

Declaració de la SOCS sobre el model lingüístic educatiu a Catalunya

Què ens preocupa

La Junta de la Societat Catalana de Sociolingüística (SoCS) ha considerat necessari de fer públic un posicionament dins el debat sobre les llengües en l'ensenyament a Catalunya. Pensem que ha arribat el moment d'invitar institucions i societat civil a emprendre una discussió estratègica per tal d'actualitzar i redefinir objectius, mitjans i procediments. Creiem oportú abordar la manera com les institucions públiques i acadèmiques de Catalunya al llarg dels darrers 30 anys han entès i gestionat la implantació del model de conjunció, han format el professorat, han definit i adaptat els objectius curriculars en matèria de llengües, i han liderat el seguiment de la qualitat i la innovació en l'ensenyament del català i del castellà a l'educació obligatòria.

Quin és el debat, al nostre entendre

El gener de 2019 la SoCS ja va publicar una declaració sobre el document *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*, difós el 2018 pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. En aquella declaració, ja subscribíem l'anàlisi i les propostes, que apuntaven a una revisió en profunditat de la forma de tractar les llengües a l'escola en resposta als nous reptes de la globalització, la digitalització i les pedagogies participatives. També advertíem que això exigia un major acompanyament i suport al professorat: cal procurar que la necessària onada d'innovació no vagi en detriment de l'objectiu que els alumnes, d'una banda, assoleixin un coneixement equiparable del català i el castellà al final de l'etapa educativa obligatòria (a més d'un domini funcional d'una tercera llengua) i, de l'altra, que estableixin una relació vivencial i de proximitat afectiva amb aquestes i altres llengües dels seus repertoris plurilingües. Entenem que aquests objectius i demandes parteixen d'un ampli consens tant social com legal.

Amb tot, no ens consta que s'hagi avançat substancialment des d'aleshores ni en l'abordatge general, ni en formació de docents ni en suport als centres i al professorat. Ben al contrari, el debat públic sembla centrar-se exclusivament en les peripècies d'entitats, particulars o grups polítics que busquen pronunciaments judicials sobre la llengua d'ús del professorat en les assignatures, debat que dona a entendre que la llengua vehicular de l'ensenyament es redueix a la llengua que empra el docent. En aquest context, moltes institucions i entitats s'han limitat a fer manifestacions genèriques de suport a l'ús del català sense abordar els reptes de fons. Queda fora del debat públic i social la qüestió de com ensenyar les llengües en el seu conjunt, quin paper tenen les llengües en tots els aprenentatges, en totes les modalitats d'activitats d'aula i d'escola i, en general, en la vida de les persones. Aquesta declaració no busca altra cosa que insistir en la necessitat d'aquest debat que interpel·la de forma transversal tota la societat de Catalunya i, indirectament, altres comunitats catalanoparlants i altres comunitats lingüístiques en general.

Qui és la SOCS i per què pren la paraula

En el marc d'aquest objectiu general, i com a contribució al debat mateix que proposem, volem posar de manifest un seguit de consideracions i de principis. La SoCS és una societat científica que aplega persones que estudien la llengua en societat des de punts de vista diferents. Un d'ells és la consideració d'alguns aspectes lingüístics que afecten o són afectats per les pràctiques educatives. Moltes persones de la nostra associació fa anys que realitzen i publiquen estudis tant sobre polítiques lingüístiques com sobre usos lingüístics a les escoles i en altres àmbits, i volem basar-nos sobretot en aquest pòsit de coneixement i experiència. Altrament, la SoCS fou fundada el 1974, amb el nom de "Grup Català de Sociolingüística", amb l'objectiu d'aportar el coneixement científic i la reflexió intel·lectual que requeria el desig social majoritari de retornar al català el seu paper de llengua pública i oficial. Encara ara, bona part de la gent associada es considera hereva d'aquell projecte i dels seus valors. Més recentment i prèviament a aquest posicionament hem volgut entaular diàleg amb companys i companyes d'altres àmbits acadèmics i professionals, fet que es formalitzà amb un cicle de quatre seminaris sobre "El model lingüístic de l'educació obligatòria a Catalunya" entre desembre de 2020 i març de 2021. Cal aclarir, però, que els participants en aquestes activitats no tenen cap responsabilitat sobre el que hem optat per dir.

Estructuració de l'argument:

La problemàtica que plantejem és sabudament complexa i requereix més estudi i debat per abordar-la. La formulem de la manera franca i sintètica que ens sembla que pot ser útil ara i aquí; i no s'ha de prendre com una veritat científica inqüestionable, sinó com un posicionament basat en el coneixement (en molts aspectes parcial) de què disposem actualment. Les idees eix són les següents:

1. El país que va veure néixer el model de conjunció l'any 1983 era substancialment diferent de l'actual pel que fa a la composició de la seva població.
2. Els canvis socials derivats de la globalització, la mobilitat i la digitalització han transformat les formes de governar, d'ensenyar, de treballar, i la manera com la gent aprèn i viu les llengües.

Ens consta per les dades que tenim i els testimonis diversos de què disposem que:

3. L'escola pública catalana ha fet grans esforços per adaptar-se a aquests canvis, però sense encarar-los de forma global.
4. En general, s'ha deixat que els equips docents decidissin de forma autònoma com afrontar les tensions i contradiccions derivades dels canvis socials; però sense oferir-los una visió de conjunt que cuidés la coherència de les decisions adoptades amb els objectius lingüístics originaris, molt particularment pel que fa a les llengües vehiculars.
5. En termes generals, els usos i l'aprenentatge de les llengües (català, castellà i, amb poques excepcions, les llengües addicionals) s'ha plantejat com una qüestió exclusivament d'habilitats i de competències. S'ha tendit a deixar de banda allò que fa referència a com les llengües s'inscriuen en la vida de les persones i articulen el sentit de pertinença a la societat; una qüestió que té a veure no només amb el català i el castellà, sinó també amb les altres llengües.
6. Disposem de pocs recursos per a un diagnòstic comprensiu. Les úniques dades que oficialment i regularment aporta el govern sobre la qüestió són les dels resultats acadèmics. Per saber com viu el multilingüisme l'alumnat, hem de recórrer a estudis

acadèmics parcials. Crucialment, hi ha un desconeixement important sobre el grau de vehicularitat de cada llengua en l'ensenyament.

Les nostres conclusions i propostes al respecte són les següents:

7. Que la qüestió de les llengües a l'ensenyament a Catalunya exigeix un debat estratègic global; un debat amb participació dels actors polítics i la societat civil, que porti a una redefinició/actualització dels objectius en matèria lingüística, dels mètodes o pedagogies implicats, així com de la infraestructura de formació del professorat i d'innovació continuada.
8. Considerem convenient que la societat civil catalana articuli un espai de participació i debat d'ampli espectre sobre les llengües en l'educació i sobre les llengües a Catalunya en general: una Cambra de les Llengües, un òrgan col·legiat i plural que pugui actuar de direcció estratègica i de contrapunt als espais propis de la política de partits, espais que evidencien actualment una capacitat molt limitada de conformar processos de debat social de qualitat.

El país i el món han canviat: el model s'ha de reformar o actualitzar

Cal fer-se càrrec d'alguns aspectes de context sociolingüístic general que són importants per comprendre com s'inscriu l'escola en la societat i quins objectius es pot marcar. En primer lloc, cal remarcar els canvis socials que han transformat profundament les ecologies comunicatives. Als anys 80 hi havia només canals de televisió públics en català i en castellà mentre que actualment tothom té accés al món sencer amb la punta dels dits. Les pantalles i tauletes s'han introduït a les cases i en tota la vida de cada individu amb una intensitat que fa empal·lidir els efectes de la televisió d'aleshores. L'ingrés a la Unió Europea i la globalització ens presenten un món econòmic transnacional, amb les persones i els productes en continu moviment i amb uns espais públics de comunicació controlats per unes poques empreses gegantines. Aquests nous actors ofereixen uns entorns de comunicació i relació en evolució constant, on es comencen ja a incorporar les màquines que parlen i prenen decisions. Molts efectes d'aquests processos els comprenem encara parcialment: com ha canviat el sentit de territori, llengua i cultura entre la mainada de 1983, que jugava al barri, i la d'ara, que té companys arreu? En quines pràctiques artístiques i culturals participen? Com aprenen les llengües i per a què les fan servir?

A més, el 1983 hi havia la mateixa població nascuda fora de Catalunya que ara (aprox. un 35%); però pràcticament tota era espanyola. La idea de la conjunció educativa i el sistema d'immersió estava pensat per a una població que bàsicament parlava (o, si més no, entenia) català i castellà i compartia molts referents culturals. Actualment, la meitat de la població no nascuda a Catalunya és d'origen estranger i prové de contextos molt més diversos. El 17,9% de la població escolar de primària és d'origen estranger, proporció que ara mateix supera la de tots els estats europeus.

Sembla clar que durant els anys 80 es va fer un esforç per construir un ensenyament que atengués les necessitats de tot l'alumnat. En canvi, per a l'alumnat nouvingut més recent no hem fet un esforç comparable, tot i el precedent valuós del *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*, desenvolupat durant la primera dècada del segle, que arbitrava un seguit de mesures d'adaptació (plans d'entorn) o d'excepcionalitat (e.g. aules d'acollida en català). En aquest sentit, no podem fer els ulls clucs davant del fet que tant les dades dels informes PISA com les d'abandonament escolar mostren un marcat desavantatge de la població migrada en els

resultats educatius. Per bé que aquest desavantatge és proporcional a les xifres d'immigració si es compara amb altres països, i no hi ha evidències que la situació lingüística faci millorar o empitjorar les coses, cal pensar si no correspon a Catalunya posar-se al capdavant a l'hora de pensar com ha de ser avui dia una escola en què uns col·lectius concrets -els més vulnerables a nivell mundial- no tinguin per definició unes perspectives d'èxit limitades. En tot cas, si el plurilingüisme actual no és part del problema, podria ser la solució si es mobilitzessin els usos i el reconeixement de les diverses llengües i varietats en el si de la comunitat educativa.

