limitacions a l'ensenyament en valencià/català”, el **Comitè d'Experts** –òrgan avaluador de solvència acadèmica independent– era més contundent en la seva radiografia lingüística al País Valencià: “[el Decret de Plurilingüisme] no compleix amb l'instrument de ratificació [de la CELRoM]” i donava **un suspens categòric al Govern valencià**, una mena de *default tècnic* a una de les mesures estrella en matèria educativa del Botànic. [La negreta i la cursiva són originals.]

plurilingüe i intercultural, etc., arran tant de la pionera publicació original com dels canvis que s'han produït en la nostra societat europea, com podem veure en la Figura 3.

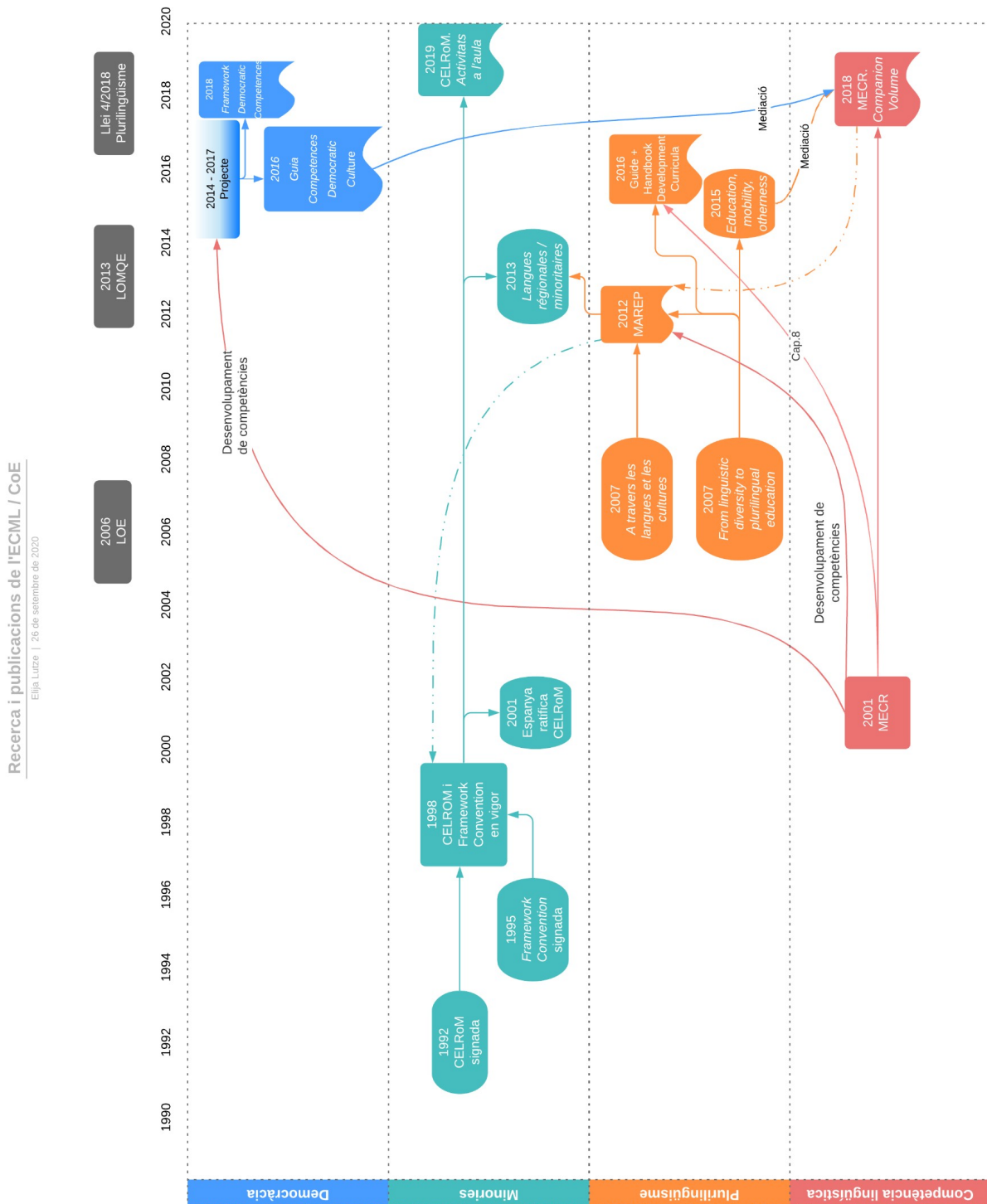


Figura 3. Visió general (no exhaustiva) d'algunes de les publicacions i recerques del Consell d'Europa i el Centre Europeu de Llengües Modernes, entre el 1990 i el 2020. Elaboració pròpia.

Com podem veure en la Figura 3, la publicació i l'èxit del MECR va provocar el desenvolupament de competències també per a altres àmbits, com ara la competència o cultura democràtica i les competències plurilingüe i intercultural. A més, es fa notar el gran nombre de publicacions sobre plurilingüisme, que van ajudar a perfilar i aclarir algunes de les millores per al VOLUM COMPLEMENTARI del MECR. Les referències a les llengües regionals o minoritàries, com el català, que tenen uns paràmetres específics de minorització i subordinació, varien considerablement d'un document a l'altre, com veurem més endavant. A tall d'exemple, una cerca ràpida en els tres volums del *Marc de referència de competències per a la cultura democràtica*, tot i no ser part estricta d'aquest treball, revela que no s'hi fa cap menció a «regional or minority languages» ni «minority language» ni «regional language», a pesar que tant la protecció i promoció de les minories com el desenvolupament de la competència (pluri)lingüística en són parts destacades. De la mateixa manera, ni el MECR ni el VOLUM COMPLEMENTARI parlen de les llengües regionals o minoritàries ni donen indicacions sobre com caldria adaptar el MECR a aquestes circumstàncies. Finalment, s'hi veu a un colp d'ull que les lleis d'educació són anteriors a alguns dels avanços europeus més importants pel que fa a l'educació plurilingüe i intercultural.

Tornem a les característiques més interessants del MECR després d'aquest breu incís. Ja en el MECR original, s'afirmava que donar un reconeixement formal a les competències lingüístiques parcials (només de recepció, per exemple) podia ser una eina per a la promoció del plurilingüisme, al qual dedicava tot un subapartat. En aquest apartat 1.3, el MECR parla de l'enfocament plurilingüe, que «posa l'accent en el fet que així com augmenta l'experiència lingüística d'un individu en el seu context cultural [...] l'individu no manté aquestes llengües i cultures en compartiments mentals separats estrictament, sinó que desenvolupa una competència comunicativa a la qual contribueix tot el coneixement i l'experiència lingüística i en la qual les llengües s'interrelacionen i interactuen» (23); la competència plurilingüe, en definitiva. També s'hi mencionava ja, de passada, la noció de menció i s'argüeix el següent (MECR, 2001, p. 23):

Des d'aquesta perspectiva, la finalitat de l'educació lingüística es modifica profundament. Ja no es tracta d'aconseguir el domini d'una o dues, o fins i tot tres llengües, preses aïlladament, amb un parlant nadiu ideal com a model definitiu, sinó que la finalitat és desenvolupar un repertori lingüístic en què tinguin cabuda totes les habilitats lingüístiques. Això implica, evidentment, que les llengües ofertes en les institucions educatives haurien d'estar diversificades, i als estudiants se'ls hauria de donar l'oportunitat de desenvolupar una competència plurilingüe.

Així i tot, es quedà sense desenvolupar descriptors ni nivells de competència per a aquesta competència plurilingüe. Així, en l'apartat 2.3, es diu: «Encara no s'han analitzat, però, les

conseqüències de l'adopció d'un enfocament plurilingüe i pluricultural» (p. 38). A continuació, en el capítol 6 s'examina més a fons la competència plurilingüe i, en el capítol 8, les conseqüències d'aquest enfocament per al desenvolupament dels currículums. Tal com emfasitza el VOLUM COMPLEMENTARI, gairebé *ad nauseam*, al llarg dels primers capítols, la societat s'ha diversificat molt des d'aleshores i hi havia molts clams perquè es desenvoluparen criteris per al desenvolupament dels currículums i descriptors per a la mediació i la competència plurilingüe i intercultural; això ha vingut a fer el VOLUM COMPLEMENTARI. D'aquesta manera, abans de passar als descriptors, els autors d'aquest volum fan la següent reivindicació i enllacen a una sèrie de recursos addicionals:

As diversity has increased at both the social and educational level since the CEFR was published, it has become increasingly important to make space for this diversity. This calls for a broader view of mediation, as taken in the 2014–2017 project, together with a positive focus on user/learners' diverse linguistic and cultural repertoires. Classrooms can become a place for raising awareness of and further developing learners' plurilingual/pluricultural profiles. The Authoring Group very much hope that the provision of CEFR descriptors for mediating text, mediating concepts, mediating communication and for plurilingual/pluricultural competence will help to broaden the types of tasks carried out in language classrooms and to value all the developing language resources that user/learners bring. (VOLUM COMPLEMENTARI, 2018, p. 44)

4.1.5. Els *altres* documents europeus

Els altres documents europeus analitzats són, tal com indicàvem en la Metodologia, (1) el *Marc de referència per als enfocaments plurals de les llengües i les cultures* (MAREP 2012), (2) la publicació *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue. Langues d'ici, langues d'ailleurs* (Cortier i Cavalli 2013), (3) la *Guia per al desenvolupament i la implementació de currículums per a l'educació plurilingüe i intercultural* (Beacco *et al.* 2016) i (4) la guia *Carta europea de les llengües regionals o minoritàries. Activitats a l'aula* (Brohy *et al.* 2019). Aquests documents no són vinculants com la CELROM ni *de facto* estàndard com el MECR, però són eines que mereixen la nostra atenció.

