

Comentaris per a emmarcar els resultats de l'Enquesta sobre la revernacularització del valencià a Alacant

F. XAVIER VILA I MORENO, UNIVERSITAT DE BARCELONA

Josep Forcadell, Universitat d'Alacant: El professor de la Universitat de Barcelona F. Xavier Vila i Moreno és especialista en sociolingüística. Posarà damunt la taula una sèrie d'interrogants, solucions, alternatives o possibles vies d'eixida o de progressió a partir de les dades que han presentat Rafael Castelló i David González.

F. XAVIER VILA I MORENO

1. A tall d'introducció: què implica revernacularitzar una llengua?

El meu objectiu aquí no és repetir les dades que ja s'han ensenyat. Tot i que utilitzaré algunes de les dades que ja hem obtingut, m'agradaria posar damunt la taula qüestions que ens permetin no sols avaluar l'ERV-2007, sinó, a més a més, esbrinar els canvis que hi ha d'haver en els programes d'immersió —en els programes en valencià— amb l'objectiu de fer-los més productius, més interessants per al propòsit de la revernacularització.

Què és revernacularitzar una llengua? És un procés per mitjà del qual els membres d'una comunitat lingüística subordinada, especialment les noves generacions, tornen a adoptar la llengua històricament pròpia de la comunitat com a llengua primera, llengua d'expressió habitual i llengua familiar (Ruiz, Sans i Solé, 2001). Podem discutir sobre aquesta definició, però sembla que copsa força bé què volem entendre per *revernacularitzar*: no és estrictament el mateix que normalitzar la llengua, no és tampoc el mateix que difondre

el coneixement de la llengua, difondre'n l'ús en les pel·lícules o en altres àmbits, sinó que té a veure amb els usos més nuclears a l'hora de parlar del manteniment i la reproducció d'una llengua, que són els usos interpersonals i, sobretot, la transmissió lingüística intergeneracional. Per tant, si poguéssim evitar d'utilitzar el terme *revernacularització* com a sinònim de *promoció del català* ens fariem un favor per a entendre la realitat. I no hi fa res que sigui un terme massa tècnic per a utilitzar-lo de cara a la premsa. No hi ha cap problema: a l'hora de parlar amb la premsa poden usar-se altres mots. Però procurem distingir conceptes. Quan parlem de *revernacularitzar* ens referim a 'reintroduir com a llengua inicial, llengua familiar i llengua habitual, una llengua determinada que s'havia perdut'. Dit d'una altra manera, l'objectiu de la revernacularització és (re)construir una comunitat de parlants sostenible, és a dir, una comunitat que transmeti la llengua com a llengua inicial a les noves generacions, una comunitat que, en realitat, no hagi de viure amb respiració assistida. Això no vol dir que ocupi tots els àmbits de la societat en què s'utilitza, sinó que hi hagi una comunitat que sigui capaç de reproduir-se fent servir les institucions a l'abast i transmeti la seva llengua a les noves generacions, això és el que és una comunitat sostenible. La idea de la respiració assistida i la reproducció sense assistència copsa bé quin hauria de ser l'objectiu al qual hem d'aspirar.

Quan hi ha un procés de substitució lingüística el *sistema* s'encongeix o es desgasta; el *coneixement* s'oblida —es produeix la pèrdua de la llengua, perquè, clar, si ja no en tenim memòria, senzillament, s'esvaeix, com l'ibèric, que no sabem ni si existia—; l'ús es desplaça —el veiem analitzat en un sistema de xarxes i àmbits—, i, finalment, pel que fa a les *representacions* hi ha un procés de deslegitimació (vegeu la taula 1).



Xavier Vila al principi de la seua intervenció. Al fons, el seu presentador, Josep Forcadell

Taula 1. Els efectes de la substitució lingüística

<i>Dimensions de la llengua</i>	<i>Reculada</i>
Sistema	Encongiment, desgast
Coneixement	Oblit
Ús	Desplaçament
Representacions	Deslegitimació

Si aquest és el procés, què cal fer per contrarestar les tendències substitutòries? En primer lloc, cal treballar per contrarestar el desgast o l'encongiment del sistema. D'això, en planificació lingüística, se'n sol dir la *codificació* i el cultiu de la llengua (Boix i Vila, 1998: 296). En segon lloc, cal treballar pel que fa al coneixement: si hi ha oblit, el que hi ha d'haver és reaprenentatge; però, alerta, el reaprenentatge a l'escola té uns condicionaments que no té l'aprenentatge com a llengua inicial. En tercer lloc, davant el desplaçament, cal que hi hagi reimplantació. I, finalment, davant el camp de les representacions, de la deslegitimació, cal que hi hagi relegitimació (vegeu la taula 2).