Les noves pedagogies i les llengües vehiculars

L'anomenat "document de plurilingüisme" del Departament d'Educació planteja una anàlisi i unes propostes que ens semblen globalment correctes i no repetirem. Si ha canviat la manera d'ensenyar i aprendre, cal assumir el que això comporta per al tractament pedagògic de les llengües. En tot cas, el document no aborda una necessitat clau en el moment de definir i gestionar un canvi: el coneixement de la situació de partida. Ens manquen dades per plantejar amb rigor aquest canvi, atès que només es té un coneixement parcial sobre els usos lingüístics i les llengües vehiculars als centres educatius.

Per més que la LEC assigni al català la condició de "llengua normalment emprada com a llengua vehicular i d'aprenentatge del sistema educatiu", es desconeix en quina mesura el català i el castellà són efectivament emprades com a llengües vehiculars (deixem ara altres llengües de banda). Els projectes lingüístics de centre habitualment defineixen la llengua d'ensenyament de les assignatures; però no especifiquen els usos lingüístics en les diverses activitats didàctiques i, especialment, per part de l'alumnat. No es disposa d'evidències sòlides i de conjunt sobre com aplica realment el professorat aquesta definició lingüística de les assignatures?, tot i el bagatge valuós d'estudis sociolingüístics, tant de naturalesa etnogràfica com quantitativa, que revelen un predomini clar de l'ús del català entre el professorat mentre que entre l'alumnat els usos reflecteixen més aviat la implantació demogràfica de cada llengua en cada localitat. Altrament, sorgeixen de forma regular informacions i testimonis puntuals que assegurin que, en centres educatius en entorns de forta minorització del català, el dia a dia de la docència de moltes assignatures no es desenvolupa realment en català ni per part de mestres ni d'alumnes.

Aleshores, els pronunciaments i debats que s'estan produint recentment en els àmbits polítics i judicials es fan sobre la base d'un desconeixement general de la situació, desconeixement compartit pel conjunt de la societat, les administracions i els mateixos sociolingüistes. Cada docent, potser cada direcció d'escola, pot conèixer la seva realitat. Ningú no té una visió de conjunt. És possible que la política de (manca de) recollida de dades s'hagi degut a la voluntat comprensible d'evitar que l'escola fos objecte d'un assetjament mediàtic continu, i per deixar als centres i als seus equips docents un marge de flexibilitat a l'hora de determinar els usos lingüístics. A llarg termini, però, aquesta situació genera confusió tant entre els actors del sistema com en la societat en general, incloent-hi el poder judicial. També suscita dubtes sobre si tots els actors del sistema (professorat, equips directius, inspecció, administracions, famílies, institucions educatives privades, universitats, entitats) es mantenen compromesos amb l'objectiu d'origen de donar accés al català a tothom com a llengua d'ús social, o si ara es prioritzen sense dir-ho altres necessitats. Des del moment que un docent manifesta que prefereix utilitzar el castellà per "connectar millor" amb l'alumnat, es fa evident que aquesta persona no ha entès que se suposava que precisament l'escola havia de facilitar aquesta "connexió" d'infants i adolescents amb el català. Per tant, considerem que aquesta no és una

situació sostenible i que és ara mateix imperatiu que el govern articuli formes de seguiment sistemàtiques no només dels resultats educatius sinó també dels usos lingüístics escolars per tal que totes les parts puguin definir objectius i prendre decisions informades.

La formació del professorat

Les persones de perfils diferents a qui hem donat veu durant el passat període de reflexió han mostrat també la seva preocupació per les mancances en la formació de professorat en matèria de llengües i educació en el plurilingüisme. En efecte, aquestes mancances afectarien les competències en llengua catalana fins al punt que les facultats introdueixen actualment proves de nivell en els estudis de magisteri. Al seu torn, els departaments de Filologia Catalana fa anys que denuncien que la fórmula adoptada per a l'accés als màsters de formació de professorat no garanteix que els docents de secundària de llengua catalana tinguin en tots els casos les competències necessàries per a plantejar una docència adequada en el seu àmbit. Aquesta preocupació s'estén a la resta de docents que imparteixen d'altres matèries programades per ser impartides en català a l'educació secundària.

Sovint s'afirma que tant mestres com docents de secundària no tenen assumits -ni críticament entesos- els conceptes i procediments de treball de les llengües en entorns plurilingües. Considerar que les llengües s'aprenen en totes les matèries del currículum implica saber aplicar metodologies específiques, molt particularment en el terreny de l'oralitat i quan s'adopten enfocaments didàctics que comporten la participació activa de l'alumnat, el qual pot ser que opti per intervenir en una llengua diferent de la que s'ha establert com a vehicular. Llavors sembla que cal preparar millor el cos docent per a la gestió del plurilingüisme a l'aula, la qual cosa inclou també la consideració dels aspectes afectius dels usos lingüístics.

Hi ha consens a considerar que les mancances de formació inicial no es tracten ni es resolen tampoc en la formació continuada. També s'ha destacat, en les sessions de reflexió organitzades per la SoCS, que no es difonen prou les bones pràctiques que existeixen a Catalunya, tant a educació primària com a educació secundària, maneres de fer que constitueixen una excel·lent base per a la formació de docents.

En definitiva, per bé que una part important de les crítiques al tractament de les llengües en l'educació provenen del sector universitari (i és lògic perquè aquesta és una de les seves obligacions més importants), cal no perdre de vista que aquesta qüestió exigeix crítica, autocrítica i acció a nivell transversal; en aquest cas, des dels diversos departaments universitaris fins al mateix Consell Interuniversitari de Catalunya. Potser caldria debatre també si la recerca no s'hauria de comprometre per ser útil a l'educació lingüística mitjançant propostes de recerca-acció que recullin no només el tractament de les llengües en els centres i a les aules, sinó també les connexions entre famílies i escola. El plurilingüisme abasta totes les llengües, les que ensenya l'escola i les que aporten infants i adolescents. El cos docent té una feina ingent, que reclama el suport de tots els agents socials.

Què li demanem a l'escola? Cal una visió estratègica

El dit document de plurilingüisme fa unes consideracions que apunten a noves maneres de formular els objectius del sistema educatiu en relació amb les llengües. El mateix terme "plurilingüisme" sembla aspirar a adoptar el paper que en origen s'aplicava al de "catalanització", "normalització" o "coneixement de les dues llengües." El terme també serveix

per posar de manifest la profunda transformació que s'ha viscut a nivell mundial en matèria de llengües. Els ensenyaments bilingües i multilingües han sortit de l'estigma i s'han convertit en l'ideal alhora que s'universalitzava l'estatus de l'anglès com a llengua internacional. El document del Plurilingüisme també incideix en la qüestió denunciada per molta gent segons la qual l'escola no ha abordat fins ara la relació persones-llengües-comunitats, que inclou allò que cada llengua és per a una persona, què li permet o priva de fer i quins lligams crea o exclou. Aquesta anàlisi ja porta implícita la demanda d'obrir un espai transversal de diàleg i de treball innovador en l'educació a Catalunya.

Cal recordar, per exemple, que la idea originària de les escoles d'immersió era precisament capgirar o compensar els determinants demogràfics locals, de forma que l'escola havia d'usar més català com menys present estigués la llengua en l'entorn. No només sembla que aquest principi s'hagi oblidat, sinó que els diversos estudis de què disposem d'escoles on l'alumnat fa un ús nul o anecdòtic del català són precisament aquelles que acullen col·lectius socialment vulnerables i en entorns on el català és menys accessible en el context social immediat. Altrament, les dades disponibles sobre els usos lingüístics a secundària fan pensar que no hi ha realment una estratègia, unes consignes clares i un seguiment sistemàtic des del Departament d'Educació en matèria d'usos lingüístics. Totes aquestes dades disperses apunten a la hipòtesi que els principis rectors en què es fonamentava el model de conjunció i les escoles d'immersió no han estat sistemàticament impulsats per l'administració educativa i s'han deixat en mans de la voluntat vocacional dels docents. Un cop més, podem entendre que aquesta situació no sigui resultat d'una negligència que implicaria administracions i quasi tots els partits polítics. Ens fem el càrrec que el sistema ha estat molt tensionat per l'arribada de nou alumnat i la manca de finançament, qüestions que han obligat a concentrar els esforços en les estratègies d'acollida; i també per la situació de setge mediàtic i judicialització del model, que l'han sotmès a un nivell considerable d'estrès. Però entenem que és necessari reconèixer i abordar tots els reptes en el seu conjunt, si es vol moure i articular tota la comunitat educativa per afrontar-los.

Convé aclarir que qualsevol situació de diversitat lingüística està constituïda per les dinàmiques de poder polític i econòmic que afecten les comunitats que parlen les diverses llengües. És a partir d'una anàlisi del rerefons polític i socioeconòmic del pluri/multilingüisme en cada lloc que es pot començar a formular quin paper s'assigna a l'escola.

I és que més enllà de guiar l'alumnat perquè aprengui les llengües, connecti amb qui les parla i participi dels diversos espais lingüístics i culturals, l'escola també envia senyals sobre quina és la situació i estatus i d'aquestes llengües i dels seus parlants. Com amb els contenciosos relacionats amb gènere, sexualitat, classe, raça o medi ambient, l'escola ha d'apostar per la justícia, una justícia lingüística, uns principis de convivència i unes condicions de sostenibilitat, i ajudar a fer entendre que aquests reptes s'aborden des de la solidaritat i la responsabilitat ciutadana. Són aquests principis que fonamenten la posició preeminent que la llengua catalana ha de mantenir en l'ensenyament com a llengua del país i que no té altres territoris i espais on desenvolupar-se.

Colofó

La proposta que plantegem implica revisar i reformular objectius i estratègies educatives a partir de la situació i de les necessitats actuals. Això comporta un repte les dimensions del qual són difícils de menystenir. Cal assumir i preveure que posant-ho tot a debat es formularan propostes diferenciades i s'obligarà a explicitar posicions que feia temps que no es discutien. Això crearà angoixes, vertigen, il·lusions, sorpreses i frustracions. Cal assumir que una societat democràtica

no té per què viure la dissensió i la contenció, la diversitat interna, com una amenaça o una calamitat, sinó com una demostració de la força d'una societat lliure per reconèixer-se a si mateixa. Serà inevitable conviure amb el joc d'enganys, d'alarmisme i de confusió que en els darrers anys ha senyorejat l'opinió pública espanyola. Però no es pot deixar que aquestes males pràctiques ens impedeixin d'exercir plenament la democràcia.