El MAREP, al qual fa referència el VOLUM COMPLEMENTARI del MECR en el capítol dedicat a les competències plurilingüe i pluricultural, ofereix un conjunt d'instruments que se centren en «the broader conceptual area concerning plurilingual and intercultural education» (VOLUM COMPLEMENTARI, 2018, p. 158), com ara la descripció del que entenen com a *enfocament plural de les llengües i les cultures*, un referencial de les competències i els recursos que es poden posar en pràctica gràcies als enfocaments plurals (no jerarquitats d'acord amb els nivells que contempla el MECR i classificats pels tres àmbits «saber», «saber ser» i «saber fer»), un banc de dades amb material didàctic, un kit d'(auto)formació i unes quantes guies d'ús. Per tot això, es pot entendre

com un document complementari al MECR i, de fet, hi ha moltes sinergies entre els descriptors jerarquitzats de la competència plurilingüe i pluricultural i les competències i els recursos pertanyents al MAREP.

La clau de volta per a entendre el MAREP, això no obstant, es troba a parer nostre en la seua concepció didàctica: basant-se en la noció del repertori plurilingüe i pluricultural del MECR, el projecte de recerca ALC (del Centre Europeu de Llengües Modernes), en què s'inscriu el MAREP, «se proponía contribuir al “cambio de paradigma principal que está en la base de la MAREP hacia una concepción global de la educación lingüística, que integra la enseñanza y el aprendizaje de TODAS las lenguas, para utilizar las sinergias potenciales”» (MAREP, 2012, p. 8). Dit amb altres paraules, el MAREP defensa que «los enfoques plurales [...] desempeñan un papel fundamental en la construcción de la competencia plurilingüe y pluricultural de cada individuo» (p. 9). Dit això, s'hi defineix els enfocaments plurals com «aquellos enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican al mismo tiempo a varias (**más** de una) variedades lingüísticas y culturales» [la negreta és original] (p. 6); tot seguit, es presenten els quatre enfocaments plurals principals, tot i que poden aparèixer alhora o barrejades: 1) l'enfocament intercultural, 2) la didàctica integrada de les llengües, 3) la intercomprensió entre llengües de la mateixa família i 4) el despertar a les llengües (conegut com a *éveil aux langues* o *awakening to languages*, en francès i anglès respectivament).

En segon lloc tenim la publicació *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue. Langues d'ici, langues d'ailleurs* (Cortier i Cavalli, 2013). Més que una aportació teòrica més (com poden ser el MECR o el MAREP), trobarem ací els resultats del projecte *Éducation bi-/plurilingue, langues minoritaires, langues collatérales – Intercompréhension et compétences interlinguistiques*, que interessa particularment perquè té en compte i parteix del MAREP, però posant especial èmfasi en les llengües regionals o minoritàries, això és, té en compte també la CELROM i la situació específica de les llengües minoritzades. A més, presenta un clar caràcter pràctic pel fet d'incloure xicotetes unitats o *parcours* didàctiques, posades en pràctica en (tre) diferents (i diverses) comunitats lingüístiques «regionals o minoritàries», com ara Catalunya, la Vall d'Aosta (amb el francès, l'italià, el francoprovençal i el walser), Escòcia, Còrsega, Occitània, França, Itàlia, Canadà; totes aquestes propostes didàctiques han implementat diferents tipus d'enfocaments plurals i han tingut en compte les competències descrites pel MAREP.

En tercer lloc tenim la *Guia per al desenvolupament i la implementació de currículums per a l'educació plurilingüe i intercultural* (Beacco et al., 2016), un document fonamental per a desenvolupar la competència plurilingüe i intercultural. Siga dit que també aquest document té en

compte la CELROM i les particularitats de les llengües regionals o minoritàries, a les qual fa referència i que considera al llarg de la guia, també en les propostes o «escenaris» curriculars (ben interessant per al cas valencià també). El prefaci a la primera edició de la guia deixa clares tant la relació amb el MEQR com algunes limitacions d'aquest (Beacco *et al.*, 2016, p. 5):

The discussion and exchange at that forum certainly showed beyond question that the CEFR had succeeded at the European level. But they also showed that the uses made of it tapped only part of its considerable potential and even, in some cases, disregarded certain values which the Council of Europe's member states promote, and which underlie the approaches it describes. This obvious imbalance in implementation of the CEFR's provisions chiefly affects plurilingual and intercultural education, although this is one of the CEFR's main emphases. In fact, few language curricula are consistently geared to such education.

Al llarg de la guia, Beacco *et al.* (2016) aborden temes com l'educació i el currículum plurilingües i interculturals, el repertori plurilingüe i intercultural dels alumnes, punts de convergència entre les llengües curriculars, com ara les estratègies, la reflexivitat o metalingüística, la reflexió sobre normes i variació, semblances i diferències, la mediació o els gèneres textuais com a punt de partida. Així doncs, tot i no usar el terme *enfocament plural* en cap moment, queda evident la relació i sinergia amb el MAREP, en proposar i defensar canvis curriculars que puguen promoure el desenvolupament de les competències plurilingüe i intercultural.

L'últim document europeu és la guia *Carta europea de les llengües regionals o minoritàries. Activitats a l'aula* (Brohy *et al.*, 2019), que pretén sensibilitzar el jovent sobre la diversitat lingüística i els drets i les provisions lingüístics que preveu la CELROM. Es tracta de l'únic dels quatre documents que ha estat traduït al català. Aquesta guia consta de 3 parts: a) una introducció a la diversitat lingüística i una descripció de la *Carta europea de les llengües regionals o minoritàries*, b) la descripció de 3 exemples d'estats ratificants (Suïssa, Espanya i Polònia) i c) un recull de les següents 10 activitats educatives: (1) Què és una llengua minoritària?, (2) Prejudicis lingüístics, (3) Biografia d'un parlant famós o d'una parlant famosa d'una llengua minoritària, (4) Dia/dies o setmana de la llengua minoritària, (5) Toponímia i paisatge lingüístic, (6) Editatò, activitat d'editar la Wikipedia, (7) Nous i noves parlants, (8) Varietat de sistemes d'escriptura, (9) Llengües no territorials i (10) Llengües de signes. A més a més, set socis de la NPLD han iniciat el projecte ECCA («European Charter Classroom Activities») per tal d'aplicar la guia a instituts de cinc comunitats lingüístiques diferents: la catalanoparlant (del País Valencià), la frisoparlant, la friülanoparlant, l'hongaresoparlant (com a minoria a Romania) i la ladinoparlant; a banda d'aplicar les activitats que proposa la guia, també s'hi va convidar al professorat a desenvolupar activitats pròpies, cosa que fa que s'amplie el ventall d'activitats per a la promoció de la diversitat lingüística (vegeu Lutze, 2020a i 2020b).

4.2. DESCRIPCIÓ DEL MARC LEGAL IMMEDIAT O NIVELL «MACRO»

4.2.1. La LOE i la LOMQE

D'entrada s'ha de dir que les dues lleis d'educació espanyoles vigents són posteriors a la CELROM i al MECR, però anteriors al VOLUM COMPLEMENTARI o la *Guia per al desenvolupament i la implementació de currículums per a l'educació plurilingüe i intercultural* (Beacco et al., 2016). No obstant això, alguns dels projectes europeus al voltant del plurilingüisme ja s'havien conclòs abans d'aprovar-se la Llei orgànica de millora de la qualitat educativa (LOMQE, Llei orgànica 8/2013), incloent-hi el MAREP. Hem de tenir en compte, a més, que la LOMQE no substitueix sinó reforma la Llei orgànica d'educació (LOE, Llei orgànica 2/2006), per la qual cosa totes dues lleis són vigents.

Tot i que en la LOE no es menciona la CELROM, el preàmbul de la llei parla de «favorecer el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas». ⁶ Així, l'article 2.1 diu que «[e]l sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines: [...] j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras». Aquesta idea que es transmet també en altres articles, que fan referència a l'organització dels estudis, l'avaluació, etc., on es constata que «[l]a materia Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al de la materia Lengua Castellana y Literatura» (art. 25.7, entre altres) i es permet l'ús de «la lengua castellana o la lengua cooficial» com a suport en el procés d'aprenentatge de la llengua estrangera (art. 26.6, entre altres). A més a més, la LOE preveu que alumnes puguen estar exempts de realitzar l'avaluació de Llengua Cooficial i Literatura, segons la normativa autonòmica corresponent (art. 36.5); recordem que ací es parla de l'avaluació, no de l'ensenyament. Quant a l'ensenyament oficial de llengües diu:

Las escuelas oficiales de idiomas fomentarán especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, de las lenguas cooficiales existentes en España y del español como lengua extranjera. Asimismo, se facilitará el estudio de otras lenguas que por razones culturales, sociales o económicas presenten un interés especial. (LOE, art. 60.2)

Un dels canvis que ha comportat la LOMQE que més ens interessien és la que fa referència al plurilingüisme. Ja en l'apartat X del preàmbul, es diu: «Junto a estos principios es necesario destacar tres ámbitos sobre los que la LOMCE hace especial incidencia con vistas a la transformación del sistema educativo: [...], el fomento del plurilingüismo [...].» I l'apartat XII:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el

⁶ Ací i d'ara endavant fem servir la legislació consolidada de la LOE i d'altres lleis, això és, la versió actual de la llei, que té en compte totes les modificacions, tant les de la LOMQE com d'altres lleis. En cas contrari, ho explicitem.

plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.

