

DOCENTS PER LA REPÚBLICA

DAVANT LA PROPOSTA PER PART DEL
DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT D'UN NOU

MODEL LINGÜÍSTIC DEL SISTEMA EDUCATIU DE CATALUNYA



Docents per la República
Grup de Treball de Llengua

Després de la lectura atenta del document presentat el passat 23 d'octubre pel conseller d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya sota el títol *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*, volem traslladar, a la societat catalana en general i molt especialment a la comunitat educativa, la nostra preocupació per algunes de les coses que s'hi diuen i de les previsibles conseqüències que es derivarien de traslladar-se a la normativa educativa.

PRIMERA CONSIDERACIÓ

No amaguem la nostra alarma davant del fet que, en un document ple de vaguetats acadèmiques i d'apriorismes sobre la realitat escolar (a la qual no hi ha senyal d'haver-se fet cap aproximació empírica), l'únic aspecte que es concreti sigui la precarització de la protecció legal del català (i de l'aranès, a l'Aran) com a llengua vehicular del sistema educatiu i l'externalització de la responsabilitat de determinar el model efectiu vigent en cada centre a les seues respectives comunitats educatives i, molt especialment, als equips directius i als claustrals.

En aquest sentit, **la proposta del Departament d'Ensenyament sembla, més que una adaptació de l'ensenyament de llengües a la realitat actual de les aules i als usos lingüístics dels estudiants** (caracteritzats per la irrupció de noves llengües i l'extensió cada cop més generalitzada de l'ús del castellà com a llengua de trobada i de relació dels nostres infants i joves), **una adaptació de l'escola a la situació creada arran de les sentències judicials** formulades els darrers anys contra la normalització del català a les aules, a la constatació que **l'avenç del castellà i el progressiu i imparable retrocés del català han fet de l'ús normal d'aquesta darrera llengua una qüestió cada cop més problemàtica**, i a la **pressió dels grups obstinats a obstaculitzar tot esforç destinat a restituir la llengua de Catalunya al lloc que naturalment li correspondria**; grups que, des de dins i

des de fora de l'escola, mai no han acceptat el model actual (que sovint, més que no en la realitat, ha existit només en el paper).

SEGONA CONSIDERACIÓ

La ponència presentada pel conseller d'Ensenyament constitueix una proposta descontextualitzada. Amb això volem dir que el text aborda l'ensenyament de llengües a l'escola catalana centrant-se en la metodologia educativa, tot oferint orientacions pedagògiques i organitzatives, sense, però, explicar en cap moment quin és el context sociolingüístic i sense referir-se a la situació sociopolítica que ha portat a considerar necessari un document com aquest i a proposar els objectius que afirma perseguir.

És justament des de l'absència de referències al marc sociolingüístic que es pot entendre que en la pàgina 32 del document s'afirmi que:

«En els contextos en què el castellà no té aquesta força social i no és la primera llengua de bona part dels alumnes caldrà fer un enfocament didàctic proper al que fem servir amb les segones llengües (immersió lingüística en el cas del català). Si el nombre d'hores d'exposició a aquesta llengua no fos suficient per assolir, en acabar el sistema educatiu, el mateix nivell de català i de castellà, el centre podrà decidir en el seu projecte lingüístic, incorporar blocs de continguts curriculars en castellà i planificar activitats que potenciïn l'expressió oral dels alumnes.»

Diguem d'entrada que, si la finalitat és que al final de l'educació obligatòria els

estudiants tinguin un domini del català, del castellà (i de l'aranès, a l'Aran) equivalent al nivell B2 (avançat) del marc europeu de referència, i no es té en compte res més, la recomanació pot semblar assenyada, tanmateix cal recordar que enlloc del domini lingüístic català existeix, a hores d'ara, cap context en el qual el català tingui presència i força suficient per a dificultar el domini del castellà a cap parlant. I la idea que el nombre d'hores d'exposició al castellà pugui ser massa baix per a resultar insuficient per l'adquisició de les habilitats comunicatives en aquesta llengua corresponents al nivell exigít sembla, ho diem obertament, una burla.