Barcelona, 23 de juny de 2021

Síntesi de les reflexions del cicle sobre el model lingüístic de l'educació obligatòria a Catalunya

Avellí FLORS-MAS, Luci NUSSBAUM, Maria SABATÉ-DALMAU,
Mercè SOLÉ i Mireia TRENCHS PARERA
Societat Catalana de Sociolingüística

INTRODUCCIÓ

Després del tràgic parèntesi encetat per la Guerra Civil, els anys seixanta del segle passat s'inicia un procés de despenalització de l'ensenyament de *la lengua nativa* a les escoles, d'una a tres hores setmanals, en una època en què les cooperatives de famílies i/o de mestres fan, sovint de manera clandestina, una feina ingent per ensenyar el català. Els moviments de recuperació de pedagogies actives, impulsades durant la Segona República, hi contribueixen d'una manera notable, amb la reflexió crítica, amb la creació de materials didàctics i amb cursos de reciclatge de mestres, primer sota l'empara de la institució Rosa Sensat i després, també, sota l'aixopluc d'altres entitats.

L'Estatut d'autonomia de 1979 i la Llei de normalització lingüística de 1983 són els marcs de discussió sobre com ha de ser l'escola catalana, tenint en compte que la llengua familiar d'infants i adolescents no és única. És raonable pensar que va existir (i que continua existint) un acord quasi unànim respecte a l'opció de no separar els infants en escoles o línies diferents en funció de la llengua de la família. És en aquest marc que es consolida el que tècnicament s'ha anomenat *model de conjunció lingüística* i es creen els programes d'immersió, adreçats a escolaritzar en català l'alumnat que no l'empra en família. Als anys noranta, el català acaba de generalitzar-se com a llengua vehicular del conjunt del sistema escolar, un principi que el 1998 es consolida en la nova Llei de política lingüística; i els mitjans de comunicació ofereixen emissions en català específicament adreçades a la població infantil i juvenil. La dècada del 2000 aporta canvis notables a l'escola per l'arribada de noies i nois procedents de diverses parts del món, la qual cosa motiva la creació de les aules d'acollida, dels anomenats *plans d'entorn* i d'altres instàncies que havien d'afavorir la integració a l'escola d'aquesta nova població dins el que va ser el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Alhora, es comencen a debatre fórmules per a l'educació intercultural i per a l'ensenyament de llengües addicionals, que cristal·litzen en el document *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*, de 2018.

L'educació lingüística durant l'escolarització obligatòria a Catalunya ha estat objecte de conflictivització social, instigada sobretot des d'instàncies polítiques i medià-

tiques d'àmbit estatal, i ha concitat la mobilització tant de sectors favorables com de sectors contraris. L'oposició al model comença a despuntar a principis dels noranta, però agafa embranzida durant la discussió del nou Estatut d'autonomia de 2006, i presenta ramificacions en els terrenys mediàtic, polític i judicial que arriben fins avui.

Després de dècades d'ensenyament del català, durant les quals s'han observat canvis notables quant a la demografia i s'ha incorporat una perspectiva plurilingüe a l'educació obligatòria, la Societat Catalana de Sociolingüística (SOCS), filial de l'Institut d'Estudis Catalans, va considerar pertinent debatre sobre els aspectes següents: els resultats del model educatiu de Catalunya, la capacitat d'adaptació dels seus agents davant els canvis i les noves demandes socials, la conflictivització del model des d'instàncies diferents i, finalment, el paper d'entitats socials i audiovisuals en el foment de l'ús del català entre infants, adolescents i joves. El debat es va organitzar en un cicle de quatre taules rodones en format virtual (vegeu-ne el programa a la taula 1), que es van desenvolupar des del desembre de 2020 fins al març de 2021, i en què

TAULA 1

Programa i participants en el cicle El model lingüístic de l'educació obligatòria a Catalunya

<i>Sessió</i>	<i>Data</i>	<i>Participants</i>	<i>Moderació i relatoria</i>
Taula 1: «Principis i resultats del model de conjunció en català»	Dimecres 9 de desembre de 2020	Joaquim Arnau (Universitat de Barcelona) Francina Martí (presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat) Carme Rider (presidenta de la Societat Catalana de Pedagogia) F. Xavier Vila (Universitat de Barcelona)	Miquel Àngel Pradilla (moderador) Luci Nussbaum (relatora)
Taula 2: «Reptes i oportunitats de l'educació lingüística a Catalunya: la realitat dels centres educatius»	Dimecres 13 de gener de 2021	Xavier Diez (portaveu nacional d'USTEC-STE) Puri Pinto (docent de secundària) Xavier Planàs (docent de primària)	Llorenç Comajoan-Colomé (moderador, UVic-UCC) Mercè Solé (relatora)
Taula 3: «La conflictivització de l'educació lingüística a Catalunya»	Dimecres 10 de febrer de 2021	Àlex Gutiérrez (periodista, diari <i>Ara</i>) Pere Mayans (professor de secundària) Eva Pons Parera (Universitat de Barcelona)	Joan Pujolar (moderador) Maria Sabaté-Dalmau (relatora)
Taula 4: «L'ús de la llengua catalana entre infants, adolescents i joves en contextos no escolars»	Dimecres 10 de març de 2021	Arnau Rius (Canal Malaia) Ernest Rusinés (Departament d'Assessorament Lingüístic de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals) Ivan Solivellas (Plataforma per la Llengua)	Alexandra Monné (moderadora) Mireia Trenchs (relatora)

FONT: Elaboració pròpia.

van participar diverses persones expertes i membres de la Junta de la SOCS en el paper de persones moderadores i relatores.

A continuació es presenta una síntesi dels resultats del debat en cada taula. Aquesta síntesi ha estat elaborada per les relatores, que han comptat amb la col·laboració, en cada cas, de qui va participar i de qui va moderar les sessions.

TAULA 1. «PRINCIPIS I RESULTATS DEL MODEL DE CONJUNCIÓ EN CATALÀ»

Aquesta sessió, moderada per Miquel Àngel Pradilla, va iniciar-se amb una primera ronda d'intervencions centrades en els trets essencials i els resultats més destacats del model d'educació lingüística de Catalunya d'acord amb la visió de les persones participants.

Joaquim Arnau, el primer ponent a intervenir, va remarcar que es tracta d'un programa de bilingüisme additiu, en el qual el català té un paper principal perquè el model va ser pensat sobretot per a escolars de famílies castellanoparlants. Amb la nova migració, superior a la d'altres països de la Unió Europea en el mateix temps (26 % de la població escolar), els paràmetres han variat. L'Administració ha respost a aquest repte amb la creació de les aules d'acollida, els programes de transició a l'aula ordinària, l'augment de recursos humans i una certa voluntat de formació del professorat. La incorporació de tots els escolars al sistema ha estat difícil, com també ho ha estat la formació de professorat per a l'acollida en tan poc temps.

Sense voler generalitzar, Arnau va afirmar que, a partir d'observacions en algunes aules d'educació infantil i d'inici de primària, amb una presència quasi absoluta de nouvinguts parlants de diverses llengües, amb professorat preparat i amb més recursos de personal, el model educatiu aconsegueix una adaptació reeixida per part d'aquest alumnat. També va explicar que hi ha un índex de fracàs (no superació de l'ESO) més gran entre els autòctons (17,4 %), els estrangers de segona generació (nascuts a Espanya) (22 %) i els de primera generació (arribats després dels set anys) (28,2 %). Si es mira el got mig ple, és positiu comprovar que un 71,8 % d'alumnes de tercera generació (arribats després dels set anys) obtenen el títol de secundària. I els alumnes dels centres de complexitat alta (amb una presència més gran d'estrangers i d'escolars amb necessitats educatives especials i amb un índex més elevat de pobresa) tenen un índex de competències molt més baix que els alumnes dels centres de complexitat baixa. Segons Arnau, l'escola no és la responsable d'aquest fracàs, sinó que intenta reduir-lo en el marc d'un percentatge elevat d'immigració, de segregació escolar i de crisi econòmica.

Amb totes les dificultats que ha creat la nova situació sociolingüística, Arnau va recordar que totes les avaluacions fetes pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE) i pel Ministeri mostren que els alumnes del nostre sistema educatiu obtenen a la fi de l'escolaritat obligatòria una competència equiparable en les dues llengües oficials i que el seu coneixement del castellà no és inferior al dels escolars de la resta de l'Estat. Aquests resultats són estables al llarg del temps i en totes les àrees

territorials. Tot i així, és clar que hi ha molt marge de millora i es poden plantejar noves propostes d'actuació, sobretot a partir d'ara, en què la població escolar serà més estable i ja es té una bona quantitat d'experiència acumulada.

En la seva intervenció, F. Xavier Vila va afirmar que concordava en línies generals amb les apreciacions de Joaquim Arnau. Tot i així, va apuntar que, en el model de conjunció, el català no sempre és l'única llengua vehicular, i que, en un nombre significatiu de centres, sobretot de secundària, el català no n'és la llengua vehicular principal. Certament, és un model de no separació dels escolars en funció de la llengua, però no és immune a la segregació.

Vila va assenyalar tres problemes sociolingüístics del model. El primer és didàctic: als centres es para poca atenció a l'oralitat —formal i informal— i això repercuteix en l'alumnat que no empra el català habitualment (sigui autòcton o al·lòcton). Sovint, quan l'alumnat no convergeix cap al català, el professorat no adopta estratègies per aconseguir-ho o, fins i tot, convergeix cap al castellà. El segon problema és institucional: ni la direcció dels centres ni la inspecció ni el Departament d'Educació no intervenen en el problema indicat, i les universitats tampoc no formen els futurs docents per a solucionar-ho. El tercer problema és que les competències de sortida de l'alumnat en català no es comproven adequadament. Es fa molt difícil trobar-ne la solució perquè s'ha passat d'una pedagogia basada en la verticalitat, en què el docent condueix la interacció, a una altra que està fonamentada en l'horitzontalitat, en què l'alumnat treballa en parelles o grups. La immersió lingüística es basa en el fet que el docent és capaç de conduir una classe sencera cap a l'aprenentatge i l'ús d'una llengua nova, per més que els alumnes continuïn sense emprar la llengua de l'escola entre ells. Les metodologies horitzontals intensifiquen el paper de la interacció entre iguals i posen el docent en un pla més perifèric. Llavors el procés immersiu es veu en entredit. Per acabar-ho d'arrodonir, ara mateix és complicat parlar d'aquestes qüestions als centres perquè, després de les campanyes mediàtiques i polítiques contra el model lingüístic, tenen por de la judicialització. A tall de resum, Vila va afirmar que el model, malgrat ser millor que en d'altres llocs del domini lingüístic del català, viu en un cert grau de ficció.