Així doncs, la LOMQE va afegir una Disposició final sèptima bis a la LOE, titulada «Bases de la educación plurilingüe», que preveia que «[e]l Gobierno establecerá las bases de la educación plurilingüe desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato, previa consulta a las Comunidades Autónomas»; això no obstant, aquesta disposició es va anul·lar per ser declarada inconstitucional i nul·la per la STC 14/2018. Una de les parts que més regulen l'ensenyament de llengües en la LOE, tanmateix, és la Disposició adicional trenta-huitena, intitulada «Lengua castellana, lenguas cooficiales y lenguas que gocen de protección legal» i afegida per la LOMQE, on s'estipula, entre altres, l'objectiu que «2. Al finalizar la educación básica, todos los alumnos y alumnas deberán comprender y expresarse, de forma oral y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial correspondiente». Finalment, una altra modificació produïda per la LOMQE és que les assignatures de Llengua Cooficial i Literatura, en principi troncal, passen a ser assignatures de lliure configuració autonòmica.

4.2.2. La LUEV i la Llei 4/2018

La Llei d'ús i ensenyament del valencià (LUEV) va ser aprovada el 23 de novembre de 1983 a Alacant (l'única llei que les Corts aprovaren fora de la seu a València ciutat) i regula els drets d'ús del valencià.⁷ És coneguda, entre altres, per seua partició del país en dues zones, una zona valencianoparlant i una zona castellanoparlant; aquestes zones, cal dir-ho per les confusions que suscita la qüestió, no afecten l'oficialitat –el valencià és oficial en tot el País Valencià, zones castellanoparlants incloses– ni l'obligatorietat del valencià en l'ensenyament. Diu així la LUEV:

Article 18

1. La incorporació del valencià a l'ensenyament és obligatòria en tots els nivells educatius. Als territoris castellano-parlants que es relacionen al Títol Cinqué, la incorporació esmentada s'hi farà de forma progressiva, de la manera que reglamentàriament siga determinada.
2. El Consell vetlarà perquè la incorporació del valencià s'efectue de forma comprensiva amb les diferències i nivells en el coneixement i ús del valencià avui existents, i la superació dels quals és un dels objectius més importants d'aquesta Llei.
3. El valencià i el castellà són llengües obligatòries als Plans d'Ensenyament dels nivells no universitaris, tret de l'excepció feta al punt u.

Article 19

⁷ Avui dia hi ha autors que consideren que s'ha quedat obsoleta tant en la seua forma, producte del seu temps, com per la manca de desplegament jurídic (vegeu Esteve i Esteve, 2019).

1. Hom procurarà, en la mesura de les possibilitats organitzatives dels centres, que tots els escolars reben els primers ensenyaments en llur llengua habitual, valencià o castellà.
2. Això no obstant, i sense perjudici de les excepcions regulades a l'article vint-i-quatre, al final dels cicles en què es declara obligatòria la incorporació del valencià a l'ensenyament, i qualsevol que haja estat la llengua habitual en iniciar els estudis, els alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà.

Ara bé, en el capítol següent, anomenat «de les excepcions», és on l'article 24 preveu la «exempció» tan famosa del valencià a la zona castellanoparlant. Recordem, això no obstant, que es tracta d'una excepció, una opció (que hauria de ser anòmala i no generalitzada), que no lleva l'obligatorietat de l'ensenyament del valencià, factor necessari per a les condicions d'igualtat de tots els alumnes i ciutadans. Quant a la incorporació progressiva, no queda del tot clar si fa referència a una progressió al llarg dels anys (com més avancem en la normalització del valencià, més ensenyament en valencià podem fer) o una progressió al llarg de les etapes educatives (anar augmentant-lo des d'Infantil fins al Batxillerat).

La Llei 4/2018, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià, d'altra banda, és, com podem veure, una llei molt més recent: és posterior al MAREP i la *Guia per al desenvolupament i la implementació de currículums per a l'educació plurilingüe i intercultural* (Beacco *et al.*, 2016) i coincideix en l'any amb la publicació del VOLUM COMPLEMENTARI del MECR. Així doncs, i com ja indica el seu nom, pretén fomentar el plurilingüisme en l'ensenyament: «regular l'ensenyament i l'ús vehicular de les llengües curriculars, assegurar el domini de les competències plurilingües i interculturals de l'alumnat valencià i promoure la presència en l'itinerari educatiu de llengües no curriculars existents en els centres educatius» (Llei 4/2018: art. 1) . Per a això, estableix el Programa d'educació plurilingüe i intercultural per a tot el País (sense distincions per zona lingüística), que té «com a llengües curriculars el valencià, el castellà, l'anglès i altres llengües estrangeres» (art. 3.1) i en què «[p]odran ser objecte d'estudi i promoció, i així s'establirà en el projecte lingüístic de centre, el romanó [...]; la llengua de signes [...] i el braille [...]» (art. 3.3). A més, «[e]ls centres educatius hauran de considerar les llengües de les minories lingüístiques del centre i generar espais d'intercanvi intercultural...» (art. 3.4).⁸

8 No compartim la decisió del govern valencià de fixar l'anglès com a primera llengua estrangera obligatòria –en el preàmbul es diu «preferentment», però l'article 7 (Organització dels ensenyaments de llengües...) ja parla d'anglès directament i l'article 3.1 (Les llengües en el sistema educatiu) diu «El sistema escolar valencià és un sistema educatiu plurilingüe i intercultural que té com a llengües curriculars el valencià, el castellà, l'anglès i altres llengües estrangeres»–, tot i que entenem que pot comportar facilitats a l'hora de planificar la formació i les places del professorat i avantatges a l'hora de «vendre» el plurilingüisme a la ciutadania. Aquesta opinió nostra es basa en tres idees: en primer lloc, en l'autonomia dels centres o comunitats educatives; en segon lloc, en el foment de les llengües familiars o de minories importants en cada municipi o barri; en tercer lloc, en la predominança de l'anglès.

L'organització d'aquest Programa contempla percentatges diferents per a les tres llengües «vehiculars»: un mínim de valencià i castellà del 25 % i entre un 15 % i un 25 % d'anglès, en general; vegeu la nota al peu 6 per a una crítica europea a aquests percentatges. Entre els diferents objectius d'aquest Programa també es troba «l'assoliment d'una competència plurilingüe que implique» (art. 4.1), concretament:

- a) El domini oral i escrit de les dues llengües oficials, el domini funcional d'una o més llengües estrangeres i el contacte enriquidor amb llengües i cultures no curriculars però pròpies d'una part de l'alumnat.
- b) L'interès i la curiositat per les llengües, el coneixement sobre com són i com funcionen i els procediments per a la construcció d'aquests coneixements a partir de l'observació, la manipulació i la comparació de les diferents llengües presents en l'aula, i des d'una perspectiva crítica sobre com s'usen.

Aquestes competències lingüístiques es relacionen amb els nivells del MECR (art. 5): B1 o B2 de valencià i castellà, A1 o A2 d'anglès, en acabar l'ensenyament obligatori o postobligatori no universitari respectivament. Finalment, la Llei trasllada la missió de portar a terme una educació plurilingüe i intercultural també a les universitats; així, en la Disposició addicional primera, titulada «Aplicació a altres ensenyaments del sistema educatiu», diu:

2. El Consell, mitjançant la conselleria competent en matèria d'educació, promourà que les universitats públiques i privades de la Comunitat Valenciana proporcionen a l'alumnat la possibilitat de desenvolupar les competències lingüístiques en valencià, castellà i anglès, així com en altres llengües estrangeres, amb la finalitat de fomentar l'educació plurilingüe com un avantatge per a la competitivitat, la mobilitat i l'ocupabilitat i com a eina per a reforçar el diàleg intercultural.

4.3. PREGUNTES ANALÍTIQUES

Les preguntes analítiques van agrupades, com hem dit en la Metodologia, en dos grans grups: (1) amb referència als documents europeus analitzats i (2) amb referència a les lleis que regeixen l'ensenyament valencià. D'aquesta manera, contrastem l'ideal europeu amb la realitat del sistema educatiu valencià.

L'autonomia dels centres, que caldria reforçar (vegeu la LOE i la LOMQE), implica que hi ha decisions que haurien de poder-se prendre des de la comunitat educativa i que impliquen, per exemple, la creació del pla educatiu del centre i el pla lingüístic. A més, la mateixa Llei 4/2018 (i altres documents que hem vist) ens manen a considerar i aprofitar les llengües del voltant: si hi ha una forta presència d'arabòfons, germanòfons o romanèsòfons, per dir alguna cosa, no interessaria més aprofitar-se'n, sempre que es pugui? Va dir Edgar Morin (1987), en paraules de Marí (1996, p. 48), que «l'enorme creativitat d'Europa és fonamenta en el fet d'haver sabut mantenir el diàleg en la diversitat. I en els aspectes lingüístics, com en tots els altres, uniformitat equival a restricció i estancament». Imaginem-nos quines relacions socials, culturals i econòmiques podrien establir-se gràcies a l'aprenentatge de l'alemany, l'amazic, l'àrab, el neerlandès, el romanès o el xinès a l'escola. Finalment, apuntava a la força de l'anglès, que fa que la gran majoria de comunitats educatives i d'alumnes (però potser no tots) agafarien l'anglès posats a triar. No oblidem que l'anglès ja es troba al cim de la piràmide de la jerarquia de les llengües del món segons Graddol (1997). Cal donar privilegis o prioritats legals a una llengua ja tan dominant i privilegiada? Dona el senyal adequat? Diu el punt 2 del capítol 1 de la *Carta de l'Europa de les cultures* (1992 *apud* Marí 1996: 185): «Seria un precedent molt perillós per a la pau que aquelles llengües que deuen la seva difusió a l'expansionisme militar i econòmic es vegin recompensades amb un estatus que impliqui grandesa.»