Ara mateix es pot parlar de castellanoparlants inicials, és a dir, de persones la primera llengua dels quals és el castellà, però ja no existeixen els catalanoparlants inicials (ni parlants inicials d'altres llengües nascuts a Catalunya), simplement perquè l'exposició al castellà és tan massiva (televisió oberta o de pagament, internet, videojocs, cinema, films adquirits en DVD, en un altre format o visionats en *streaming*...) que l'adquisició d'aquesta llengua es fa al mateix temps que la llengua familiar, si aquesta és una altra (cosa que passa en menys de la meitat dels casos totals). De fet, els nostres infants i joves passen a l'any més hores pendents d'una pantalla, que sempre o gairebé sempre se'ls adreçarà en castellà, que no les que passen a l'escola i parlant amb els seus pares i germans, sumades. Hi ha parlants inicials de castellà, però pel que fa als qui no ho són, el màxim que es pot dir és que són parlants *bilingües inicials*.

I tanmateix el text, justament per la manca de contextualització que denunciem, obre la porta a la possibilitat de reduir les hores d'exposició a la llengua catalana a l'escola, almenys en els centres on es pugui considerar que

l'entorn es troba fortament catalanitzat. La decisió, en qualsevol cas, es deixa en mans del centre, que s'ho haurà de pensar i que podrà proposar-ho en el seu projecte lingüístic. Per ser més precisos, i encara que sobre el paper no sigui així, a la pràctica la decisió es deixa en mans dels equips directius que, com el document deixa ben clar almenys en un parell d'ocasions, exerceixen el «lideratge educatiu». Uns equips directius sobre els quals, d'altra banda, recaurà la pressió dels docents refractaris a la normalització del català i de les associacions i partits polítics que tenen en el punt de mira la nostra llengua, convenientment esperonats i recolzats per l'opinió publicada, segurs de la connivència de l'Estat amb les seues demandes, i encoratjats per la indiferència general d'una població que ha estat educada en la *ideologia bilingüista* i que no és conscient que la viabilitat de l'ús social del català s'apropa perillosament a un punt de no retorn.

Siguem francs, llavors: **el castellà podrà desplaçar el català com a llengua vehicular si un equip directiu ho troba convenient**, apel·lant al caràcter «fortament catalanitzat de l'entorn», cosa que també decidiran els centres si és el cas o no ho és, perquè no es fa cap indicació al respecte. En definitiva: **s'obre la porta a la utilització generalitzada del castellà com a llengua vehicular de matèries no lingüístiques**. De fet, la mateixa filosofia dels programes TIL i TILC semblen prescriure-la.

Potser es trobarà aquesta afirmació exagerada, i certament, el document està lluny de pensar en aquesta eventualitat, és més: repeteix insistentment que cal garantir que la *llengua d'ús normal*, tant a l'aula, com en les activitats del centre sigui el català, que haurà de ser també llur *llengua de referència*, perquè del contrari els

objectius educatius no s'assolirien (és a dir, no es garantiria l'adquisició del català i l'ampliació del seu ús). És innegable, però, que les indicacions «llengua d'ús normal» i «llengua de referència» són clarament interpretables i, segons com s'interpretin, es pot justificar el que es vulgui, que el paper ho aguanta tot.

Si més endavant s'adonen del mal fet i es constata el retrocés el català com a llengua vehicular, com es fa per recuperar el terreny perdut?

Si la decisió sobre els usos lingüístics al centre es compartís entre el centre i l'Administració educativa, representada, per exemple, per grups d'especialistes que es trobessin en condicions d'avaluar el projecte lingüístic proposat a la vista dels objectius que pretén assolir i de la situació sociolingüística de partida, potser aquest perill es conjuraria, però el document no sols no diu res sobre aquesta possibilitat sinó que dóna a entendre que no es contempla en cap cas, en nom de l'autonomia de centre.

Un cop oberta l'esclatxa, què pot impedir el seu eixamplament? Sobretot a la vista que, **almenys en l'ensenyament secundari obligatori i postobligatori, el castellà ja és una llengua normalment utilitzada com a llengua vehicular** per a impartir matèries no lingüístiques; no sols perquè els arxius de vídeo, els films, els materials en línia o d'altres materials complementaris són tot sovint en aquesta llengua, sinó també perquè la llengua de l'aula, la de les explicacions del professor i de la interacció d'aquest amb els alumnes, també ho és. **Això és una cosa ben sabuda sobre la qual es guarda un vergonyant silenci. En un percentatge molt alt, però que mai no s'ha volgut saber amb exactitud, l'escola catalana no és en català a secundària.** Ara, **aquest nou model** presentat dilluns **obre la porta a que surti a la llum aquesta pràctica, i que s'accepti com a**

vàlida i, a més, pedagògicament indicada. Per tant, la proposta legalitza allò que ara ja passa, i ho justifica: ja no és una disfunció, ara serà funcional (qui pot dir que no ho és, si no es pren en consideració el context sociolingüístic?) Si en aquests moments el castellà ja desplaça el català a l'aula, mig d'amagatotis, ¿com no haurà de passar en el futur, ara que ja es podrà justificar malgrat totes les prevencions que expressa el text? Més grans eren les prevencions fins ara i ja veiem el cas que se'n feia.