Taula 2. Què cal fer davant la substitució?

<i>Dimensions de la llengua</i>	<i>Reculada</i>	<i>Recuperació</i>
Sistema	Encongiment, desgast	Codificació i cultiu
Coneixement	Oblit	Reaprenentatge
Ús	Desplaçament	Reimplantació
Representacions	Deslegitimació	Relegitimació

De nou, les quatre dimensions són diferents i estan intrínsecament interconnectades. La relegitimació es fa d'acord amb un sistema que els parlants aprenen. De vegades han d'aprendre determinades opcions: hem d'ensenyar als parlants l'increment *-eix* o *-ix*? Podem ensenyar la morfologia verbal local o estàndard? Això ens ajudarà a la relegitimació de la llengua o no ens hi ajudarà?

2. Què pot fer l'escola per la revernacularització?

Davant d'aquest repte ens hauríem de fer una pregunta: pot l'escola revernacularitzar el valencià a Alacant tota sola? No: l'escola sola no pot. És important que això ho diguem clarament. No pot ser que frustrem el professorat esperant que faci coses que no pot fer i que el *cremem*. No ens podem permetre el luxe de cremar la gent que està a primera línia, en una institució, l'escola, que és crucial. La necessitem fresca com una rosa. L'escola ha de ser part d'un esforç més ampli. L'escola hi pot ajudar, no pas fer tota la feina. Aquest és l'error que es va cometre a Catalunya dient «No, això ho farà l'escola o l'Administració». Es van passar deu anys dient «El català és cosa de la Generalitat». I al final va passar el que era inevitable: que la realitat no es transformava de soca-rel perquè l'escola no podia fer-ho.

Per tant, ensenyem les cartes: què pot fer, l'escola? Què és legítim que li demanem a l'escola? Quins són els efectes de la substitució lingüística? En un procés de normalització d'una llengua tan minoritzada com el valencià a Alacant, l'escola pot funcionar com a eina d'ancoratge per a la comunitat. En el procés de substitució lingüística, la comunitat es

veu dislocada: ja no és legítim que es parli la llengua en públic ni que es parli la llengua en relacions interpersonals. Hi ha dislocacions que repercuteixen en els usos. A l'hora de capgirar el procés de substitució no només necessitem xarxes socials; necessitem institucions d'ancoratge. Ho hem vist a Irlanda i a Vitòria-Gasteiz: determinades escoles permeten reforçar xarxes tènues, però existents. Hi ha llocs on feia dos-cents anys que no es parlava gaèlic. Per què? Com ho fan les escoles? (vegeu la taula 3).

Taula 3. Beneficis del sistema de línies de l'escola valenciana a Alacant

<i>L'escola com a ancoratge per a la comunitat lingüística</i>
– <i>Increment del percentatge de parlants potencials:</i> dins de l'escola tinc més probabilitats de trobar-me algú que sàpiga valencià que al carrer.
– <i>Reducció d'hostils:</i> difícilment hi trobarem gent contrària al procés de normalització de la llengua.
– <i>Port segur per als parlants de la llengua:</i> espais on hi ha una reducció ostensible de l'hostilitat que hi ha fora de l'escola; els emigrants d'altres poblacions catalanoparlants a Alacant hi troben un «port segur» sense solució de continuïtat amb els descendents d'alacantins catalanoparlants que no van transmetre la llengua i han decidit de recuperar-la.
– <i>Reimplantació de l'ús acadèmic:</i> a l'escola es guanya accés a les varietats formals de l'idioma.
– <i>Reimplantació de l'ús interpersonal:</i> en alguns models escolars, com és el cas de La Bressola, s'assoleix que el pati sigui lloc d'ús del català.
– <i>Legitimació de l'ús acadèmic:</i> l'escola dona carta de naturalesa als usos formals.
– <i>Legitimació de l'ús interpersonal:</i> dona carta de naturalesa als usos informals.

L'escola POT SER una institució clau per al desenvolupament de xarxes socials EN llengua minoritzada.