4.3.1. Preguntes centrades en els documents europeus

(1) a) Fan referència (mútuament) als altres documents europeus estudiats?

Només parcialment (vegeu, també, la Figura 3).

El MECR original (2001) no fa referència a la CELROM (1998), l'únic document analitzat que ja existia a l'hora de la seua publicació. Per tant, tampoc no menciona ni la paraula ni la particularitat de les *llengües regionals o minoritàries*. El VOLUM COMPLEMENTARI del MECR (2018), en canvi, fa referència al MAREP i la guia de Beacco *et al.* (2016), però tampoc no fa referència a les llengües regionals o minoritàries.

El MAREP (2012) fa referència al MECR. Tot i que empra alguna volta la paraula *lingua regional o lenguas regionales*, no fa cap menció de la CELROM ni de les especificitats de les llengües i cultures minoritzades. La publicació de Cortier i Cavalli (2013) uneix el MAREP i la CELROM: parteix clarament de tots dos documents i tracta específicament l'aplicació dels enfocaments plurals en contextos amb llengües regionals o minoritàries. Tanmateix, no ho uneix amb el MECR.

La *Guia per al desenvolupament i la implementació de currículums per a l'educació plurilingüe i intercultural* (Beacco *et al.*, 2016) canvia aquesta tendència, en lligar el MECR amb el MAREP i la CELROM. Així doncs, aborda també el disseny de currículums per als contextos propis de les llengües regionals o minoritàries.

La CELROM és anterior a tots aquests documents. La guia educativa de la CELROM (Brohy *et al.*, 2019), malauradament, no fa cap referència als documents previs, tret de la mateixa CELROM. Sí que menciona, però, el MAREP, la publicació de Cortier i Cavalli (2013) i la guia de Beacco *et al.* (2016) en la bibliografia sumària.

(1) b) Aborden la situació o problemàtica de les llengües minoritzades?

La CELROM i la guia corresponent de Brohy *et al.* (2019), òbviament, sí. El MECR i el VOLUM COMPLEMENTARI, no, ni tampoc el MAREP. Tant la publicació de Cortier i Cavalli (2013) i la guia de Beacco *et al.* (2016) sí que aborden la situació de l'ensenyament de les llengües minoritzades, anomenades «regionals o minoritàries»: en la primera, n'és el focus principal; en la segona, és un dels escenaris o situacions que plantegen per a l'educació plurilingüe i intercultural a Europa.

(1) c) Què s'hi diu de l'ensenyament de les llengües regionals o minoritàries, com el català?

La CELROM pot servir com una mena de guia per a les polítiques (lingüístiques) educatives, atès que ofereix una gradació de nivells diferents d'ensenyament de les llengües regionals o minoritàries, en el marc de la protecció i la promoció d'aquestes llengües, entre els quals pot triar l'estat ratificant

segons la situació sociolingüística. Així, el mínim (que representa la part II, article 7.1. f)-h)) seria «la posada a l'abast de formes i mitjans adequats d'ensenyament i d'estudi de les llengües» (punt f)), des d'on parteixen diferents nivells possibles, que culminen en «fer possible una educació [...] garantida en les llengües regionals o minoritàries corresponents» (art. 8.1). Així doncs, la CELROM ofereix tota l'educació en les llengües minoritzades com a horitzó al qual aspirar i passos intermedis per a arribar-hi.

La guia educativa de la CELROM (Brohy *et al.*, 2019) ofereix informació i activitats de conscienciació lingüística i cultural per a l'ensenyament obligatori. Aquestes activitats educatives poden ser un punt de partida excel·lent per a sensibilitzar els alumnes (siguen o no parlants de llengües regionals o minoritàries, visquen o no en un territori amb llengua regional o minoritària) sobre els valors de la diversitat lingüística, no sols des de la classe de llengua, sinó des del mateix centre educatiu.

La publicació de Cortier i Cavalli (2013) fa el mateix, en proporcionar-nos activitats que parteixen de la idea dels enfocaments plurals del MAREP, aplicada als contextos amb llengua regional o minoritària, que s'han dut a terme en diferents contextos europeus. Així, poden ser un font d'inspiració per a programar activitats també en el nostre context valencià.

Finalment, la guia de Beacco *et al.* (2016) no té les llengües regionals o minoritàries com a focus principal, però les té en compte en tot moment, per exemple quan parla del fet que l'educació bilingüe es dona sovint en conjunció amb una llengua regional o minoritària, que cal gestionar bé el canvi de codi en aquestes situacions, que esdevé una experiència d'aprenentatge important (en infantil) que els mestres i la resta de xiquets accepten la llengua (regional o minoritària) dels seus parlants, de com de sensibles i variades poden ser les situacions (sociolingüístiques i polítiques) de les diferents llengües minoritàries, dels prejudicis que pot haver-hi en contra, del fet que les escoles haurien d'informar els pares sobre els drets lingüístics dels xiquets i implementar-los a l'escola (Beacco *et al.*, 2016, p. 78 i pp. 108-114). De fet, fins i tot, dissenya un pla curricular (amb dos escenaris amb graus de promoció de la llengua regional o minoritària diferents) per a l'educació plurilingüe i intercultural amb llengua regional o minoritària (vegeu la Figura 4).

(1) d) Què s'hi diu de (la promoció i protecció de) la diversitat lingüística?

D'acord amb el que ja va dir Climent-Ferranco (2016; vegeu també el Marc teòric), hi ha una distinció semàntica entre *diversitat lingüística* i *plurilingüisme*. Per això pocs documents parlaven directament de diversitat lingüística (quan sí que parlaven de plurilingüisme, com el MEQR).

La guia de Beacco *et al.* (2016) l'esmenta poquíssim: ressalta com a objectius per a l'educació plurilingüe i intercultural en primària i secundària (1) que es «develop positive attitudes

to language diversity (openness to languages and cultures, greater curiosity concerning linguistic and cultural diversity)» (p. 112) i (2) «positive attitudes to languages (including regional languages) and language diversity» (p. 113). Curiosament, no s'empra el terme *diversitat lingüística* en cap dels altres casos prototípics, els quals no parlen de les llengües regionals o minoritàries. Les actituds positives cap a la diversitat lingüística no són objectius de l'educació plurilingüe i intercultural en tots els supòsits?

En la guia educativa de la CELROM (Brohy *et al.*, 2019, pp. 4-6), d'altra banda, la promoció de la diversitat lingüística n'és el tema principal. Així, dedica un apartat a la diversitat lingüística, a la importància de promoure-la i al que s'hi pot fer des dels sistemes educatius. Per a això, proposa que l'escola conscienci de l'existència de les llengües regionals o minoritàries als països, que combata els prejudicis lingüístics, destaque el valor de la diversitat lingüística i assumisca un enfocament inclusiu cap a totes les llengües. Per a això, proposa una sèrie d'activitats educatives.

(1) e) Què s'hi diu de l'educació plurilingüe i intercultural?

Per al MECR i el seu VOLUM COMPLEMENTARI, la competència plurilingüe seria la finalitat de l'educació lingüística: per això cal tenir en compte la mediació, considerar els repertoris lingüístics i culturals dels alumnes i desenvolupar les seues competències plurilingüe i pluricultural. Per a aquesta finalitat, el MECR estableix una sèrie de descriptors jerarquitats segons el nivell del MECR per a la competència plurilingüe i pluricultural, que el VOLUM COMPLEMENTARI (2018) desglossa en tres competències –la de *Construir sobre el propi repertori pluricultural*, la *Comprensió plurilingüe* i la de *Construir sobre el propi repertori plurilingüe*– (a banda de la competència *Facilitar espais pluriculturals*, que es troba en la secció sobre la mediació).

Per al mateix objectiu, el MAREP defèn els enfocaments plurals, en relacionar i lligar les diferents llengües i donar cabuda a experiències d'aprenentatge que faciliten el desenvolupament de les competències plurilingües i interculturals. Per a aquesta finalitat, el MAREP proposa una sèrie de competències que es poden desenvolupar gràcies als enfocaments plurals. La publicació de Cortier i Cavalli (2013) s'hi basa i aporta l'experiència d'activitats basades en enfocaments plurals amb llengües regionals o minoritàries així com intercanvis escolars.