Sí, ho sabem, el conseller ens diu que això no passarà. Com fins ara, que tampoc no passa.

TERCERA CONSIDERACIÓ

Des de diverses bandes se'ns adverteix de la tendència actual a la «psicologització» els problemes socials.

Aquesta tendència consistiria a tractar els conflictes, i el malestar consegüent, fruit d'una situació social de desigualtat, explotació o abús com si es tractessin estrictament —o essencialment— d'un problema d'ordre psicològic. D'aquesta manera s'aborden les disfuncions des d'una perspectiva individualitzada i s'aparta l'atenció de la situació social que l'ha provocada. Cap reflexió sobre la naturalesa de les relacions socials, cap moviment polític: es preserva l'ordre existent i es tracten les seues conseqüències com una patologia diagnosticable, tractable individualment i, si calgués, medicalitzable.

Expliquem això perquè en el document identifiquen una tendència anàloga a aquesta, que podríem anomenar «pedagogització» dels problemes sociolingüístics.

Com hem dit, no trobem en el text cap referència a l'entorn sociolingüístic ni a la problemàtica política de què deriva, problemàtica que llastra i determina els usos lingüístics i, a partir d'ells, la valoració i la competència dels parlants.

En el text mai no es reconeix obertament el retrocés en l'ús del català, però sí que es fa implícitament de manera reiterada, en la mesura que s'hi recorda la necessitat de promoure l'ús de la llengua, senyal que aquest ús es troba en crisi. Sembla que el problema del retrocés del català i de la manca de competència en aquesta llengua sigui un problema estrictament pedagògic, i no pas la conseqüència d'una situació sociopolítica (com si l'escola pogués entendre's al marge del seu entorn).

Entenem que no és aquesta situació allò que cal abordar en un document com aquest, però no fer-hi cap referència té l'efecte de donar a entendre que **es comparteix una ideologia bilingüista que naturalitza el castellà a Catalunya** (només el castellà, no cap altra llengua aportada per la població arribada al país: és una qüestió de poder) i que **es considera viable l'existència d'una societat bilingüe, quan, en realitat, el bilingüisme (el poliglòtisme en general) és una característica personal, però no social, i que el manteniment de dues llengües que competeixen en un mateix entorn social per uns mateixos usos acaba derivant, inevitablement, en la prioritització d'una sobre l'altra, i, finalment, en la substitució de la relegada.**

Si l'objectiu del model lingüístic del sistema educatiu català és la plena competència en català, en castellà (i en aranès, a l'Aran) i, com diem que es reitera al llarg del text, el foment de l'ús social de la llengua catalana de manera que aquesta esdevingui la llengua de cohesió comunitària, no podem deixar

d'assenyalar que la proposta que ara se'ns fa arribar és voluntària però inevitablement infructuosa, ja que no pot pensar seriosament a assolir els objectius assenyalats sense canviar l'actual marc legal, que estableix des de la mateixa norma constitucional, la supremacia del castellà i la discriminació les altres llengües de l'estat, supremacia i discriminació que, posteriorment, lleis orgàniques i ordinàries, sentències, jurisprudència i doctrina judicial s'han encarregat de desenvolupar, tot fent impossible cap esforç seriós de revitalització de les llengües diferents del castellà, les quals han estat, amb alts i baixos però de manera inequívoca, progressivament residualitzades.

(A partir d'aquí, diguem-ho, perquè sembla que ningú més no gosa fer-ho, l'horitzó que se li obre al català és el de la seua definitiva extinció, i amb ella, la de la cultura que vehicula i la de la nacionalitat que s'hi expressa).

Una cosa és no entrar en un problema que ultrapassa les finalitats de la ponència presentada, una altra cosa, però, és ocultar el marc sociopolític del qual depèn, en darrer terme, la viabilitat de la proposta que s'hi exposa, tot «pedagogitzant» un problema que, si es vol solucionar, exigeix, com a mínim, que sigui conegut per la població afectada, a la qual es tendeix, per contra, a confondre amb mitges veritats, silencis, optimismes injustificats i dades edulcorades.