La situació del català a Alacant avui és de forta minorització en tots els sentits. Com que això ara mateix no sembla que hagi de canviar, les línies poden ser clau per al desenvolupament de xarxes socials en la llengua minoritzada, és a dir, en català.

Mirem, per tant, què es pot fer i ho analitzarem en relació amb algunes de les dades de l'ERV-2007. La codificació i el cultiu del sistema no són ben bé feina de l'escola, ans han de venir de fora. Per tant, el professorat no hi ha de dedicar els esforços, tot i que de les escoles, com de qualsevol institució social, surtin alguns elements que modifiquin el sistema de la llengua. En el conjunt del domini català, si hi ha algun lloc on es fa servir el duplicat de masculí-femení

per evitar els masculins genèrics, és a les escoles: «Xiquets-xiquetes, nois i noies, nens i nenes, etc.». Això prové bàsicament de les institucions escolars, entre les quals s'inclou també la universitat. Bé, als centres educatius també hi ha creacions lèxiques: un *sorral*, si més no a Catalunya sempre és un *sorral* i no té traducció al castellà, que jo sàpiga. Un *sorral* és un lloc de sorra on juguen els nens als parcs i en castellà [el que se sent a Catalunya] també se'n diu un *sorral*. Això ha sortit de les escoles. O la tècnica dels *racons*. Tanmateix, tot això són detalls. Pel que fa a la codificació i el cultiu del sistema, l'escola sí que té un paper important en la detecció de canvis que tot sovint cal tractar específicament. L'escola és un observatori privilegiat per a la detecció precoç i la intervenció ràpida. L'escola està a la trinxera: pot detectar amb certa facilitat canvis que s'estan produint en marxa. Per exemple, en determinats grups d'infants entorn de Barcelona se senten coses com «*Qué coses?*» ['Quines coses?']. En els parlars barcelonins, això és una mescla de català i castellà sense cap mena de dubte, i només ho tinc detectat en parlants molt joves. O coses com dir «*A ver, a ver?*» ['A veure, a veure?']. Insisteixo: són parlants molt joves, que tenen nou anys. I no són tots: són anècdotes. Però són anècdotes repetides. L'escola aquí pot detectar i pot intervenir-hi abans que això es fossilitzi en el parlar d'una nova generació. També hi ha el cas de *pillar*. Quan vaig recollir dades a final de la dècada de 1990, en un treball en què vaig enregistrar jocs de pati en cinquanta escoles de Catalunya, *pillar* pràcticament no va aparèixer perquè no es deia, no existia (Vila i Vial, 2000; Galindo, 2006). Es va estendre des de la dècada de 1990, per dues vies: juvenil (argòtica) i infantil. Les dades hi són. No sé si s'hauria pogut intervenir, però sí que s'hauria pogut detectar. I qui diu aquest exemple que ara ja hem naturalitzat, fins i tot els adults, pot passar a moltes altres formes. En pocs mots, l'escola és un observatori, però aquest no és el punt important per a la revemacularització.

En segon lloc, l'escola és obvi que pot treballar en el reaprenentatge, en la *facilitació*, que en diu Miquel Pueyo (1996). L'escola *facilita* i proporciona el coneixement, tant oral com escrit, de la varietat que volem recuperar. Sense aquest reaprenentatge, sense aquesta facilitació, la resta de processos no pot funcionar. Per tant, hi ha d'haver una insistència en el reaprenentatge. Aquest ja és un dels reptes que no estem resolent adequadament a les escoles, ni al País Valencià ni a Catalunya; l'aprenentatge ha de partir de la base que la llengua és una realitat multifuncional i de molts nivells. Té varietats funcionals, té varietats socioculturals, i això planteja un repte: fins a quin punt arriba la funció supletòria de l'escola? És a dir, pot l'escola ensenyar tot allò que necessitem des d'un punt de vista lingüístic perquè el parlant no se senti desproveït de recursos? Per exemple: pot

l'escola ensenyar a insultar? Ningú no em dirà que insultar no és important! Jo, com a pare, dic «Nen, no diguis tal o tal altra paraulota!», però insultar és una eina que el nen ha de tenir. En determinats contextos, per exemple, si tinc catorze anys en un camp de futbol, m'he de poder defensar. Si ho sé fer només en una llengua —idea de la competència relativa— tenim un problema.