La guia de Beacco *et al.* (2016) també recomana els intercanvis escolars i l'aprofitament d'enfocaments plurals. Per a facilitar el disseny de currículums orientats cap a l'educació plurilingüe i intercultural, un dels punts clau és, segons aquesta guia, sensibilitzar sobre la diversitat lingüística, trobar punts de convergència entre les diferents llengües mitjançant la reflexivitat, la reflexió sobre norma i variació, el treball de les semblances i diferències entre diferents llengües d'una mateixa família, la mediació i els gèneres textuais com a punt de partida. A més a més, com

hem dit més amunt, Beacco *et al.* (2016) ens proporcionen diferents organitzacions prototípiques de les llengües en els sistemes educatius, entre altres per als contextos amb llengua regional o minoritària. A continuació, en la Figura 4, es pot visualitzar i comparar com organitzen Beacco *et al.* (2016) i la Llei 4/2018 les llengües curriculars i no curriculars en el sistema educatiu, dit d'una altra manera, l'organització de l'educació plurilingüe i intercultural al llarg de les diferents etapes educatives, anomenades ISCED-0 a ISCED-3 en la guia de Beacco *et al.* (2016), amb referència a la Classificació estandarditzada dels nivells educatius establerta per la Unesco]. Finalment, cal dir que Beacco *et al.* (2016, pp. 20-21) defineixen la competència plurilingüe i intercultural així:

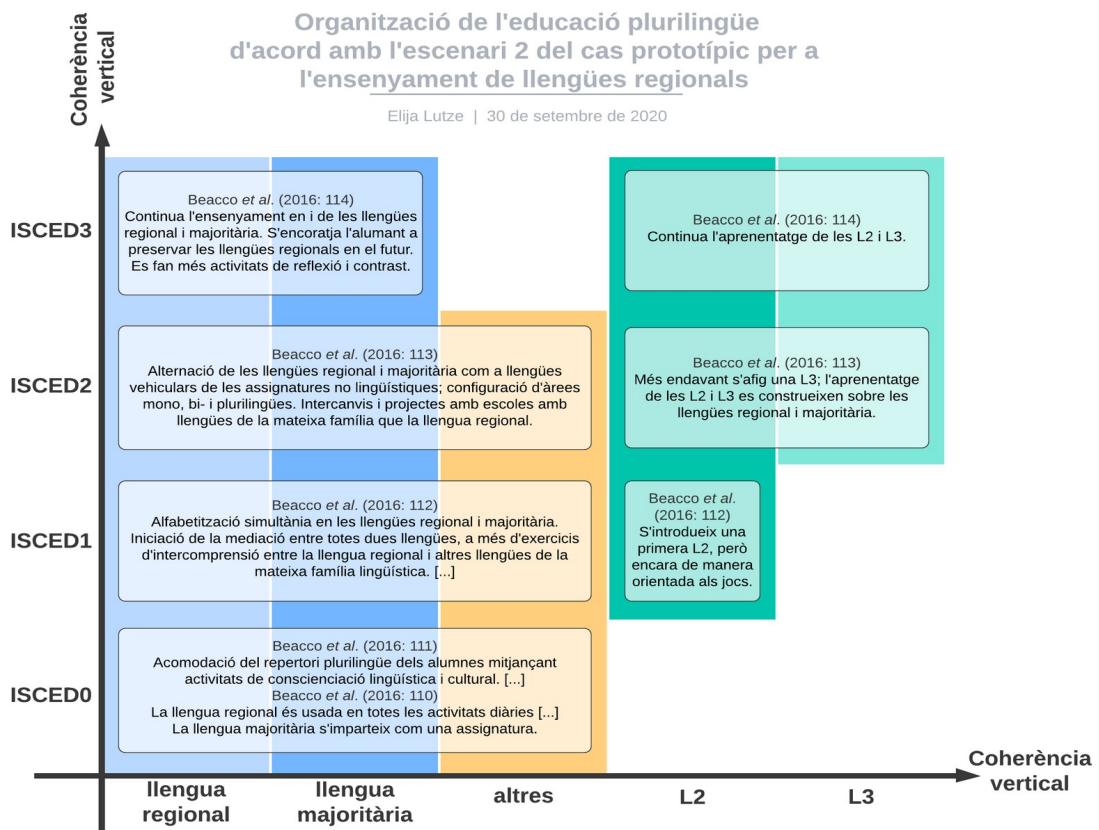
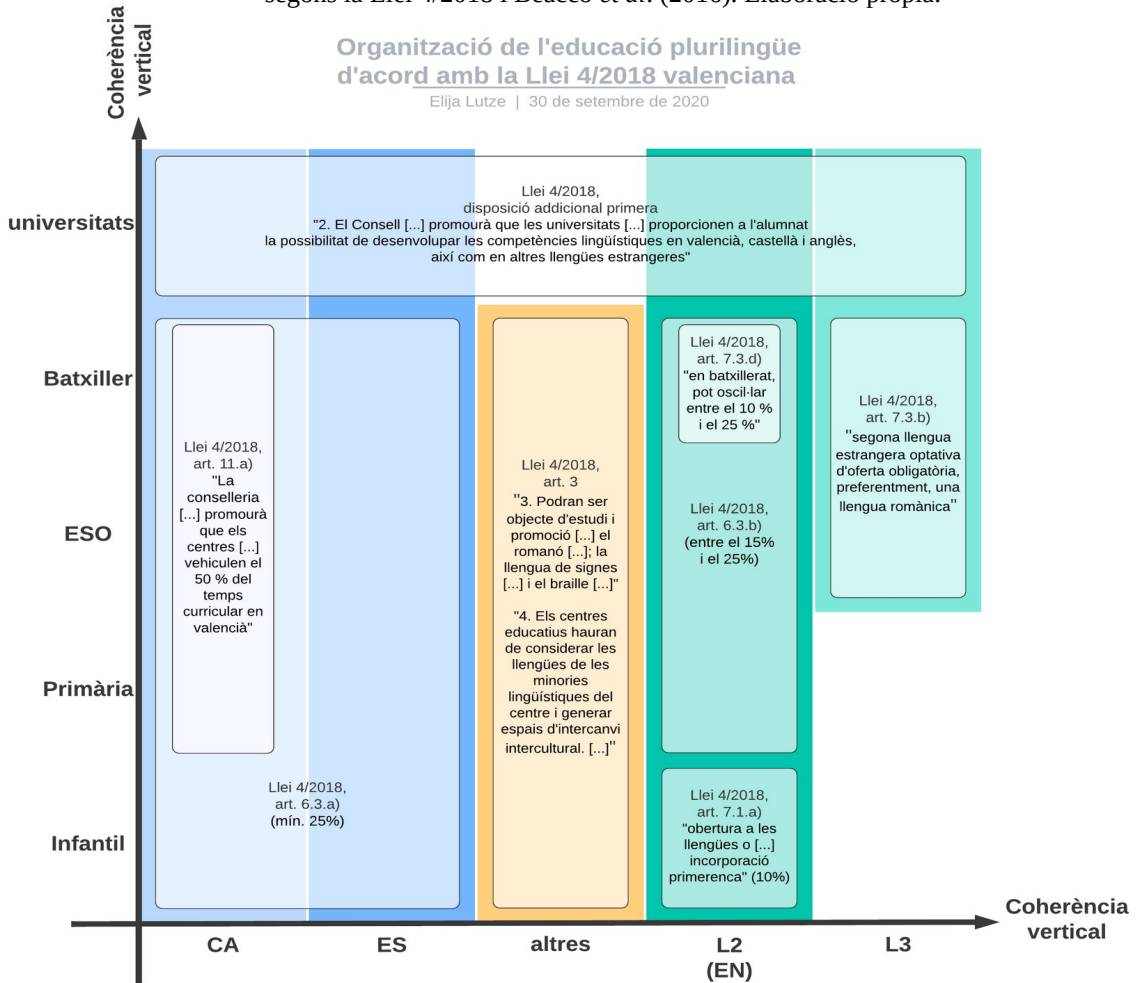
Plurilingual competence is defined as the ability to use a plural repertoire of linguistic and cultural resources to meet communication needs or interact with people from other backgrounds and contexts, and enrich that repertoire while doing so. The repertoire consists of resources which individual learners have acquired in all the languages they know or have learned, and which also relate to the cultures associated with those languages (languages of schooling, regional/minority and migration languages, modern or classical languages). The plurilingual perspective centres on learners and the development of their individual plurilingual repertoire, and not each specific language to be learned.

The plurilingual approach to learning would be incomplete without its pluricultural and intercultural dimensions. Pluriculturality denotes the ability to participate in different cultures, *inter alia* by acquiring several languages. Interculturality denotes the ability to experience otherness and diversity, analyse that experience and derive benefit from it. The intercultural competence acquired from doing this helps individuals to understand otherness better, establish cognitive and affective links between past and future experiences of that otherness, mediate between members of different social groups, and question the assumptions of their own cultural group and milieu.

Pluriculturalism – identification with two (or more) social groups and their cultures – and interculturality – the competences for critical awareness of other cultures – may complement each other: active discovery of one or more other cultures may help learners to develop intercultural competence.

Per acabar, la guia educativa de la CELROM (Brohy *et al.*, 2019) defensa, com hem dit adés, un enfocament inclusiu de respecte, valoració, conscienciació i promoció de la diversitat lingüística, especialment de les llengües regionals o minoritàries presents al mateix país.

Figura 4. Organització de l'educació plurilingüe segons la Llei 4/2018 i Beacco *et al.* (2016). Elaboració pròpia.



4.3.2. Preguntes centrades en la legislació

(2) a) Es fa referència a la CELROM en el currículum de les diferents etapes?

Sí, en l'anomenada Llei de Plurilingüisme valenciana es fa referència a la CELROM, però únicament com a part de la justificació d'aquesta llei, en la segona part del preàmbul; no apareix esmentada en cap altra llei analitzada en aquest treball.

(2) b) Aborden la situació o problemàtica de les llengües minoritzades?

Què s'hi diu de (la promoció i protecció de) la diversitat lingüística?

Només la LUEV i la Llei de Plurilingüisme valenciana fan referència a la problemàtica (sociolingüística i -educativa) de les llengües minoritzades (o regionals o minoritàries o cooficials...). Així, totes dues lleis reconeixen i parteixen de la situació sociolingüística⁹ per plantejar diferents mesures i una determinada organització dels estudis encaminades a recuperar i normalitzar el valencià. A més a més, la Llei de Plurilingüisme també fa referència a les llengües familiars (no oficials ni curriculars) i al foment del plurilingüisme més enllà de les llengües oficials i l'anglès.