De la seva banda, Francina Martí va apuntar que s'ha fet molt de camí al llarg dels darrers anys. Destacava tres aspectes rellevants: en primer lloc, la decisió de no separar nois i noies per raó de la llengua familiar en un model de caràcter inclusiu, una aposta que a parer seu cal mantenir; en segon lloc, l'opció per una didàctica comunicativa respecte de plantejaments tradicionals, que persegueix que els infants aprenguin a parlar el català emprant-lo com a eina de comunicació, i, finalment, el fet que és un model socialment acceptat, malgrat les amenaces.

En l'última intervenció de la primera part, Carme Rider va posar en qüestió la fonamentació científica del model, en termes sociolingüístics i psicolingüístics, i va afirmar que ja no es podia considerar un model d'èxit, de consens i de cohesió abans de l'arribada d'alumnat nouvingut. Pensa que no es va plantejar una didàctica de l'acolliment, sinó una didàctica instrumental de la llengua, amb finalitats acadèmiques, i no per compartir significats. En aquest sentit, Rider considera que no s'ha fet una didàctica de la interllengua que tingués en compte la interferència i l'error. A

més, segons Rider, a les aules d'acollida no s'ha considerat prou bé que l'infant hi arriba sense tenir una llengua ben construïda ni tampoc que sovint ja sap altres llengües, fins i tot, les que s'ensenyen com a llengua estrangera. També va posar en qüestió que el model sigui ben acceptat i de consens.

En aquest punt, el moderador va preguntar si les i els ponents volien afegir algun comentari al que s'havia dit fins llavors en resposta a la primera pregunta. Vila va afegir, quant a l'acceptació del model, que hi ha més aviat una posició d'inèrcia i tolerància; que hi ha professorat que hi posa objeccions, i que, de fet, el consens social respecte del model trontolla. Per la seva banda, i en un sentit similar a la intervenció de Vila, Arnau va apuntar que no s'ha explicat prou bé el model a la societat, ni tampoc els seus principis ni la seva aplicació als claustres de docents. El ponent va agregar que és cert que el català no és sempre llengua vehicular en tots els cursos i que l'Administració hauria de supervisar aquesta qüestió i actuar. Va destacar, a més, que no hi ha hagut problemes de convivència entre l'alumnat als centres. Per acabar, Martí va afegir que les lleis i els decrets no canvien les pràctiques: hi ha docents que no volen aplicar el model en certs entorns i les autoritats no hi intervenen. També va comentar que el decret d'avaluació no s'aplica i que, en definitiva, cal assumir que el model no és assolible al cent per cent.

En la segona part de la reunió, el moderador va formular a la taula la pregunta següent: «Davant una població altament diversa, s'ha donat una gran responsabilitat a l'escola en la transmissió del català. Penseu que el model d'educació lingüística està ben adaptat a les condicions socials i demogràfiques actuals? En quin sentit? Quins canvis caldria (o es poden plantejar) per a millorar-lo?».

Joaquim Arnau va tornar a ser el primer a intervenir. En la seva resposta, va afirmar que caldria aplicar realment la vehiculació en català. Va afegir que el professorat encara fa una didàctica molt tradicional, que dona a l'alumnat poques ocasions per parlar i que, dins de l'aula, la comunicació hi és escassa. En aquest sentit, caldria molta més formació dels docents.

Segons Arnau, s'hauria d'aplicar un currículum més innovador en el marc de les propostes de l'aprenentatge integrat de les llengües i de llengua i d'altres continguts curriculars, tenint en compte que les llengües, per a l'alumnat, no són compartiments estancs i que existeix una competència subjacent comuna entre ells. Arnau va puntualitzar que, quan s'ensenyen continguts en un programa plurilingüe, també s'està ensenyant llengua. Seria convenient, doncs, crear espais curriculars en els quals fos possible tractar un mateix contingut en dues o tres llengües. Ara bé, aquestes orientacions no sorgeixen espontàniament. S'han de crear equips docents que treballin d'una manera conjunta. Pel que fa a l'alumnat d'origen estranger, Arnau va indicar que cal un major suport, guiatge i tutoria continuats, especialment, dins l'aula ordinària. El ponent va cloure la seva intervenció afirmant que aquestes orientacions són presents en el model que va presentar el 2018 el Departament d'Educació. Insisteix, però, que cal més formació del professorat.

F. Xavier Vila va apuntar, en primer lloc, l'erosió del crèdit social del model. A parer seu, aquesta erosió és comprensible atès el marc del conflicte nacional entre Cata-

lunya i Espanya, però opina que, en qualsevol cas, el model necessita refer les «trinxeres discursives». Segons Vila, abans existia la idea de normalitzar un ideari cultural i lingüístic. Ara una part de la societat pensa en termes de drets individuals i, per tant, la llibertat de l'alumnat sembla prevaldre. Cal, doncs, un nou discurs per a legitimar el model. En segon lloc, Vila va afirmar que abans la pedagogia s'orientava a «transmetre coneixements». Ara és l'estudiant qui «els descobreix». Tanmateix, aquesta horitzontalitat provoca que es reproduïxin les normes socials d'ús de les llengües i que l'alumnat nouvingut no tingui accés al català, perquè els parlants de la llengua són una minoria en la majoria dels centres. En tercer lloc, Vila va subratllar que no es prepara prou el professorat per al model plurilingüe que necessita el país perquè falten recursos, convenciment i, sovint, claredat d'idees. Finalment, va considerar que cal mostrar més rigor en l'avaluació de les competències bàsiques, sobretot pel que fa al català, en general, i a l'oralitat, en particular.

En la seva intervenció, Francina Martí va posar en relleu tres aspectes. En primer lloc, opina que cal conscienciar el cos docent sobre la importància de la llengua en el marc dels canvis pedagògics, sobretot tenint en compte que, per a molt alumnat, el docent és l'únic model lingüístic; però es diria que les didàctiques innovadores no han arribat al terreny de l'ensenyament de la llengua. En segon lloc, Martí va destacar que l'enfocament comunicatiu és encara la part més feble a l'escola. Cal concebre un aprenentatge més centrat en l'ús i en la realització d'activitats pràctiques i estimulants amb la llengua; posar èmfasi en l'actitud lingüística, en el valor social i cultural de la llengua, i considerar els aspectes emotius. I, en tercer lloc, va assenyalar que el currículum és bastant ampli i flexible, però que no es desenvolupa prou en el tractament integrat de llengües ni en l'aprenentatge de les llengües en les altres àrees curriculars.

Finalment, Carme Rider va apuntar que caldria treballar en una didàctica de la intercomprensió, que encaixa amb el plurilingüisme, i que permetria ser fidels als valors fundacionals del model per a la igualtat d'oportunitats i la cohesió social. L'escola ha de ser en català, amb un projecte plurilingüe i intercultural. De fet, l'escola immersiva ja és plurilingüe. Tanmateix, ara per ara, el terme *plurilingüisme* és rebut amb molt recel perquè no es té clar què implica. No es pot dir que cada hora que es dona a l'anglès es treu del català. El català és l'eix vertebrador d'un projecte que integra i interrelaciona les llengües, a partir d'una didàctica contrastiva que vinculi plurilingüisme i interculturalitat i que permeti fer transferències lingüístiques. Per concloure, Rider va puntualitzar que la formació inicial dels docents no garanteix un perfil de docent plurilingüe, que sàpiga relacionar les llengües de l'alumnat amb aprenentatges nous. Cal un professorat que sigui sensible al plurilingüisme de l'alumnat. Per això, és molt important la implicació de les universitats en la formació inicial.

A partir d'aquesta segona roda d'intervencions, el moderador va oferir novament la paraula a la taula per aportar precisions o afegir punts de vista. Arnau va observar que existeixen moltes resistències al model d'educació lingüística i que el conflicte es mantindrà; per això, sostenia que cal avaluar l'estat actual de l'escola i preparar millor el professorat. Vila va replicar aquesta intervenció dient que cal fer-ho ràpida-

ment, aplicant un pla de xoc. Per la seva banda, Martí va assenyalar que, en el diàleg, el professorat ha quedat malparat, quan, d'una banda, el conflicte és molt minoritari, i, de l'altra, aquest professorat ha fet un gran esforç per aprendre català i per ensenyar-lo. Reprenent aquest fil, Vila apuntava que el professorat tem conseqüències negatives si intervé en els usos lingüístics, i va esmentar l'exemple del moment en què els centres van haver d'enviar el seu projecte lingüístic a sindicats espanyolistes. Per acabar, Rider compartia la idea que no s'ha de criminalitzar el professorat. A parer seu, no se l'escolta prou des del Departament d'Educació. Va remarcar que és sorprenent que existeixin dues direccions generals —una per al català i una altra per a les llengües estrangeres—, cosa que, segons la seva opinió, indica que no s'acaba de copsar la diferència entre *multilingüisme* i *plurilingüisme*.

Aquesta primera sessió va acabar amb algunes intervencions del públic assistent que remarcaven alguns dels aspectes discutits i insistien en la necessitat de prioritzar la intervenció en zones en què s'empra poc el català i donar més importància a la didàctica de l'oralitat.

TAULA 2. «REPTES I OPORTUNITATS DE L'EDUCACIÓ LINGÜÍSTICA A CATALUNYA: LA REALITAT DELS CENTRES EDUCATIUS»

Llorenç Comajoan-Colomé, moderador de la sessió, va organitzar el debat a partir de dos grans temes centrals. En primer lloc, va proposar tractar la realitat plurilingüe de l'escola catalana, tant des del punt de vista de la població que acull com des del punt de vista del currículum. En aquest marc, va demanar als ponents quins eren, a parer seu, els principals problemes de gestió del plurilingüisme als centres, de quina manera interpretaven el paper del català com a llengua vehicular, en quina mesura consideraven que es pot promoure l'ús del català a les aules i si veien prou preparats els mestres i els equips de centre per respondre a aquests reptes.