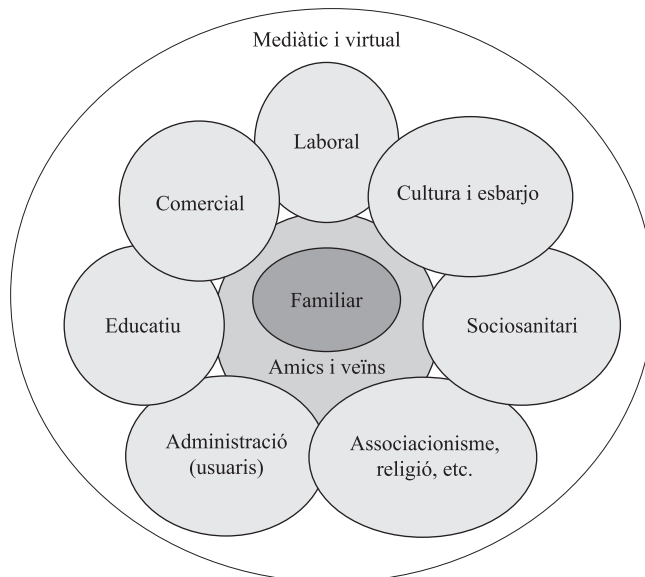
Pel que fa als usos, en tercer lloc, l'escola pot aprofitar el seu lloc preeminent en les primeres etapes per introduir la llengua com a mitjà no sols vehicular sinó també en les relacions interpersonals. L'experiència de La Bressola, en condicions molt més difícils que Alacant, demostra que això és possible, si més no en l'ensenyament primari. Per aconseguir-ho, cal que l'escola aprofiti totes les eines a l'abast:

- *Atenció especialíssima en el moment de socialització escolar inicial*, amb tutoria dins i fora de l'aula, per a introduir la llengua no sols amb el professorat, sinó també en la relació entre iguals; per a proporcionar el lèxic i la fraseologia, i guiar l'alumnat fins al moment que funcioni autònomament en català.
- *Atenció especialíssima als moments de fractura i recomposició de les xarxes socials*: la tornada després de les vacances, la reorganització dels grups de classe, etc.
- *Aprofitament dels coneixements que els infants porten de casa*: hi ha infants valencianoparlants nadius, no nadius però productius, n'hi ha de receptius, etc. Cal aprofitar aquestes competències per eixamplar-les a l'aula.

En tots aquests casos cal no oblidar l'objectiu: reimplantar la llengua diana no sols com a llengua de relació entre professorat i alumnat, sinó també entre l'alumnat mateix. En sociolingüística parlem de *xarxes*, parlem de *grans àmbits* (*àmbits* és la traducció habitual de *language domain*), parlem de tota una sèrie de *subdivisions culturals*. Deixeu-me que us planteji una subdivisió molt genèrica, que és la d'*esferes d'ús* (vegeu la figura 1). La primera esfera d'ús i socialització lingüística dels infants és la família. En la vida quotidiana dels infants més petits, la família és pràcticament el tot. Aquesta esfera d'ús ben aviat es veu complementada per una altra, que és la dels amics i els veïns. En determinades cultures, en determinades classes socials els veïns són molt importants, en altres són molt poc importants. Hi ha *nens de pis* per als quals els veïns són irrelevants; hi ha *nens de carrer* per als quals els veïns poden arribar a pesar més que els progenitors, però quan parlem d'infants menuts, l'esfera educativa, l'àmbit escolar, si voleu, ocupa un espai importantíssim. Aquí probablement tenim la gran esfera de vida en què els éssers humans ens socialitzem en la nostra societat quan som petits. A banda d'això, s'hauria de veure fins a quin punt cultura

i esbarjo estan separats de la resta de les esferes. I, finalment, hi ha una altra esfera, mediàtica i cultural, que tendim a sobrevalorar: els adults tendim a pensar que, sobretot, els nens petits miren més la televisió del que realment la miren. Qui mira més la televisió són els avis. No ens enganyem. De fet, els progenitors la miren més que bona part dels infants, entre altres coses perquè els enviem a dormir.

Figura 1. Esferes d'ús lingüístic



És molt difícil de dir quin és el pes de les esferes d'ús per a cadascun dels parlants, perquè, òbviament, variarà en funció de l'edat, el sexe, l'ocupació, etc. Per exemple, per al professorat, l'esfera professional i l'esfera educativa coincideixen. Però per a un adult en relació amb un infant, la presència del món educatiu és molt reduïda. Sigui com sigui, la pregunta aquí rellevant és: en termes de coneixement, preparam els nostres infants perquè puguin desenvolupar-se lingüísticament en totes les esferes de la seva vida? Dit de manera pràctica: sobretot en règim d'immersió, cal que l'escola trobi maneres de preparar els infants per a molts més àmbits que no simplement la interacció amb el professorat. És difícil, però també hi hem d'aspirar.