Tot el contrari en el cas de la LOE/LOMQE, que fan referència als valors del plurilingüisme (sobretot LOMQE, però referint-se a les «llengües estrangeres») i de la «diversitat cultural i lingüística de les distintes comunitats autònomes» (preàmbul de la LOE, però després no se'n parla més), però no aborden el fet que no totes les llengües són iguals i que, a Espanya, les llengües oficials que són diferents del castellà han estat minoritzades. No reconèixer que el punt de partida és diferent en llengües diferents és, a parer nostre, amagar la realitat; és fer-hi un tractament *idèntic* en lloc d'*igualitari*, en paraules de Marí (1996) partint de De Witte¹⁰; puix reconèixer i considerar la desigualtat implicaria compensar i reforçar l'ensenyament de les llengües minoritzades. El que fan aquestes lleis és permetre i regular l'ensenyament en i de llengües oficials on són oficials, a la qual

9 La LUEV en diu, en la part IV del preàmbul, coses com: «senya d'identitat... situació disglòssica... sotmetiment del valencià... recuperació de la plena identitat... retornar la nostra llengua a la categoria i el lloc que mereix, acabant amb la situació de deixadesa i deterioració en què es troba... relació de desigualtat... promoció del valencià... equiparació efectiva amb el castellà... ús normal i oficial d'ambdós idiomes en condicions d'igualtat».

La Llei 4/2018, en el preàmbul, en diu: «encara ens queda camí per recórrer per a assolir la plena igualtat lingüística... contextos en els quals hi ha una llengua predominant i una altra minoritzada... dominar el valencià en igualtat de condicions amb el castellà... corregir els desequilibris de competència i ús del valencià... equilibri efectiu entre les dues llengües oficials i afavorir la normalització lingüística del valencià... la protecció dels drets lingüístics... redreçament de l'ús social de les llengües i la correcció de desequilibris socials i territorials».

10 Diu Marí (1996, p. 91), més endavant:

Una concepció pluralista de la igualtat, per contra, es basa en una antiga i coneguda –però sovint oblidada– fórmula aristotèlica: tractar igual allò que és igual i de manera diversa allò que és desigual. La igualtat lingüística no consisteix a donar un tracte idèntic a grups lingüístics diferents, sinó a tractar-los de manera equivalent, cadascun en la seva pròpia llengua. Encara més: per aconseguir l'autèntica igualtat de fet, caldrà sovint un tracte diferenciat, d'efectes igualadors, compensatoris.

cosa estan obligades per la Constitució i els Estatus i la CELROM, però no fan cap altra referència a la promoció o protecció de la diversitat lingüística.

(2) c) Es fa referència al MECR en el currículum de les diferents etapes?

Sí, en la Llei de Plurilingüisme valenciana i en la LOE, gràcies a la modificació realitzada per la LOMQE. En el primer cas, la referència al MECR serveix per a vincular la competència lingüística que cada alumne hauria d'assolir en acabar l'ESO i el Batxillerat en les llengües curriculars a un dels nivells que proposa el MECR. En el segon cas, per a relacionar els nivells bàsic, intermedi i avançat antics de l'EOI als nivells A, B i C (això és, A1, A2, B1, B2, C1 i C2) del MECR.

(2) d) Què es diu de l'educació plurilingüe i intercultural en el currículum de les diferents etapes?

Com a concepte més recent, encara no se'n parla en la LUEV; només s'hi preveu l'ensenyament del valencià i el castellà, com a llengües oficials, la capacitació dels alumnes en aquesta llengua per usar les dues en igualtat i la no discriminació per raó de llengua.

En la LOE no es parla directament d'educació plurilingüe i intercultural. No obstant això, com hem comentat adés, es parla de fomentar el plurilingüisme i el coneixement i la valoració de la diversitat cultural i lingüística de les comunitats autònomes en el preàmbul. De fet, és també una de les finalitats explícites del sistema educatiu espanyol (LOE, art. 2.1.g)), per a la qual cosa es plantegen programes de cooperació territorial (LOE, art. 9). També en algunes de les etapes educatives s'estableixen objectius relacionats amb la interculturalitat (però no amb la diversitat lingüística o el plurilingüisme): article 17.d) per a la primària i article 23.j) per a la secundària.

En la Llei 4/2018 és on més es desenvolupa el concepte de l'educació plurilingüe i intercultural de què ens parlen tant els documents europeus, des del MECR fins a la guia de Beacco *et al.* (2016). De fet, aquesta Llei estableix un model d'ensenyament plurilingüe i intercultural únic per a tot el País, el PEPLI, que regula l'organització de les llengües curriculars i vehiculars, com també de la necessària formació dels docents, i fa menció de les llengües no curriculars i encomana a les escoles «generar espais d'intercanvi intercultural» (Llei 4/2018, art. 3.4) i de garantir un «contacte enriquidor amb llengües i cultures no curriculars però pròpies d'una part de l'alumnat» (art. 4.1.a)). En la Figura 4 es pot comparar l'organització d'aquesta educació plurilingüe i intercultural en les diferents etapes educatives del sistema educatiu valencià amb la proposta 2 per als contextos amb llengua regional o minoritària que fan Beacco *et al.* (2016).

5. CONCLUSIONS

L'anàlisi ha mostrat que l'ús i l'aplicació (i potser la coneixença?) d'aquests documents és encara escàs i que hi ha incoherències fins i tot a Europa. Seria important, doncs, traduir aquests documents al català, fer-ne una bona difusió, tenir-los en compte en la formació del professorat i, especialment, en el desenvolupament i desplegament curriculars en totes les especialitats, no sols l'àrea lingüística, si volem afavorir el desenvolupament d'una competència plurilingüe i intercultural en les nostres classes de llengua i en el sistema educatiu. Això implica incidir en els drets lingüístics, perquè no ens podem permetre un professorat amb prejudicis i actituds negatives cap a la nostra llengua o les llengües dels alumnes. També implica formació específica en els enfocaments plurals i la reconfiguració corresponent en el currículum. Implicarà també ensenyar els fonaments de l'educació plurilingüe i intercultural a tots els futurs professors, de qualsevol especialitat, i fer les unitats i activitats didàctiques des d'aquesta visió, com també aprendre a aprofitar-se de les llengües no curriculars dels alumnes. Per acabar, implicaria fomentar l'intercanvi escolar i els projectes entre escoles valencianes i escoles d'altres parts dels Països Catalans i també altres regions lingüístiques d'Espanya i Europa, com la gallega, l'occitana, la francoprovençal, la friülana, la sarda, etc.

Entre les lleis analitzades destaca la Llei 4/2018, puix que aplica de manera conseqüent la idea d'una educació plurilingüe i intercultural, tot fent referència tant al MECR (o, si més no, als nivells que descriu el MECR, de manera homogènia, no diferenciada segons mode comunicatiu) com a altres documents del Consell d'Europa. Parla d'«obertura a la llengua» o iniciació a l'anglès, té en compte les llengües d'origen dels alumnes¹¹ i vehicula les llengües oficials i l'anglès. També parla del tractament integrat de llengües i continguts. No obstant això, no fa referència al MAREP ni proposa enfocaments conduents a la intercomprensió romànica, ni fa referències tampoc als conceptes de *competència* o *repertori plurilingüe* –tot i que aquests ja es troben en el mateix MECR (i molt reforçats en el VOLUM COMPLEMENTARI)–, ni a la dimensió lingüística de les assignatures/àrees no lingüístiques (però sí que hi fan diferència en guies addicionals, on diuen: «Tot docent és docent de llengua»); el tractament integrat de llengües (i continguts) és un component important de l'educació plurilingüe i intercultural que estableix aquesta llei, segons el que hem pogut veure en guies addicionals (que no formaven part d'aquest treball), però no es menciona directament en la Llei. D'altra banda, cal dir que la Llei 4/2018 no s'aplica a l'ensenyament universitari ni a les EOI, però anima el govern a promoure una educació plurilingüe i

11 Cal aplaudir la posada en marxa d'un curs del CEFIRE de Plurilingüisme sobre la «incorporació de les llengües familiars no curriculars a l'aula», que comença aquest mes d'octubre de 2020.

intercultural també a les universitats. Finalment, no ens podem estar d'observar que l'objectiu lingüístic que estableix per al final de l'ensenyament (post)obligatori és ben modest: un B1/B2 de valencià i un A1/A2 d'anglès, després de l'ESO o el Batxillerat, respectivament.

En l'àmbit de l'EOI, una conseqüència de la implementació de les polítiques europees analitzades seria la conversió de les escoles (multilingües) d'idiomes en escoles plurilingües, això és, vincular les llengües entre si. Aquest punt de vista no aïllat de les llengües ens obliga també a tenir en compte el repertori lingüístic dels alumnes (i no ignorar-ne la llengua catalana, com encara passa malauradament). Indubtablement, els professors de llengües, educadors (pluri)lingüístics que som, hem de ser els primers a valorar i respectar la diversitat lingüística. A hores d'ara, l'EOI és l'àmbit educatiu estudiat que més cas fa del MECR i té en compte també el VOLUM COMPLEMENTARI, però tracta les llengües de manera aïllada, no plural, no té prou en compte el concepte de la competència plurilingüe i intercultural.

En l'àmbit de l'ESO i el Batxillerat, caldria, a parer nostre, posar més èmfasi en l'aspecte comunicatiu i cultural de les llengües (primeres), més que no el teòric o purament filològic. En aquest sentit, una orientació al MECR (atenent especialment el VOLUM COMPLEMENTARI) –eina encara poc emprada– podria potser ser útil, puix que ens donaria una sèrie de competències que haurien d'adquirir els alumnes, incloses les competències plurilingües i interculturals, en lloc de la llista de continguts actual en què basar el currículum i les programacions didàctiques. Això facilitaria també un enfocament més pràctic i motivador. Recordem, de fet, que la Llei de Plurilingüisme valenciana, a diferència de la LOE, vincula el final de l'etapa amb un nivell determinat del MECR. Gràcies a aquesta mateixa Llei, l'ESO i el Batxillerat van més enllà en començar a obrir l'ensenyament de les llengües a un enfocament més plural que no l'EOI, però caldria fomentar encara molt més altres enfocaments plurals (com la intercomprensió romànica) i els intercanvis escolars i d'experiències amb alumnes d'altres comunitats lingüístiques regionals o minoritàries (especialment de romàniques), tant de dins de l'Estat espanyol com d'altres regions europees. Ací, el MAREP i les guies de Beacco *et al.* (2016) i de Brohy *et al.* (2019) poden ser eines utilíssimes per a ajudar a organitzar activitats favorables a la diversitat lingüística.