Per a Xavier Diez, cal buscar el punt de partida en el context de fa quaranta anys i en la Llei de normalització lingüística de 1983. L'any 1975 la meitat de la població de Catalunya no havia nascut aquí i una bona part de les famílies, especialment les de l'àrea metropolitana, demanaven l'ensenyament del català, que era vist i percebut com una llengua d'ascens social. El model de normalització va tenir molt de suport i consens, però, quaranta anys després, aquell consens s'ha capgirat. Segons Diez, avui el context sociològic ha canviat: una part important de la població ha nascut fora de Catalunya i, d'aquest grup, la meitat ha nascut fora de l'Estat espanyol. Així mateix, la situació d'involució política i social, pel que fa a la manca d'oportunitats i d'ascens social, contribueix a facilitar el discurs deslegitimador del català. I un fet no menor és la pressió política externa que qüestiona el català a l'escola, un espai que, per al ponent, és un dels pocs on el català ha tingut una presència continuada i garantida. Va destacar que hi ha una desigualtat d'estatus de les llengües i que l'incompliment de la llei, respecte a l'ús de la llengua catalana dins els centres educatius, no té cap tipus de conseqüències.

Diez considera que el model d'immersió ha estat efectiu, especialment a primària, i menys a secundària. Així mateix, creu que hi ha un perill de «llatinització» del català, és a dir, que esdevingui una llengua aliena a la realitat dels joves. Mentre que per a les primeres generacions de la democràcia el català els va obrir portes, ara això no és així i aquest fet contribueix al desencís. Pensa que no es pot promoure més el català dins de les aules perquè ja hi és present. Per a molts joves, el català és només llengua de l'aula i, fora d'aquesta, no el troben en altres espais que sovintegen —com el dels videojocs, YouTube, les plataformes com Netflix... En general no el necessiten ni per a trobar feina, ni per a relacionar-se, etc. Finalment, Diez va apuntar que, a parer seu, els mestres estan preparats per a fer la seva feina, però estarien en millors condicions si hi hagués una bona oferta formativa, que troba a faltar. Tanmateix, actualment són molt vulnerables com a resultat de la «politització de la llengua». Per al ponent, el repte principal hauria de ser aconseguir dotar de funcionalitat la llengua, és a dir, que el català serveixi per a fets tangibles i concrets en la vida quotidiana. Va tancar la seva primera intervenció posant en valor, com a exemple de les oportunitats que ofereix el coneixement de la llengua, la consolidació d'escriptors fills de les migracions que aporten noves mirades i enforteixen la cultura catalana.

La segona ponent a intervenir, Puri Pinto, va començar identificant-se com a persona que ha adoptat el català. Partia del fet que el problema més important de gestió del plurilingüisme a les aules de secundària és l'abandonament de la llengua d'immersió i vehicular per part del professorat; matisava que, majoritàriament, això es fa amb la intenció de «connectar» més amb els alumnes, de comunicar-s'hi millor, etc. Considera, però, que és una pràctica inadequada —ja que no potencia la capacitat intel·lectual ni cognitiva dels alumnes en el seu període de formació i desenvolupament—, que és un hàbit no integrador ni pedagògic —que allunya encara més els alumnes d'una llengua oficial que no forma part del seu entorn, fet que limitarà les seves oportunitats d'aprenentatge i de projecció social futura— i, finalment, que aquest comportament ni potencia ni estimula la competència passiva de l'alumne. Entén la competència passiva com el coneixement d'una llengua que encara no es fa servir, però que es consolida amb el temps pel contacte amb la llengua, a partir del qual el parlant n'adquireix un domini suficient, imprescindible per a un ús habitual sense limitacions. Amb el temps, el parlant pot decidir si vol adoptar la llengua i mantenir-hi una relació afectiva i de compromís. A parer seu, per tant, deixar de fer servir el català dins l'aula per a «millorar la comunicació amb els alumnes» té conseqüències negatives importants. Per a fer-hi front i estimular la competència passiva que els alumnes tenen de la llengua, la ponent va proposar com a hàbits lingüístics no abandonar la llengua i sí compartir-la. En l'àmbit privat es pot fer una gestió de les llengües flexible, mentre que en l'àmbit social el model de gestió del plurilingüisme ha de vetllar per la sostenibilitat de la llengua comuna.

Per a Xavier Planàs, el tercer ponent a intervenir, és central el binomi plurilingüisme-multiculturalitat. Va apuntar que el plurilingüisme no genera problemes, però sí que crea necessitats noves. I coincidia amb Diez en el sentit que potser el professorat no està prou preparat per a donar resposta al nou context sociocultural, però sí que està

a punt per a formar-se. Segons Planàs, el multilingüisme és una manifestació de la multiculturalitat i del contacte entre llengües i cultures en el si dels centres educatius. A primària es promou un enfocament global i el mestre esdevé el dinamitzador cultural. Així, s'han d'evitar les mirades restrictives sobre què cal aprendre i tenir en compte i valorar l'entorn dels alumnes i les competències en llengües i cultures que no formen part del currículum. És des d'aquest enfocament que els mestres necessiten més acompanyament per a apropar punts de vista i conèixer millor les diferents cultures que conviuen en l'àmbit sociocultural dels alumnes. Les experiències diverses d'apropament i comunicació amb les famílies enforteixen vincles, faciliten la comunicació entre escola i família i contribueixen a resoldre problemes educatius.

En el cas de la Catalunya central, en què ha desenvolupat la seva activitat professional i en què el català és present arreu i en diversos contextos, el contacte de les famílies amb la llengua és natural i és un factor diferenciador respecte dels contextos urbans. Per això no considera adequat parlar de la situació del català en general, ja que cada context sociocultural té unes necessitats i demana unes respostes específiques.

Per acabar aquesta primera intervenció, Planàs es demanava si els mestres estan preparats per a ser dinamitzadors culturals, i conclouia que encara no del tot. A parer seu, s'han d'impulsar equips multidisciplinaris i crear estructures que facilitin el contacte i la comunicació amb l'entorn; cal la complicitat d'educadors socials, dinamitzadors culturals, etc., per a treballar conjuntament. Una de les experiències positives que va comentar consisteix a fer fora del recinte escolar les activitats culturals, i així fer palès el plurilingüisme com un factor potenciador de totes les llengües. Pensa que el currículum desenvolupa poc el plurilingüisme i no comporta un treball pràctic dins l'aula. Cal aprofundir en el binomi llengua-cultura, proposar programes d'acció i recollir les experiències positives que molts centres educatius ja estan duent a terme.

Amb aquesta intervenció finalitzava la primera part de la taula. En la segona, Comajoan-Colomé proposava als ponents parlar sobre el suport al model lingüístic educatiu entre docents i famílies sobre si detectaven problemes de legitimació del model i sobre com es podria millorar en aquest camp.

Segons Xavier Diez, el suport al model lingüístic educatiu ha perdut la unanimitat que havia aconseguit tant entre les famílies com entre els docents, possiblement per les pressions polítiques i mediàtiques externes als centres, per part de la dreta i l'extrema dreta. Per raó de l'edat, la majoria dels docents en actiu no van participar en el canvi de model educatiu i, quan van començar a treballar, la immersió ja era una realitat no qüestionada. Insisteix en el fet que el coneixement de la llengua ha perdut valor, utilitat —especialment, a secundària— i efectivitat. Va apuntar, també, que el discurs sobre el plurilingüisme és teòric i sovint només es tenen en compte unes llengües, les oficials dels estats, i no es qüestionen les relacions de subordinació entre llengües. A parer seu, per a avançar en la legitimació del model calen actuacions fora de l'escola, perquè l'escola ja fa tot allò que pot fer. Per trencar el perill d'academicisme associat al català i als discursos sobre el plurilingüisme, el català ha de tenir espais útils també fora de l'escola: ha de ser una llengua per a la comunicació i se n'ha de valorar socialment el coneixement i l'ús.

La segona ponent a intervenir va tornar a ser Puri Pinto, que apuntava que els docents ja donen suport al model lingüístic: transmeten un bon model de llengua i tenen consciència lingüística pel que fa a l'ús. Opina que el model educatiu és sostenible en la mesura que facilita l'accés a la llengua comuna per a tots els alumnes i la preserva en un context de manteniment del plurilingüisme. Quant a les famílies —especialment, les no catalanoparlants—, tenen una relació cordial, divagadora i insegura davant del model d'immersió, ja que desconeixen les oportunitats que els ofereix. A parer seu, un aspecte essencial del model és la possibilitat que, gràcies al «discurs dels catalanoparlants d'adopció», aquestes famílies percebin els beneficis personals i les oportunitats en la promoció social dels seus fills que la immersió els ofereix. Pinto és conscient que aquest plantejament i argumentari malauradament s'ha desestimat a l'hora de defensar la immersió lingüística davant de les ofensives que ha rebut darrerament.

Una de les conseqüències de la manca d'empoderament de les famílies no catalanoparlants ha estat la vulnerabilitat i la fragilitat de la seva relació amb el model lingüístic, fet que ha estat aprofitat per agents externs per a promoure una ofensiva contra el català i la immersió lingüística. La proposta de Pinto és donar a conèixer el discurs dels catalanoparlants d'adopció, un projecte que és positiu i integrador, que cohesiona, que ofereix opcions a les famílies per a modificar d'una manera conscient la seva relació amb la llengua. S'aconseguiria un canvi de rol de les famílies, que passarien de ser objecte de la immersió a ser subjectes actius del model educatiu dels seus fills. Les famílies estarien en condicions de poder millorar la seva competència lingüística. Amb el model que proposa, s'incrementaria el valor de la llengua i milloraria la gestió del plurilingüisme sostenible en les famílies i en la societat.