Justament en relació amb això darrer no volem passar per alt les afirmacions que es fan en les pàgines 11 i 12 del text, on s'afirma:

«Actualment, després de 35 anys d'aplicació d'aquest model educatiu, les noves generacions de ciutadans de Catalunya, quan acaben l'ensenyament obligatori, estan en condicions d'expressar-se, tant oralment com per escrit, en

les dues llengües oficials, i també en aranès a la Vall d'Aran, tal com ho demostren tots els estudis objectius fets tant des de Catalunya com des de l'Estat.»

I s'hi afegeix:

«[...] es pot dir que l'escola, a Catalunya, ha aconseguit, efectivament, bilingüitzar el conjunt de la població que hi ha passat.»

Aquestes afirmacions semblen, com a mínim —i ho deixem així per la voluntat de ser constructius—, d'un optimisme excessiu, perquè **és molt qüestionable que tothom qui acaba l'ensenyament obligatori es trobi efectivament en condicions d'expressar-se en llengua catalana** i molt menys d'expressar-s'hi amb la competència exigible. En aquest sentit ens sembla adequat afegir que les generoses possibilitats que els decrets d'avaluació ofereixen per a facilitar la promoció dels estudiants d'ESO i poder exhibir estadístiques que facin prou goig donen a entendre que **l'Administració és prou conscient de l'existència d'aquest problema** (que no es pot circumscriure, tanmateix, només al cas de la llengua catalana, i ni tan sols a les matèries lingüístiques).

Pel que fa a la referència de les proves objectives cal dir que l'important és la pertinència dels barems, no pas la naturalesa de la prova.

El català se'ns està desfent a les mans, i no ho volem veure, no ho volem saber. Es viu millor pensant que ens trobem davant de «models d'èxit», una expressió que té un regustet a «estructures d'estat», «transició nacional», «consell de la república», «govern efectiu», «procés constituent»...

Si des de l'Administració es parlés amb claredat als ciutadans, si se'ls tractés com a majors d'edat, podríem fer-nos càrrec de la situació, veure les

perspectives cap a les quals apunta, pensar què cal fer, i actuar en conseqüència. I també, **si es parlés clar**, es podria entendre la justícia de **reclamar per al català, a Catalunya, el mateix estatut que el castellà té a Castella**, d'exigir el **dret a una escola catalana en català (com les comunitats de parla castellana tenen una escola en castellà que no es discuteix ni condiciona)** i a fer del català la llengua de referència i de cohesió de la societat catalana; de **l'injust que és que no puguem decidir quines llengües volem saber i parlar a banda del català**.

Ara mateix, el futur del català depèn de les Corts Espanyoles, és a dir, no es troba en mans dels catalans. Els no parlants de català decideixen què se'n fa de la nostra llengua. No sabem si d'això n'és conscient tothom. Tanmateix fóra bo que ho fos. No costa tant parlar-ne. Així evitem embolicar-nos fins al punt que aquells que aspiren a viure a Catalunya passant del català gosin titllar-nos de «supremacistes» i que encara ens sentim en la necessitat de justificar-nos i disculpar-nos.

QUARTA CONSIDERACIÓ

La diversitat existent a les nostres aules és tan gran que tendeix a igualar-nos. Ens expliquem: la diversitat és tan gran en la gran majoria dels centres que tots acaben tenint unes característiques, problemàtiques i necessitats semblants. Davant d'això, obrir la porta a fragmentar el sistema educatiu català basant-se en la diversificació de projectes lingüístics de centre, lluny d'igualar els resultats i la competència lingüística de l'alumnat a partir de la compensació de les seues mancances, conduirà a la formació d'estudiants amb competències diferenciades (i per tant amb oportunitats desiguals), perquè aquestes mancances no van per barris, sinó que

són generalitzades, i els biaixos lingüístics existents entre els diversos centres no són rellevants. Les excepcions són poques i no justifiquen canvis estructurals.

Estaríem disposats a retirar aquesta apreciació si se'ns oferissin dades que la refutessin, però justament dades és allò que aquesta proposta no ofereix.

Té sentit compensar les diferències dins de cada centre, atenent els estudiants concrets o els grups en els quals s'han identificat necessitats formatives, no pas diferenciar centres dins d'un sistema, en el qual, com diem, molt majoritàriament, els centres tenen unes mateixes característiques i problemàtica.

A més, afegim-ho, aquesta fragmentació conduirà inevitablement, en el moment de la matrícula a la competència entre centres, competència que, al seu torn pot arribar a condicionar el model lingüístic del centre. I quan s'entra en aquest joc sempre guanya la banca, és a dir, les tendències majoritàries, la inèrcia social que ve determinada per les relacions de poder que bateguen en el fons de tota societat.