Per a això, és necessari que els estudis de Magisteri i del màster en Professor/a d'ESO i Batxillerat, FP i Ensenyament d'Idiomes incorporen, com de fet ens diuen des d'Europa i València, els enfocaments plurals i l'educació plurilingüe i intercultural com una de les claus de volta per a una educació de qualitat als seus plans d'estudi. En aquesta línia, seria interessantíssim eixamplar la nostra investigació per a analitzar també la política lingüística universitària, en el marc de l'educació plurilingüe i intercultural, tant pel que fa als estudis universitaris (i, particularment, la

formació del professorat) com respecte als cursos d'idiomes universitaris. Tal anàlisi es podria dur a terme fins i tot de manera comparativa entre diferents universitats valencianes i d'altres països.

A banda d'eixamplar l'anàlisi a altres etapes educatives, com la universitat, fora bo aprofundir més en els nivells meso i micro –on s'ubiquen els plans lingüístics dels centres, les programacions didàctiques dels cursos o les assignatures i també les actuacions específiques dels professors–, així com les experiències viscudes pels alumnes en l'educació plurilingüe i intercultural. En aquest sentit, també es podria aprofundir en l'anàlisi de les ordres i els decrets, és a dir, la legislació menor i més específica, que ha hagut de quedar-se fora d'aquest treball.

Europa no ens salvarà, com alguns pensen potser. Europa no deixa de ser un conglomerat d'interessos estatals i econòmics diversos. No obstant això, Europa pot i ha de ser part de la nostra solució; és un camp polític on hem de ser presents i actius, és un espai on les minories i llengües no dominants hem de fer sentir la nostra veu i cal que exercim com a grup de pressió. Els documents analitzats són alguns dels fruits d'aquesta labor: posen el plurilingüisme i la diversitat lingüística en un pla prominent i ens guien el camí cap al futur, no sols a nosaltres, que potser ja tenim experiència amb el foment de les llengües minoritzades i amb l'educació plurilingüe, sinó especialment a les comunitats lingüístiques dominants. Per acabar, volem recuperar la qüestió inicial d'aquest treball: Què se'ns diu des d'Europa als docents de català quant al plurilingüisme i la diversitat lingüística? Per (a) Europa, València inclosa, el camí és l'educació plurilingüe i intercultural, és l'enfocament plural de les llengües i les cultures i és la mediació.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, B. (2016). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and the Spread of Nationalism*. Londres: Verso. [L'original es publicà l'any 1983.]
- Bastardas, A. (2019). El català: llengua minoritària o llengua mitjana? *Apunts de sociolingüística i política lingüística*, 8, 1-5. Consultat en línia el 7 d'octubre en: <https://cuscub.files.wordpress.com/2019/04/apunts-cusc-num-8-abril-2019-catala-llengua-mitjana.pdf>
- Bori (2015). *Anàlisi crítica de llibres de text de català per a no catalanoparlants adults en temps de neoliberalisme*. [Tesi doctoral dirigida per D. Cassany i Comas]. Universitat Pompeu Fabra.
- Bredella, L. (2003). Literaturwissenschaft. En Bausch, K.-R., H. Christ & H.-J. Krumm (ed.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Brenzinger, M. (1998). Language Contact and Language Displacement. En Coulmas, F. (ed.), *Blackwell Handbook of Sociolinguistics*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Bugarski, R. (2017). The European Charter for Regional or Minority Languages comes of age. En Filipović, J. i Vučo, J. (ed.): *Minority Languages in Education and Language Learning: Challenges and New Perspectives*. Belgrad: Universitat de Belgrad.
- Climent-Ferrando, V. (2015). La política lingüística neoliberal de la Unió Europea: una tendència creixent – Vicent Climent-Ferrando. *Blog de la Revista de Llengua i Dret*. Consultat en línia el 7 d'octubre de 2020 en: <https://eapc-rld.blog.gencat.cat/2015/05/21/la-politica-linguistica-neoliberal-de-la-unio-europea-una-tendencia-creixent-vicent-climent-ferrando/>
- (2016). Linguistic Neoliberalism in the European Union. Politics and Policies of the EU's Approach to Multilingualism. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 66, p. 1-14. Consultat en línia el 7 d'octubre de 2020 en: <https://www.raco.cat/index.php/RLD/article/view/317802/407815>
- (2020, 1 de febrer): Radiografia d'una llengua des d'Europa. *El Temps*. <https://www.elperiodic.cat/article/9237/radiografia-duna-llengua-des-deuropa>
- Daoust, D. (1998). Language Planning and Language Reform. En Coulmas, F. (ed.), *Blackwell Handbook of Sociolinguistics*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Esteve, A. & Esteve, F. (2019). *Igualtat lingüística. Capgirar el desús i la subordinació*. Benicarló: Onada Edicions.

- Fishman, J. A. (1972). *Language and Nationalism. Two Integrative Essays*. Rowley, MA: Newbury House.
- (1998). Language and Ethnicity: The View from Within. En Coulmas, F. (ed.), *Blackwell Handbook of Sociolinguistics*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Fossas Espadaler, E. (2018). Artículo 3. En Rodríguez-Piñero, M., Ferrer, B. i Casas Baamonde, M. E. (dir.), *Comentarios a la Constitución Española. Tomo 1*. Madrid: Fundación Wolters Kluwer, Butlletí Oficial de l'Estat, Tribunal Constitucional i Ministeri de Justícia.
- Gorenflo, L. J., Romaine, S., Mittermeier, R. A., Walker-Painemilla, K. (2012). Co-occurrence of linguistic and biological diversity in biodiversity hotspots and high biodiversity wilderness areas. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(21), pp. 8032-7.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. Londres: The British Council.
- Halwachs, D. W. (2017). Language, Plurality, and Minorities in Europe. En Filipović, J. i Vučo, J. (ed.), *Minority Languages in Education and Language Learning: Challenges and New Perspectives*. Belgrad: Universitat de Belgrad.
- Hamans, C. (2014). A Brussels window on the diversity of languages in Europe. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 14, 65-87. <https://doi.org/10.7169/snp.2014.14.04>
- Hu, A. (2010). Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. En Hallet, W. & F. Königs (ed.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Lutze, E. (2020a). Informe ECCA #01. El projecte ECCA/CELRoM: continguts i objectius. *Lloc web de l'NPLD*. Consultat en línia el 7 d'octubre en: https://www.npld.eu/wp-content/uploads/2020/01/ECCA-articulo-1_catalano.pdf
- (2020b). Informe ECCA #02. El projecte ECCA/CELRoM: trobada inicial i eines a desenvolupar. *Lloc web de l'NPLD*. Consultat en línia el 7 d'octubre en: https://www.npld.eu/wp-content/uploads/2020/01/ECCA-articulo-2_catalano.pdf
- Marí, I. (1996). *Plurilingüisme europeu i llengua catalana*. València: Universitat de València.
- Mira, J. F. (2005). *Crítica de la nació pura*. València: 3 i 4. (L'original es publicà l'any 1984.)
- Morin, E. (1987). *Penser l'Europe*. París: Gallimard.
- Müller, S. (2015). *Der Stellenwert von Literatur und Literaturdidaktik im aktuellen Italienischunterricht unter dem Primat von Kompetenzorientierung und Zentralmatura*.

[Treball de fi de llicenciatura (*Magistra*) dirigit per R. Tanzmeister.] Universitat de Viena.
Consultat en línia el 7 d'octubre de 2020 en: https://othes.univie.ac.at/37396/1/2015-05-05_0906954.pdf

Nelde, P. H. (1987). Language contact means language conflict. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 8, núm. 1-2.

----- (1998). Language Conflict. En Coulmas, F. (ed.), *Blackwell Handbook of Sociolinguistics*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Plataforma per la Llengua. (2020). InformeCat 2020. 50 dades sobre la llengua catalana. Barcelona: Plataforma per la la Llengua. Consultat en línia el 7 d'octubre en: https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/informecat-2020_267_11_2406.pdf

Quetz, J. (2010). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. En Hallet, W. & F. Königs (ed.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Ramallo, F. (2017). Inauguración. [Discurs d'inauguració en el Fòrum de Debat sobre la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries, a Santiago de Compostel·la, organitzat pel Consello da Cultura Galega.] Consultat el 31 de desembre de 2019 en <https://www.youtube.com/watch?v=77G67RzFflo>

----- (2018). Linguistic diversity in Spain. En Ayres-Bennett, W. i Carruthers, J. (ed.), *Manual of Romance Sociolinguistics*, pp. 462-493. Berlín / Munic / Boston: Gruyter.

Sabanedze, N. (2010). *Globalization and Nationalism: The Cases of Georgia and the Basque Country*. Budapest: Central European University Press. Consultat en línia el 7 d'octubre de 2020 en: <http://books.openedition.org/ceup/556>

Tabouret-Keller, A. (1998). Language and Identity. En Coulmas, F. (ed.), *Blackwell Handbook of Sociolinguistics*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Tasa, V. & Bodoque, A. (2016). *Poder i llengua. Les llengües de l'ensenyament al País Valencià*. València / Barcelona: Fundació Nexe / Riurau Editors. [Pròleg de Vicent Flor.]