Finalment, Xavier Planàs va apuntar que els elements culturals i socioeconòmics són els que limiten i condicionen les oportunitats d'aprenentatge dels alumnes. Segons ell, la convivència entre llengües no seria problemàtica si no fos pels aspectes socioeconòmics que s'hi associen i que supediten l'èxit educatiu dels alumnes. En aquest sentit, proposa parlar de plans socioeducatius, ja que l'entorn de l'escola és determinant. Les famílies necessiten conèixer el català per a ser autònomes i per a ajudar els fills, però no han de renunciar a les seves llengües d'origen i les han de mantenir en la relació amb els fills. L'escola ha de poder donar resposta a aquestes necessitats de «conciliació familiar», tasca que no pot dur a terme sense suport extern; amb aquest objectiu, els plans d'actuació dels serveis socials dels ajuntaments són una ajuda important per a crear plans socioeducatius. Pensa que és imprescindible incorporar el context social i cultural als projectes educatius dels centres i, per tant, tenir ben present la voluntat d'atenció social a la població.

A més, Planàs considera que quan es parla de plurilingüisme sovint es fa referència només a unes llengües determinades i s'exclouen llengües i cultures dels infants i les seves famílies. Les famílies han de poder mantenir les seves llengües i assegurar-ne una bona competència entre els infants. El domini de la llengua familiar és imprescindible per a l'aprenentatge de les altres llengües; les famílies han de tenir el màxim d'oportunitats per a educar els seus fills, i l'escola hi pot contribuir. La fluïdesa en la

relació família-escola és clau en un model d'escola oberta a la participació i la interacció: un model socioeducatiu. L'aproximació de les famílies als centres educatius permet generar una nova dinàmica social, educativa i cultural més rica. I, ahora, quan els seus fills actuen i intervenen en l'entorn el fan més divers. Les escoles necessiten suport i recursos per a poder generar els plans de dinamització sociocultural que cada context requereix. Cal reconèixer i posar en valor la capacitat dels centres educatius de fer efectiu aquest model socioeducatiu.

Després d'aquestes intervencions, Llorenç Comajoan-Colomé va agrair la diversitat d'opinions expressades i el diàleg entre els ponents i va donar veu a les preguntes i comentaris que els assistents havien plantejat per escrit i que van respondre els ponents.

La primera intervenció del públic va incidir sobre la qüestió de la «utilitat del català» en uns àmbits determinats. Diez hi va respondre apuntant que el català hauria de poder oferir oportunitats més sòlides i, davant les limitacions del mercat català, va contraposar el model governamental de subvenció del francès per als artistes i creadors. Per a Pinto, la utilitat hauria de ser social, en el sentit de plantejar que el català necessita parlants i que tothom hi pot contribuir; ho entén com una manera d'empoderar els alumnes, que, segons la seva experiència, acostumen a reaccionar-hi favorablement. Planàs va exposar la necessitat d'incorporar mestres d'orígens diversos que reflecteixin la diversitat social actual. En aquest sentit, i en resposta a una pregunta dels assistents, Diez i Planàs van coincidir en la conveniència de mesures de suport perquè tots els alumnes que ho vulguin puguin accedir als estudis superiors.

Quant a la disponibilitat de més recursos, hi va haver acord entre els ponents sobre el fet que s'han d'incorporar altres professionals al projecte socioeducatiu dels centres per a construir-hi equips més multidisciplinaris. Per a Diez, cal inversió en la formació inicial i permanent, i promoure la valoració social de la tasca professional dels docents. Quant a la col·laboració entre l'ensenyament públic i el concertat, els ponents van observar que l'entorn i el context social són determinats i, dissortadament, encara hi ha força marge de millora. Finalment, van destacar que és imprescindible la complicitat i el suport de totes les administracions.

TAULA 3. «LA CONFLICTIVITZACIÓ DE L'EDUCACIÓ LINGÜÍSTICA A CATALUNYA»

Aquesta taula tenia com a objectiu parlar amb deteniment dels diversos actors que intervenen d'una manera organitzada contra el model lingüístic educatiu de Catalunya; en particular, els estaments polítics (alguns partits, però també algunes mesures de govern), el judicial i el mediàtic. La primera part del diàleg entre les persones ponents es va articular a partir de preguntes formulades per Joan Pujolar, moderador de la taula, relacionades amb el camp d'expertesa de cada ponent.

Eva Pons Parera va respondre la pregunta «Quina ha estat la trajectòria de conflictivització del model lingüístic educatiu en l'àmbit judicial?» amb la presentació d'una síntesi de la jurisprudència del Tribunal Constitucional (TC) i del Tribunal Suprem

(TS) sobre la qüestió. En concret, seguint una panoràmica historiogràfica clara, va presentar-nos una aproximació cronològica de la relació entre la jurisprudència més oberta a la racionalització del TC dels anys 1990 (que va derivar en els seus posicionaments actuals més bel·ligerants) i del TS, que ha emprès un seguit d'accions d'activisme en contra del model educatiu català sense precedents. Va dividir-ne l'evolució en tres etapes, al voltant de tres sentències, i es va focalitzar en el tractament de la llengua vehicular de l'ensenyament.

Pons va començar esbossant els fonaments jurídics de la primera etapa, que es va centrar en la STC 337/1994, que resolva la qüestió d'inconstitucionalitat del TS amb relació a la Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya, avalant la constitucionalitat del model educatiu de conjunció lingüística, que establia que no existeix el dret a excloure una de les dues llengües cooficials com a llengua docent. En aquest argumentari, s'exigia la «proporcionalitat» de l'ensenyament competencial en català i en castellà, sense arribar a la impugnació de la llei.

Seguidament, la ponent va analitzar la STC 31/2010, dictada en el recurs del Partit Popular contra la Llei orgànica 6/2006, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya (EAC), que donà lloc a una nova posició restrictiva del TS sobre el tema de la llengua vehicular a l'escola, ja que qualificà el català com a «llengua pròpia», desvirtuant-ne el rang de «preferent» i ometent-ne i degradant-ne el pes com a «oficial». Això va mostrar un posicionament que tendia a garantir la posició del castellà sota els preceptes de la «no exclusió» i la «llibertat», demanant un «equilibrio inexcusable» entre llengües. Aquesta sentència, d'afirmacions ambigües i confuses, però, no va determinar una quantitat mínima d'hores d'ensenyament en castellà ni tampoc va assenyalar que hi hagués d'haver paritat, ratificant el caràcter modulable del dret d'opció lingüística.

La tercera etapa va partir d'una anàlisi de la STC 15/2013, que dictava que el català «sigui el centre de gravetat d'aquest model de bilingüisme» sempre que no s'exclouï el castellà com a llengua docent i que se'n garanteixi el coneixement. Emparant-se bàsicament només en el principi d'igualtat i de no exclusió del castellà de la STC 31/2010, el TS va fer un pas més enllà i va establir l'obligació de la Generalitat de considerar tant el castellà com el català llengües vehiculars. Amb això, va detallar Pons, el TS va esgrimir com a «dret» (*no creat ni reconegut pel TC*) la tria lingüística de la llengua docent per part de pares i alumnes; es va enrocar, alhora, a marcar un paràmetre únic de ponderació de la normalització lingüística, i, de resultes d'aquest fet, va acabar posant en qüestió, ara sí, el model educatiu lingüístic de Catalunya. El TC, però, el 2014 va declarar inconstitucional l'intent de fer pagar a les comunitats autònomes l'ensenyament en castellà en contextos educatius on aquest —suposadament— no existia.

Finalment, Pons Parera va fer un resum de l'estat de la jurisprudència actual. Va explicar que la sentència del TS del 16 de desembre (3/2020) va indicar que hi havia hagut una «actitud d'omissió» i que calia establir i garantir l'ensenyament en les dues llengües vehiculars fixant una ponderació mínima per a cada una del 25 %. A tall de conclusió, Pons es va focalitzar en la inexactitud de les premisses adoptades pel TS pel que fa a l'homogeneïtzació del model educatiu sobre l'ús vehicular del català. Ras

i curt, no queda clar quin és el model educatiu propugnat, però els resultats interpretatius —va afirmar— no concorden amb la legislació vigent a Catalunya.

Pere Mayans va centrar-se en les preguntes següents, formulades pel moderador: «Com es manifesta la conflictivització de l'educació lingüística en el conjunt del sistema educatiu? Quin tipus de tensions crea en els equips docents, en les famílies? Com s'estan gestionant?». Fent un ús metafòric de la comèdia shakespeariana *Molt soroll per no res*, el ponent va exposar que la conflictivitat en els centres educatius és més de ressò mediàtic i polític que no pas real, fent una anàlisi molt acurada de l'impacte que va tenir des del punt de vista pràctic la sentència 5201/2010 del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya (TSJC). Primerament, Mayans —reprement el fil del que havia exposat la primera ponent— va recordar que aquesta sentència, que obligava la Generalitat a garantir que «todos los alumnos reciban de manera efectiva e inmediata la enseñanza mediante la utilización vehicular normal de las dos lenguas oficiales en los porcentajes que se determinen, que no podrán ser inferiores al 25 % en uno y otro caso», d'una manera pràctica el que avui admet és el dret de les famílies a rebre la informació també en castellà.

Seguidament, Mayans va argumentar que el que es buscava, amb aquesta sentència, era afectar globalment tot el model educatiu català. Això ho va fonamentar detallant que, malgrat que els jutjats van anar demanant diverses dades de cada centre educatiu (amb un degoteig de sentències), el nombre de peticions als centres sempre fou irrisori i, de fet, va anar decreixent fins a arribar a ser quasi nul. A tall d'exemple, Mayans va explicar que, en un context educatiu amb un milió i mig d'alumnes, el 2014 Ensenyament va rebre 325 peticions de famílies (amb 400 alumnes implicats), mentre que aquesta xifra fou de tres peticions (cinc alumnes) el 2020. Va afegir també que moltes de les sentències no es van arribar a executar, i que, de fet, la polèmica quant a percentatges de llengua a l'escola no s'ha materialitzat en grans debats asserenats ni en propostes pedagògiques acadèmicament fomentades en el si dels ens educatius.

En tercer lloc, va exposar que el malestar vers aquestes sentències es va fer palès als centres educatius afectats, però que l'altaveu real de la conflictivització a les aules foren determinades plataformes cíviques que, malgrat vestir els seus discursos sota una demanda de dret al «bilingüisme», treballen en pro del monolingüisme en castellà (per exemple, Convivència Cívica Catalana), amb el suport dels mitjans de comunicació estatals afins als seus postulats. Va afegir, també, que les afirmacions per part del Departament afectat, amb dades a voltes inexactes quant al nombre de centres que exerceixen docència majoritàriament en castellà, tampoc no va ajudar a racionalitzar el debat.