CINQUENA CONSIDERACIÓ

Pel que fa al tractament previst per a les anomenades «llengües estrangeres», volem fer notar que la recomanació d'ús amb caràcter vehicular de l'anglès —i si és possible d'una segona llengua estrangera— per a impartir matèries curriculars no lingüístiques a l'ensenyament secundari obligatori i postobligatori, constitueix una segona amenaça per al català, que pot veure's afectat per la pinça constituïda per aquesta llengua i el castellà. No volem dir que no valorem l'aprenentatge d'altres llengües a banda del català (entre elles el castellà, també, és clar), volem dir que,

atesa la situació en què ens trobem, pot ser ben bé que, del bilingüisme català-castellà, passem al plurilingüisme per desembocar, finalment, en el bilingüisme castellà-anglès a l'escola i el monolingüisme en castellà a fora.

Si no es limita la presència del castellà fora de la classe de llengua castellana, la suma de les hores impartides en aquesta llengua amb les hores impartides en anglès convertirà en insuficient el nombre d'hores en català. (I ja no diem res de l'espai que li restarà a l'aranès, a qui aquesta proposta amenaça d'asfixiar.)

SISENA CONSIDERACIÓ

Ens ha cridat també l'atenció que el document que ara comentem constitueix un magnífic exemple del que Marx anomenava «cosificació de les estructures», és a dir, de l'assumpció d'un estat de coses actual (relacions laborals, règim de propietat, estratificació socials...) com a natural i, per tant, inqüestionable (Fer-ho fóra política! No fer-ho, no.) Ho diem perquè la ponència subratlla diversos cops la necessitat d'adquirir competència almenys en anglès per raons laborals, i com una exigència de les empreses.

Entenem que ho faci, perquè si bé l'escola és un espai en el qual posar entre parèntesis el món i adquirir-ne la perspectiva necessària per a poder ser crítics, tampoc no es poden obviar, sense més, els condicionants sociolaborals que l'entorn imposarà als estudiants. Tanmateix no volíem deixar de fer notar que aquesta acceptació «natural» d'un *status quo* (el mercat global regit per una competència imperfecta) no és precisament un bon exemple d'aquell pensament crític a què hem al·ludit i al qual també s'al·ludeix en diverses ocasions en el text, alhora que ens porta

a fer un exercici de jerarquització lingüística que xoca amb la voluntat expressada de valorar totes les llengües de l'alumnat i la cultura que vehiculen, i això perquè **en singularitzar l'anglès i elevar-lo a categoria de llengua d'estudi obligatori** (i que caldrà dominar fins a una competència equivalent al nivell B1 del marc de referència europeu en finalitzar l'ESO), **i en prioritzar en l'oferta d'ensenyament d'una segona llengua estrangera al francès, l'alemany i l'italià**, encara que aquestes no siguin les llengües més habituals entre les inicials de l'alumnat estranger (com tampoc no ho és l'anglès), **traslladem la idea als nostres estudiants** —com a part del currículum ocult impartit per l'escola—, **que hi ha llengües de més interès i importància, i llengües que juguen en una altra divisió** (llengües que cal que hi siguin, i llengües que no cal).

No és que a la pràctica no sigui així, ja ho sabem, és que potser, encara que sigui així, *no hauria de ser-ho*. I es podria evitar si s'estengués l'optativitat també a l'anglès i es planifiqués l'ensenyament d'una altra llengua en funció de la demanda de l'alumnat i, no d'una oferta preestablerta. Possiblement el resultat acabaria sent el mateix, perquè la necessitat obliga, però hauríem avançat cap al respecte efectiu (ahora que qüestionaríem i plantaríem la tendència universal, l'homogenització dels individus, entesos com a productors-consumidors intercanviables).

SETENA CONSIDERACIÓ

En el text apareix un concepte prou innovador i que ens resulta molt interessant, es tracta del concepte d'«identitats múltiples», que faria referència al fet que en un mateix individu poden conviure,

simultàniament, sentiments d'identificació i de pertinença diversos.

Les societats que han experimentat l'impacte de la globalització són societats culturalment complexes, cosa que en dificulta la cohesió comunitària, la qual és totalment imprescindible si s'aspira a educar individus que orientin les seues vides cap a conductes socialment útils i responsables. A ningú no li importa ser útil als altres si no s'identifica amb aquests altres, si no hi manté una complicitat i una solidaritat especials, si no els pot veure com a parts d'un *nosaltres*.