I us poso un exemple que lliga l'oralitat amb el repte de la multifuncionalitat. A Catalunya, per exemple, no hem detectat ni un sol infant, ni a les escoles on hi ha 100 % de catalanoparlants ni a les que hi ha el 80 %, que sàpiga jugar a picar de mans amb cançons en català. Si n'hi havia, tot i el seu lligam amb el lleure infantil, s'han esvaït. Per tant, les han de fer en castellà. A diferència d'això, l'escola ha ajudat a reimplantar les cançons de tria. Jo, quan era petit, pràc-

ticament només havia après el «*Pito pito colorito*». Amb les meves filles he aconseguit aprendre'n com a mínim dues en català. Una em sonava vagament: «Una plata d'enciam ben amanida, ben amanida. Una plata d'enciam ben amanida amb oli i sal». Doncs bé, totes aquestes eines lingüístiques formen part de les eines imprescindibles per a fer que els parlants siguin competents en la interacció cara a cara. I si no les tenen a l'abast, senzillament no se senten còmodes en aquesta llengua. No oblidem, per exemple, que molt bona part de la interacció que es fa en els patis és negociació entre amics, són duels, és competència, és agressivitat, és poder. Si llancem els nostres infants a un mercat lingüístic en què no poden defensar-se, recorreran als recursos que tinguin a l'abast per sobreviure. I, en el nostre cas, això vol dir que es passaran a una altra llengua.

3. Hi ha pràctiques docents que podrien millorar, en aquest sentit.

Els sistemes d'immersió, com la resta del nostre ensenyament, tendeixen a prescindir de l'oralitat tan aviat com introduïm la llengua escrita. Aquest és un greu error. Hem d'ubicar la llengua oral en el nucli central de la nostra docència. Això no vol dir deixar de banda la llengua escrita. Els psicolingüistes tornen a dir últimament que la lectura és probablement l'activitat sociocognitiva que permet adquirir millor les unitats lèxiques i determinats registres de la llengua. Per tant, hem d'aconseguir que llegeixin. Ara bé, no podem fer-ho a costa de l'oralitat. No pot ser que a partir de segon o tercer les interaccions de l'infant amb la llengua de l'escola passin a ser, trivials en el seu desenvolupament.

Passem a la reimplantació de l'ús. No ens enganyem: reimplantar l'ús en situació de minorització forta és difícil, però és crucial. Si esmercem esforços en escoles d'immersió no és perquè sàpiguen alguna cosa que no els ha de servir, sinó perquè puguin disposar d'una eina i la facin servir. Recordem: volem crear comunitats autosostenibles. El plurilingüisme social *existeix*. La sociolingüística d'expressió catalana, a causa de posicions més en voga fa vint anys que no pas ara, partia de la base que el bilingüisme és substitució. Bé, el bilingüisme social no sempre condueix a la substitució; és inestable. El nostre objectiu, com planteja Fishman (1991), és procurar trobar maneres d'estabilitzar-lo, d'aconseguir que en situacions com aquesta hi hagi una reproducció d'aquest plurilingüisme social, perquè el nostre problema ara és que no arribem ni a estabilitzar-ne les funcions imprescindibles perquè es reproduxeixi el català. Com podem treballar-hi en aquest camp? Volem:

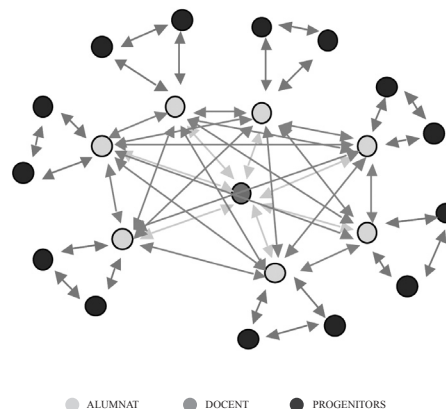
- Crear *usuaris interpersonals* de la llengua X, en aquest cas, per al català.