Finalment, Mayans va argüir que tots aquest fets posen de manifest la volatilitat i l'activisme que es viu a Catalunya en l'àmbit judicial i per part d'agents socials activistes del monolingüisme castellà —sovint, com a part d'un projecte de recentralització política creixent. Per concloure, va recordar que el sistema educatiu actual garanteix la consecució del coneixement competencial i lingüístic certificat tant del català com del castellà, i va afirmar que, en cas que hi hagi cap mancança en aquest àmbit, aquesta la podem trobar en el coneixement de la llengua catalana.

Per tancar aquesta primera part de la taula, Àlex Gutiérrez va abordar les preguntes següents del moderador: «Quins relats han creat i reproduït alguns mitjans de comunicació amb l'objectiu de conflictivitzar el model lingüístic educatiu? Quin ressò i quin impacte han obtingut?». Gutiérrez va començar la seva intervenció amb un exemple molt il·lustratiu: la portada del diari *ABC* del 12 de setembre de 1993, que titulava «Igual que Franco pero al revés: persecución del castellano en Cataluña». Amb aquest citació, el ponent va explicar com certs mitjans de comunicació s'encarreguen de «fer molt soroll» a Madrid (reprenent la metàfora de Mayans) sobre casos de conflictivització concrets que no tingueren conseqüències socials ni lingüístiques d'abast real, basant-se en dades esbiaixades, descontextualitzades o directament «maquillades», quant al model educatiu lingüístic de Catalunya. Resseguint el fil d'aquest relat politicomediàtic, Gutiérrez va detallar quins mitjans de comunicació, com i amb quins recursos busquen la problematització del model català mitjançant el *cherry-picking* —és a dir, la magnificació d'algun acte o fet concret de discrepàncies o disjuncions banals a Catalunya respecte a algun agent o ens educatiu (que, de fet, sovint ni està relacionat amb l'escola), en portada o a doble pàgina.

Seguidament, el ponent es va centrar en el tàndem econòmic i politicomediàtic «corporacions-Estat» («la caverna», «l'*underground*»). Va explicar que aquestes corporacions, pel fet de ser mitjans de comunicació residuals a Catalunya, es poden permetre projectar relats allunyats de la realitat (macrodiscursos en el marc de la postveritat) que, fent ús de la fallàcia de l'evidència incompleta, freguen la falsedat, per dos motius. En primer lloc, perquè els dona un rèdit econòmic ampli (no tenen pèrdues de vendes a Catalunya, on ja són d'entrada molt reduïdes), i en segon lloc, perquè tenen un interès empresarial clar a viure de la conflictivització, atès que poden «beure» d'alimentar aquesta investida al model lingüístic a Espanya com a poder fàctic, amb el suport de l'Estat. Aquest és el cas, per exemple, de *La Razón*, *El País* i *l'ABC*.

En quart lloc, Gutiérrez va aportar exemples clars de pràctiques de *cherry-picking* per mostrar-nos els detalls dels camps semàntics que els mitjans de comunicació esmentats mobilitzen, en la seva capacitat d'elevant i condicionar el debat com una «qüestió d'estat», a través de l'enaltiment de prejudicis enrocats en la ignorància, o elidint i torpedinant fets provats i rebatuts amb dades a bastament provades. Un dels camps semàntics assenyalats (que sovint trobem a la secció «Editorial») és el de la *guerra*, amb l'ús de llenguatge bel·licista —com ara «persecución», «separar» o «matar» (la llengua), per part d'*El Mundo*. L'altre és l'ideari del *conflicte* (per exemple, amb «arrinconamiento» o «adoctrinamiento»), com va apuntar el ponent, en una mirada menystenidora i despectiva que dialectalitza la llengua i no només exclou sinó que menysprea i presenta els seus parlants com a persones desprotegides amb dèficits socioculturals (cognitius?), o com a agents polititzats que actuen de mala fe vers altres individus o col·lectius amb qui comparteixen espai de socialització.

Gutiérrez va fer un matís revelador quan va mencionar el tercer camp semàntic: el discurs de la *llibertat*. Va mencionar que certs diaris amb un contacte més directe amb la realitat catalana (com ara *El Periódico* o *La Vanguardia*) van fer ús de relats

més mitigats (amb camps semàntics com ara «derecho» o «igualdad»), que són igualment tòxics vers el model lingüístic català.

Finalment, el ponent va explicar que, quan van entrar en el relat els diàlegs desacomplexats entorn de l'independentisme (arran de la mobilització catalana sense precedents), hi va haver un punt d'inflexió: un atac furibund a l'espai mediàtic de TV3 i, alhora, a l'escola catalana, sense matisos i amb mà de ferro. D'aquesta manera, Gutiérrez va concloure la seva reflexió sobre el fet que, a força de repetir els tòpics esmentats, els mitjans han actuat i actuen com a «cambra d'eco» de la conflictivització del model educatiu lingüístic català i esdevenen així el quart poder, com a part integrada i integral de les estructures d'Estat en pro del monolingüisme en castellà.

Per concloure el diàleg, Joan Pujolar va formular una pregunta comuna per als tres ponents: «Com es pot (o com caldria) contrarestar d'una manera eficaç aquestes iniciatives de conflictivització del model lingüístic educatiu?».

Eva Pons va respondre que, en l'àmbit legal, amb una jurisprudència tan ambigua i en contra del model lingüístic actual, no hi ha expectatives altes vers la desconflictivització. La seva reflexió general va referir-se a la pressió política i social punyent que s'està exercint sobre la llengua en l'àmbit educatiu. Va afegir que cal defensar el model en l'àmbit de la justícia; així, es pot recórrer l'última sentència exposada i fer canvis en el marc legal català (per exemple, defugint els discursos dels percentatges de llengua docent), però caldria fer canvis de tipus més «macro» als centres educatius. El primer canvi, va assenyalar, passaria per posar fi a la segregació escolar (social i, també, per motius de llengua); per exemple, amb un decret de programació i admissió que segueixi vertebrant l'alumnat d'acord amb els postulats de l'escola catalana com a eina d'inclusió social. També va comentar que, a més, caldria explorar altres vies de caràcter pedagògic per tal de treballar els lligams socioafectius de l'alumnat amb el català. Per concloure, va suggerir que el tema de fons de la conflictivització és, de fet, el moment de recentralització política (incloent-hi el supremacisme castellà) al qual està sotmesa la societat catalana.

Pere Mayans va afegir que una possible via de desconflictivització seria el canvi de la Llei d'educació de Catalunya (LEC) perquè els percentatges en què es basa no s'ajusten a la realitat de les aules, mitjançant la via del pacte entre els ens educatius, polítics i socials, com un element tensor per a contrarestar la recentralització. Seguidament, va compartir la seva reflexió quant al debat social del model, en què sembla que s'ha perdut el discurs a favor del català, fins i tot, en espais polítics on aparentment estava arrelat, i en què cal afirmar-se, novament, en les raons per les quals l'escola ha de ser en català. En tercer lloc, va apostar per incidir en la importància de la formació competencial lingüística (posant el focus en la formació en els usos i en les estratègies d'aprenentatge/ensenyament de llengües) de les futures mestres i professorat a les universitats. A tall de conclusió, va suggerir que hauríem de saber què volem ser; quina és la nostra escola i quina és la llengua de referència (no única) que volem per als futurs ciutadans multilingües de Catalunya.

Àlex Gutiérrez va seguir la posada en comú dels punts debatuts afegint-hi que a la defensa del català no li manca un argumentari sòlid i va explicar que, en l'àmbit me-

diàtic, la llengua catalana està en una situació de «colonització»: un 84 % de la població no fa ús del canal de comunicació en català de referència, TV3; a més, la precarització dels mitjans ha comportat l'anul·lació de retransmissions futbolístiques en català o la supressió de canals per a infants i adolescents, per exemple. A aquest argumentari, afirmà, «el que li manca són altaveus», afegint-hi que caldria treballar en pro d'una presa de consciència col·lectiva més clara. Va apuntar, a més, que cal defensar els espais en els quals el català s'expressi d'una manera desacomplexada, natural i no defensiva o reactiva. Davant dels projectes de llei recentralitzadors, que també concerneixen específicament les corporacions audiovisuals, cal, segons Àlex Gutiérrez, un esforç perquè hi hagi i hi continuï havent plataformes en què els àmbits de comunicació i de llibertat d'expressió estiguin assegurats en llengua catalana. I —va afegir— aquest esforç passa per no assenyalar com a excepció («mascotitzar») els nous parlants del català (a voltes racialitzats) en els mitjans.

TAULA 4. «L'ÚS DE LA LLENGUA CATALANA ENTRE INFANTS, ADOLESCENTS I JOVES EN CONTEXTOS NO ESCOLARS»

Amb aquesta quarta taula, es tancava el cicle sobre el model lingüístic de l'educació obligatòria a Catalunya que la SOCS va iniciar el desembre de 2020. La sessió va estar dedicada, en primer lloc, a establir les necessitats de la promoció de l'ús del català entre infants, adolescents i joves en contextos no educatius, i, en segon lloc, a proposar les accions que poden ser més pertinents per a incrementar-ne la presència en aquests contextos. La moderadora, Alexandra Monné, va plantejar preguntes concretes sobre el tema de la sessió. Al final es va dur a terme un debat entre els ponents amb relació a les seves intervencions inicials i a les preguntes plantejades pel públic assistent.

En la primera ronda d'intervencions, els ponents van tractar dues preguntes específiques, enfocades al diagnòstic de la situació actual de la llengua: «Quines necessitats detecteu en la promoció de l'ús del català entre infants, adolescents i joves?» i «Com valoreu el paper del sistema educatiu en aquest aspecte?».

Ivan Solivellas va plantejar un diagnòstic inicial que dibuixava la poca visibilitat de la llengua catalana en tres contextos no educatius molt freqüentats pels adolescents i els joves. En cadascun, el ponent plantejava una problemàtica diferent: en primer lloc, la presència gairebé nul·la del català a les plataformes digitals i a les produccions de videojocs; en segon lloc, la major quantitat de seguidors que aconseguen fidelitzar els influenciadors catalans quan pengen intervencions en castellà a les xarxes, i, en tercer lloc, l'elevada castellanització dels espais de lleure esportiu, sobretot a l'àrea metropolitana de Barcelona. Al seu entendre, només en uns pocs espais de lleure —com són els agrupaments escoltes—, s'hi trobaria un ús preferencial de la llengua catalana. Malgrat la presència predominant del català als espais de TV3 dirigits al jovent, Solivellas considera que cada cop hi ha un ús més gran del castellà, sobretot, simbòlicament. Per tot això i tenint en compte l'ús creixent del castellà a les aules, creu que mestres i professors han de recuperar el seu rol com a mo-

dels lingüístics i sociolingüístics que garanteixin l'exposició al català i, a la llarga, la seva supervivència.