Les comunitats nacionals poden ser un entorn a mida humana, l'escala global, però, sobrepassa aquesta mida i separa més que no uneix els individus: els duu a centrar-se en ells mateixos i a veure els qui els envolten com un medi en el qual moure's, i no com a individus amb qui compartir objectius comuns. La globalització amplia el món més del que es pot abastar.

La cohesió comunitària és, per tant, un objectiu bàsic, condició de possibilitat d'altres objectius, i l'escola, en tant que agent de socialització, hi juga un paper d'importància innegable, que no pot defugir. Ara bé, justament pel seu protagonisme en aquesta matèria cal que sigui molt curosa en la seua acció.

En el cas d'una societat com la catalana actual, la contribució de l'escola a la cohesió social hauria d'anar orientada, efectivament, a facilitar la constitució d'«identitats complexes», amb diversos sentiments de pertinença, que evitin la formació de grups separats que, per molt que siguin capaços de conviure sense friccions remarcables per raons d'identitat, constitueixin un tot social no integrat, amb fronteres definides entre diferents nosaltres. La societat estarà integrada, cohesionada, en la mesura

que aquesta integració es produeixi en el si de cada subjecte, en la mesura que aquesta integració sigui una tasca de construcció personal, i perquè això sigui possible cal que els diversos sentiments d'identificació i de pertinença individuals s'organitzin i s'ordenin en el si d'una matriu comuna, d'una identitat principal, jeràrquicament primera i amb capacitat de donar forma a l'individu.

La idea subjacent a la noció «multiculturalitat», malgrat la bona intenció general del concepte, treballa paradoxalment en contra d'això, perquè treballa en contra de la formació d'identitats complexes en dificultar la difusió d'un sentiment de pertinença i d'una identitat principal compartida per tots els membres de la comunitat, de manera que els permeti identificar-se com un únic «nosaltres». Tant és així que, tant se val si ho facilitem o no, si la societat avança cap a la integració, la convergència identitària es produirà també, i es produirà sobre una única matriu, que en el nostre cas pot ser la catalana, però que també pot ser la castellanoespanyola, de la qual fa bandera l'estat i que ara mateix ens està guanyant el torcebraç.

En la mesura que el text presentat pel conseller d'Ensenyament tendeix, tot i fer referència en alguna ocasió a la noció d'*identitat complexa*, a promoure un multiculturalisme postmodern, **contribueix a dibuixar una línia separadora**, oculta, vergonyant, però real, **entre ells i nosaltres**, una línia que **alimenta les desigualtats socials**, que són l'autèntica causa principal de la fragmentació grupal i que es veuen, així consolidades.

Reconèixer l'alteritat que viu en l'altre, respectar-la i valorar-la, integrar-la en la quotidianitat, **no significa renunciar a la**

difusió d'una identitat forta que serveixi de matriu per a la construcció de la identitat personal i de condició de possibilitat de la cohesió comunitària. **En aquesta identitat comuna, la llengua hi jugarà un paper necessari i principal.**

Es tracta, un cop més, de ser un sol poble. O ja no és aquest un objectiu valuós? Potser ens hem de conformar amb la fragmentació, **ens hem de lliurar a les forces centrífugues que s'esforcen per esquinçar la societat catalana lligant els individus més amb la seua procedència que amb la seua destinació?**

Bastir la cohesió comunitària de la nostra societat sobre el castellà fora un acte d'injustícia, perquè tal possibilitat naixeria de la imposició, de la dominació, de la conculcació de drets, cosa d'altra banda gens recomanable si és que realment es vol bastir una comunitat assentada sobre la solidaritat entre els seus membres, perquè sobre la injustícia no es basteix la pau i la concòrdia, només la victòria i el silenci, el ressentiment i el rebuig.

Pensem que el document analitzat no és conscient del fet que la «multiculturalitat» té cares positives i negatives i que, aquestes darreres, en connexió amb les desigualtats econòmiques (i, per tant, de poder) que existeixen entre grups d'origen divers, poden acabar prevalent i dificultant l'objectiu bàsic de la cohesió. Es tracta de no obligar ningú a renunciar a res, alhora que es fa de tothom un ciutadà català, també en el sentit cultural i lingüístic del terme. Ser català és un dret de tothom que viu a Catalunya (per contra, inculturar com a castellans els catalans, per tal de fer-los espanyols, és un acte de despotisme que fa possible la pervivència de privilegis.