- Convertir l'escola en una *microcomunitat* d'usuaris. De nou: la nostra aspiració és La Bressola, no és quedar-nos on som ara; la nostra aspiració és arribar allà.
- Crear *usuaris consumidors* en la llengua X.

Comencem pel darrer punt. En el món tradicional, el consum cultural —en el sentit que l'entendem avui dia d'intercanvi econòmic— era infinitament menys important que avui dia. Avui dia, hem afegit noves esferes de socialització i, per exemple, la televisió hi és i hi serà, la premsa hi és i hi serà —no sé si en paper o en Internet, però això són figures d'un altre paner. Per tant, hem de crear consumidors i, efectivament, les dades que es donaven pel que fa al consum en català són mínimes en aquest sentit. En altres paraules, hem d'aprendre —i des de l'escola hem de veure com fer-ho— a connectar amb les xarxes de distribució i consum en la llengua que volem revernacularitzar. I això és bastant més complicat que simplement muntar la festa de fi de curs i posar-hi *Ojos de brujo*. Ja ho sé, ja ho entenc: per tenir música d'*Ojos de brujo* només he de bellugar un dit i descarregar-la de la xarxa. Per tant, tot el que dic representa més feina. I jo en sóc conscient i qui treballa en les escoles d'immersió també n'és, de conscient. Però seria molt convenient que l'escola en valencià fes el possible perquè els infants d'Alacant tinguessin accés al consum cultural en català que, si no és per l'escola, difícilment arribaran a conèixer.

Passem a analitzar la importància d'aprofitar les xarxes socials escolars en xarxes que funcionen en valencià (vegeu la figura 2). Quina és la importància de crear dins de l'escola una xarxa d'interacció escolar, entre iguals, que funcioni en la llengua minoritzada?

Figura 2. Pes del català per a l'alumnat d'una aula d'immersió simplificada (set alumnes)



Els punts externs foscos representen parelles que tenen un fill (punts clars) i li transmeten el castellà, que és la llengua ambiental predominant ara mateix a Alacant. Al centre d'aquesta xarxa hi teniu el docent, de color gris fosc. La llengua entre docent i alumnes és el català. En aquests moments, hem arribat fins a aquest punt, i hem fet molt. Vull insistir-hi: hem fet molt. Perquè no sempre s'hi arriba. És a dir, hem arribat al punt que la llengua d'interacció entre mestres i alumnes és el català (en línia més clara). Tanmateix, en el conjunt dels individus, el pes que tenen els seus vincles en català és molt limitat. Recordeu: si el coneixement està lligat a l'ús i el sistema està lligat al coneixement, i l'ús i les representacions estan lligats per a cadascun d'aquests infants, la presència del català en tots els sentits té molt poc pes en una escola d'immersió. Perquè el model de l'esquema és el d'una escola d'immersió. És clar, a què volem aspirar com a mínim?

Es tracta de capgirar els usos lingüístics interpersonals entre els membres de la xarxa escolar. En termes de pes del català, el canvi de la llengua de relació amb els companys significa realment un capgirament absolut de la xarxa de relació dels infants. Si ho comparem en termes de producció i exposició, en una aula on només el docent parla valencià amb els infants, la producció de català dels infants és tan minsa que en el fons, en el pes global, no s'arriba a veure. I l'exposició, que és el que el mestre diu a tots, és molt reduïda.

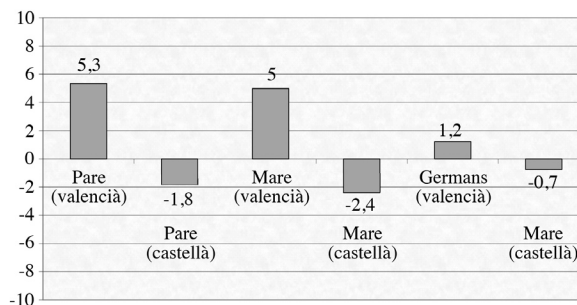
Finalment, la relegitimació de la llengua recessiva és el camp més conflictiu i on no tenim acord la gent que ens hi dediquem. L'escola pot combatre els prejudicis lingüístics i combatre l'autoodi. El dubte és si realment això es pot fer de manera explícita; fins a quin punt es poden inculcar valors de manera explícita. Hi ha alguns autors que pensen que sí. Jo solc pensar que els valors, les legitimitats es deriven dels exemples de les pràctiques en ús i no pas dels discursos explícits (Cardús, 2000). Per molts motius, el primer és que els discursos explícits exteriors a l'escola són molt més forts que els pocs que pot generar l'escola mateixa. Per tant, s'entra en una lluita desigual de disponibilitat de discursos. D'altra banda, en el moment en què l'escola explícita excessivament que funciona a partir d'uns principis, visualitza unes normes contra les quals l'adolescent es pot revoltar amb més facilitat. És a dir, en la mesura que hi ha uns principis explícits, és més fàcil la generació de contradiscursos.