Per a Arnau Rius, el factor clau és assegurar que els infants, els adolescents i els joves tinguin més possibilitats d'exposició a la llengua catalana. En els darrers anys, els canvis demogràfics soferts a les aules han fet que els joves tinguin menys referents de la seva edat que parlin català. Segons Rius, una de les solucions passaria per potenciar, com està fent ja el Canal Malaia, la presència de catalanoparlants a les xarxes socials. Tanmateix, cal una solució més estructurada impulsada per l'acció política —absent en els darrers anys, puntualitza— que assumeixi la responsabilitat de promoure el català, no només a les xarxes socials, sinó, sobretot, a les escoles. Això s'assoliria mitjançant la creació de materials innovadors que, actualment, mestres i professors no tenen al seu abast.

De la seva banda, Ernest Rusinés va explicar que, des de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuais (CCMA), s'intenta generar més continguts atractius per als joves més enllà dels mitjans convencionals d'èxit, com el Canal Súper3. El problema rau en el fet que l'audiència dels espais dedicats al lleure infantil i juvenil en català és gairebé un 50 % més baixa que la de canals en castellà, com Clan o Boing, de televisions estatals. Rusinés informa que actualment la CCMA està establint ponts amb joves creadors de continguts audiovisuals, com la influenciadora Juliana Canet —col·laboradora i presentadora de programes radiotelevisius—, amb la intenció de crear continguts amb audiències elevades. Una altra estratègia que es duu a terme des de la CCMA és fomentar versions doblades en català de sèries o pel·lícules no catalanes, les quals poden oferir un model de català oral que els joves no percebin com a formal o institucional sinó com a natural i, fins i tot, transgressor.

En la segona ronda d'intervencions, enfocada a les solucions, la moderadora va adreçar les preguntes següents: «Quines iniciatives caldria emprendre per a fomentar l'ús del català entre infants, adolescents i joves?», «Quines esteu desenvolupant des de la vostra institució/entitat i amb quins resultats?» i «Com articuleu la vostra funció amb el rol de l'escola (si considereu que ho feu)?».

Ivan Solivellas va plantejar com a necessàries les solucions següents, les quals impliquen agents diversos: en primer lloc, cal que, a partir d'un compromís polític, es faci complir la legislació vigent, com la referida, per exemple, a l'oferta de cinema en català, d'acord amb la Llei del cinema; en segon lloc, que hi hagi reciprocitat de mitjans i es multipliquin les coproduccions en els territoris de llengua catalana, i, en tercer lloc, que es posi a l'abast de monitors de lleure, responsables d'agrupaments escoltes i entrenadors esportius prou coneixements sociolingüístics perquè siguin conscients del rol que tenen com a agents socials, especialment pel que fa a la resocialització en català. En aquest darrer sentit, va posar com a exemple les activitats transversals de tallers de rap i d'ús de xarxes socials que la Plataforma per la Llengua duu a terme en coordinació amb agents socials i casals de barri a zones amb poca presència del català, com ara el barri de la Mina de Barcelona o Santa Coloma de Gramenet.

Arnau Rius va posar el focus sobre la necessitat, ja comentada anteriorment per Ernest Rusinés, de crear més ficció pensada amb lògica catalanocèntrica, és a dir,

orientada a agradar als joves de Catalunya, que connecti amb el seu imaginari i que incorpori la dosi de ficció que, paradoxalment, faci versemblant l'ús del català. La situació del català és tan negativa que hauria d'haver-hi sempre actives en la programació de TV3 diverses sèries com *Merlí* o telenovel·les del tipus *Com si fos ahir*, però específicament pensades per als joves. Rius apuntava que el perill que els joves deixin de parlar el català és de tal magnitud que no pot entendre que, com a país, no es doni al pressupost del Canal Súper3 la importància que es mereix. A parer seu, caldria més pressupost per a la CCMA que també permetés la compra de programes de qualitat que poguessin fer la competència als canals en llengua castellana. Com a membre de Canal Malaia, va informar que els seus responsables tenen com a objectiu teixir una xarxa de creadors de continguts molt actius que els permeti aconseguir més visibilitat. Finalment, explica que tenen un projecte per tal que el professorat —com a prescriptor per tot el territori— tingui al seu abast materials en llengua catalana, no específicament educatius, que interessin tant als docents com a l'alumnat.

Ernest Rusinés va explicar que, des de la CCMA, ja s'estan creant continguts transmèdia que poden ser visualitzats en tauletes tàctils i en telèfons mòbils, canals molt més utilitzats pels joves que no pas la televisió convencional. En posà com a exemples la sèrie *Poliamor* de TV3 —emesa i pensada per a Instagram Live—, així com els programes *El búnquer* o *Adolescents XL* —que es poden veure a YouTube o a Instagram, tots dos emesos primer per Catalunya Ràdio— i *Adolescents iCat* —que no s'emet per la ràdio convencional. També va esmentar altres estratègies noves de difusió, com ara els concerts del programa *A dues veus*, emesos primer en línia i redifosos després per televisió en una versió ampliada. Així mateix, va recordar l'aposta per la producció continuada de programes de màxima audiència, com *APM*, *Zona Zàping* o *InfoK*, perquè són prescriptors de la llengua. Per a Rusinés, més pressupost per a la CCMA comportaria més possibilitats de fer produccions pròpies potents, però actualment només es pot comptar amb l'optimització dels recursos disponibles.

Ja en el torn de debat entre els ponents, es van tractar altres fils temàtics encetats pels altres ponents o arran de les preguntes o comentaris del públic.

En relació amb els mitjans audiovisuals, Arnau Rius va reprendre el tema dels pressupostos com a molt pertinent i va remarcar que, si realment es considera la supervivència de la llengua una necessitat de país, el Govern hauria de prioritzar partides que permetessin la producció de més sèries pròpies i que poguessin atraure més espectadors joves. A més, va proposar que, des de la Generalitat, es creï una lliga d'«e-jocs» que propiciï les noves zones d'«explosivitat lingüística» que recomanen alguns lingüistes. Ivan Solivellas no considerava incompatibles les propostes de Rius amb optar, alhora, per solucions econòmiques com ara el doblatge de programes produïts a d'altres països com el Japó, seguint el model de *Bola de drac*, perquè considera que el consum de la televisió convencional és encara elevat entre els infants. Solivellas recordà la necessitat de tenir més consciència de domini lingüístic i de promoure col·laboracions més enllà del Principat amb la resta de territoris de la catalanofonia. Les direccions generals de política lingüística que, a parer seu, haurien d'haver estat més proactives en el passat recent, caldria que col·laboressin dins d'un

ens supraregional que actués com a observatori de la llengua, juntament amb altres sectors. Així, aquest observatori hauria d'aglutinar les diferents direccions generals, l'Institut d'Estudis Catalans, l'Acadèmica Valenciana de la Llengua, la Comissió Tècnica de la Universitat de les Illes Balears i altres entitats de la societat civil dedicades a la llengua i la cultura. Arnau Rius va tornar a intervenir per abordar una pregunta del públic sobre el sector del doblatge en català i defensar que cal un renaixement d'aquest sector mitjançant ajudes públiques que no el facin dependre de la voluntat de les plataformes internacionals. Rius també avalava un finançament que doni suport a la creació de continguts des del territori per part d'influenciadors catalans.

Preguntat per l'existència de criteris sociolingüístics, no només lingüístics, de la CCMA, Ernest Rusinés va confirmar que n'hi ha i que es tenen en compte en totes les produccions pròpies de TV3, com, per exemple, en les primeres temporades de *Merlí*. Els criteris de la corporació quant a tractament lingüístic, però, no sempre es compleixen quan es tracta de sèries d'altres productores —com ha estat el cas de *Drama*, no creada des de TV3, o de *Merlí: Sapere aude*, que segueix criteris diferents de les primeres temporades perquè no ha estat produïda des de TV3. Considera, igual que la direcció de CCMA, que, malgrat les diferències de criteris, aquestes sèries en català fetes des d'altres productores s'han de poder emetre. Puntualitza que, arran d'una anàlisi interna de la producció pròpia de TV3, s'ha observat que, en contra del que s'ha dit públicament, la presència del castellà a la programació de l'ens és molt minsa i anecdòtica.

Seguint el fil d'una intervenció des del públic, Ernest Rusinés va defensar una renaixença del prestigi del doblatge —cosa que requeriria més finançament públic— i va recordar que hi ha una pedrera de bons dobladors catalans amb molta experiència acumulada i un fons que permetria oferir a les plataformes moltes pel·lícules ja doblades en català. En aquest sentit, des del públic es plantejava la necessitat de revisar críticament la manca d'energia i creativitat dels poders públics catalans, que, els darrers anys, no han donat suport a cap ens o observatori de la llengua —com van fer en el passat— que pugui regular usos lingüístics al món audiovisual. Ivan Solivellas va afegir que caldria exigir a les distribuïdores que garanteixin l'arribada de les pel·lícules doblades en català a les diferents plataformes digitals, cinemes, etc. Des del públic es va proposar la creació d'una mena d'Open University com a plataforma des de la qual es posin a l'abast d'un públic més ampli els continguts en català creats des de la CCMA. Arnau Rius va proposar blindar contractualment, mitjançant clàusules d'exclusivitat lingüística, continguts audiovisuals de producció pròpia per tal que les plataformes no puguin canviar els criteris lingüístics fixats inicialment per la CCMA.

Amb les paraules de síntesi de la moderadora i les d'acomiadament i agraïment a les persones ponents i participants per part dels coordinadors del cicle, Avel·lí Flors-Mas i Luci Nussbaum, i del president de la SOCS, Miquel Àngel Pradilla, es va tancar aquesta quarta i darrera taula del cicle.