Tasa, V. (2017). *Desigualtat conflictiva o igualtat pacífica. Drets lingüístics i ordenament constitucional a Suïssa i Espanya. Dos models divergents*. València: Tirant Lo Blanch.

----- (2018). Introducció. Sobre la desigualtat, els drets i la política lingüística. En Tasa, V. (coord. i ed.), *Multilingüisme i diversitat lingüística: política lingüística a la Unió Europea / Multilingualism and linguistic diversity: languages policy in the European Union*. València: Universitat de València.

Thomas, M. (2007). K is for De-Kolonization: Anti-Colonial Nationalism and Orthographic Reform. *Comparative Studies in Society and History*, 49(4), p. 938-967.

Ulasjuk, I., Hadîrcă, L. & Romans, W. (2018). *Language Policy and Conflict Prevention*. Leiden: Brill Nijhoff.

UNESCO. Fòrum Permanent per a les Qüestions Indígenes. (2018). Action plan for organizing the 2019 International Year of Indigenous Languages. Nova York: UN. Consultat en línia el 7 d'octubre en: <https://digitallibrary.un.org/record/1477512>

DOCUMENTS EUROPEUS ANALITZATS

Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Estrasburg: Consell d'Europa.

MAREP. Candelier, M. (coord.). (2012). *MAREP. Un marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. Estrasburg / Graz: Consell d'Europa / Centre Europeu de les Llengües Modernes. [Traducció al castellà de Llorente Pinto, V., García Palomo, I. i Veloso Gutiérrez, D.]

CELROM. Consell d'Europa (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages*. Estrasburg: Consell d'Europa. [Traducció i publicació en català l'any 2001 al càrrec del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya: *Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries*.]

Brohy, C., Climent-Ferrando, V., Oszmianska-Pagett, A. i Ramallo, F. (2019). *European Charter for Regional or Minority Languages. Classroom Activities*. Estrasburg: Consell d'Europa. [Traducció al català al càrrec del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya: *Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries. Activitats a l'aula*.]

MECR. Consell d'Europa (2001). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Estrasburg: Consell d'Europa. [Traducció a càrrec de la Generalitat de Catalunya. Publicació en català l'any 2003 a càrrec del Govern d'Andorra, la Generalitat de Catalunya i el Govern de les Illes Balears.]

VOLUM COMPLEMENTARI [DEL MECR]. Consell d'Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburg: Consell d'Europa.

Cortier, C. i Cavalli, M. (ed.) (2013). *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue. Langues d'ici, langues d'ailleurs*. Estrasburg / Graz: Consell d'Europa / Centre Europeu de les Llengües Modernes.

LEGISLACIÓ ESPANYOLA ANALITZADA

Constitució Espanyola. Butlletí Oficial de l'Estat, 29 de desembre de 1978, núm. 311.

Llei Orgànica 5/1982, d'1 de juliol, d'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 15 de juliol de 1982, núm. 74. [Modificada per Llei Orgànica 1/2006, de 10 d'abril, de Reforma de la Llei Orgànica 5/1982, d'1 de juliol, d'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 11 d'abril de 2006, núm. 5238.]

LOE. Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. Butlletí Oficial de l'Estat, 4 de maig de 2006, núm. 106. [Modificada per LOMQUE. Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. Butlletí Oficial de l'Estat, 10 de desembre de 2013, núm. 295]

LUEV. Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'ús i ensenyament del valencià. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 1 de desembre de 1983, núm. 133.

Llei 4/2018, de 21 de febrer, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 22 de febrer de 2018, núm. 8240.

ANNEX 1. EXTRET DE LA CARTA EUROPEA DE LES LLENGÜES REGIONALS O MINORITÀRIES

Part II. [...]

Article 7. Objectius i principis

1. En matèria de llengües regionals o minoritàries, en els territoris en què aquestes llengües són usades i segons la situació de cada llengua, les parts fonamenten la seva política, la seva legislació i la seva pràctica en els objectius i principis següents:

- a) el reconeixement de les llengües regionals o minoritàries com a expressió de la riquesa cultural;
- b) el respecte de l'àrea geogràfica de cada llengua regional o minoritària, de manera que assegurin que les divisions administratives ja existents o noves no constitueixen cap obstacle a la promoció d'aquesta llengua regional o minoritària;
- c) la necessitat d'una acció decidida de promoció de les llengües regionals o minoritàries, a fi de protegir-les;
- d) la facilitació i/o l'impuls de l'ús oral i escrit de les llengües regionals o minoritàries en la vida pública i en la vida privada;
- e) el manteniment i el desenvolupament de relacions, en els àmbits previstos per aquesta Carta, entre els grups que usen una llengua regional o minoritària i altres grups del mateix estat que parlin una llengua usada en una forma idèntica o pròxima, així com l'establiment de relacions culturals amb altres grups de l'estat que usin llengües diferents;
- f) la posada a l'abast de formes i mitjans adequats d'ensenyament i d'estudi de les llengües regionals o minoritàries a tots els estadis apropiats;
- g) la posada a l'abast de mitjans que permetin, a aquells que no parlen una llengua regional o minoritària i viuen a l'àrea on aquesta llengua és usada, d'aprendre-la si ho desitgen;
- h) la promoció dels estudis i de la recerca sobre les llengües regionals o minoritàries a les universitats o a les institucions equivalents;
- i) la promoció de les formes apropiades d'intercanvis transnacionals, en els àmbits previstos per aquesta Carta, per a les llengües regionals o minoritàries usades en una forma idèntica o pròxima en dos o més estats.

2. Les parts es comprometen a eliminar, si encara no ho han fet, tota distinció, exclusió, restricció o preferència injustificades que afectin l'ús d'una llengua regional o minoritària i tinguin per objecte descoratjar o posar en perill el seu manteniment o el seu desenvolupament. L'adopció de mesures especials en favor de les llengües regionals o minoritàries, destinades a promoure una igualtat entre

els parlants d'aquestes llengües i la resta de la població o encaminades a tenir en compte les seves situacions particulars, no és considerada com un acte de discriminació envers els parlants de les llengües més esteses.

3. Les parts es comprometen a promoure, per mitjà de mesures apropiades, la comprensió mútua entre tots els grups lingüístics del país, especialment de tal manera que el respecte, la comprensió i la tolerància envers les llengües regionals o minoritàries figurin entre els objectius de l'educació i de la formació dispensades en el país, i a encoratjar els mitjans de comunicació de masses a perseguir el mateix objectiu.

4. A l'hora de definir la seva política envers les llengües regionals o minoritàries, les parts es comprometen a prendre en consideració les necessitats i els desigs expressats pels grups que usen aquestes llengües. Hom les encoratja a crear, si cal, òrgans encarregats d'aconsellar les autoritats sobre totes les qüestions relatives a les llengües regionals o minoritàries.

Part III. [...]

Article 8. Ensenyament

1. En matèria d'ensenyament, les parts es comprometen, en el territori en què aquestes llengües són usades, segons la situació de cadascuna d'aquestes llengües i sens perjudici de l'ensenyament de la llengua o de les llengües oficials de l'estat:

- a) I. a fer possible una educació preescolar garantida en les llengües regionals o minoritàries corresponents;
- b) I. a fer possible un ensenyament primari garantit en les llengües regionals o minoritàries corresponents;
- c) I. a fer possible un ensenyament secundari garantit en les llengües regionals o minoritàries corresponents;
- d) I. a fer possible un ensenyament tècnic i professional garantit en les llengües regionals o minoritàries corresponents;
- e) III. si, a causa del paper de l'estat respecte als centres d'ensenyament superior, els apartats I i II no poden ser aplicats, a fomentar i/o autoritzar la posada en pràctica d'un ensenyament universitari o d'altres formes d'ensenyament superior en les llengües regionals o minoritàries, o de mitjans que permetin estudiar aquestes llengües a la universitat o en altres centres d'ensenyament superior;
- f) I. a adoptar les mesures adients per tal que s'imparteixin cursos d'educació d'adults o d'educació permanent garantits principalment o totalment en les llengües regionals o minoritàries;
- g) a adoptar disposicions per tal d'assegurar l'ensenyament de la història i de la cultura de les quals la llengua regional o minoritària és expressió;

h) a assegurar la formació inicial i permanent dels ensenyants necessària per posar en pràctica els paràgrafs a) a g) acceptats per la part;

i) a crear un o diversos òrgans de control encarregats del seguiment de les mesures adoptades i dels progressos realitzats en l'establiment o el desenvolupament de l'ensenyament de les llengües regionals o minoritàries, i a establir sobre aquests punts informes periòdics que seran fets públics.

2. En matèria d'ensenyament i en allò que es refereix als territoris altres que aquells on són usades tradicionalment les llengües regionals o minoritàries, les parts es comprometen a autoritzar, fomentar o establir, si el nombre de parlants d'una llengua regional o minoritària ho justifica, un ensenyament en o de la llengua regional o minoritària als estadis apropiats de l'ensenyament.

Article 14. Intercanvis transfronterers

Les parts es comprometen:

a) a aplicar els acords bilaterals i multilaterals existents que les vinculen amb els estats on la mateixa llengua és usada de manera idèntica o pròxima, o a esforçar-se per concloure'n, si cal, per tal d'afavorir els contactes entre els parlants de la mateixa llengua en els estats implicats, en els àmbits de la cultura, de l'ensenyament, de la informació, de la formació professional i de l'educació permanent;

b) en interès de les llengües regionals o minoritàries, a facilitar i/o a promoure la cooperació a través de les fronteres, especialment entre col·lectivitats regionals o locals en el territori de les quals s'usa la mateixa llengua de manera idèntica o pròxima.