4. Estan les línies en valencià a Alacant contribuint a la revernacularització de la llengua?

Anem a algunes de les dades que tenim a partir de l'enquesta feta a les escoles. Funciona d'alguna manera

l'escola de port segur perquè les famílies de la ciutat d'Alacant que volen transmetre el valencià com a llengua inicial als fills s'hi arrecerin? Per exemple, vinc de Gandia i m'instal·lo a treballar a Alacant, o sóc d'Alacant i he reaprès la llengua i la vull transmetre. Funciona la línia en valencià com a port segur per al manteniment de la llengua? Les dades de l'ERV-2007 fan pensar que sí. Pels motius que siguin, les parelles que ja tenen el català com a llengua la transmeten als fills. En la figura 3 teniu les diferències d'ús que hi ha entre la llengua que el fill diu que el pare li parla i la llengua que diu que ell parla al pare. Si el 20 % dels infants diu «El pare em parla en català» i el 25 % diu «Jo parlo en català al pare», s'obté una diferència de +5. Si fos al revés, que el 25 % diu «El pare em parla en català» i el 20 %, «Jo parlo en català al pare», hi ha una diferència de -5. La figura 7 és d'incrementos i decrements.

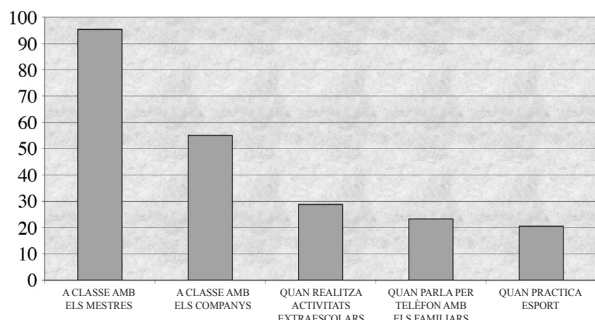
Figura 3. Manteniment intergeneracional del valencià? Diferència entre exposició i producció del valencià entre l'alumnat amb progenitors i germans



El marge d'error ens fa dir «sembla que hi ha manteniment». Com a mínim podem afirmar amb certa seguretat que no hi ha retrocés; en altres paraules, per a aquest col·lectiu l'escola serveix de port segur. Això vol dir que aquestes escoles s'haurien d'imposar com a repte, primer, que tot valencianoparlant que resideixi a la ciutat d'Alacant i tingui fills i estigui en disposició i ganes de transmetre el valencià acabi anant a raure en una d'aquestes escoles. Això és el que han fet les escoles flamenques a Brussel·les i les xifres són molt encoratjadores (Janssens, 2007). Cal, per tant, aconseguir que el prestigi d'aquestes escoles sigui tant que els progenitors ni s'ho plantegin: «Si parlen valencià, és evident que els portarem a aquestes línies».

Analitzem els espais més sòlids per al català segons l'ERV-2007. Si analitzem l'ús exclusiu o compartit, l'ús compartit no arriba al 10 % en cap cas. Bàsicament és ús exclusiu de valencià (vegeu la figura 4).

Figura 4. Ús de valencià (sol o compartit) en diferents situacions escolars i extraescolars. Percentatges



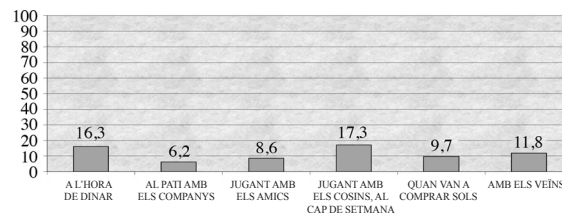
Què diuen els infants que fan a les escoles analitzades? El 95 % diu que parla en valencià amb el professorat. En el sistema de conjunció en català a Catalunya, això no és així (Consell Assessor de la Llengua, 2005: 105-141). Probablement estem en, com a mínim, un 20 % de relacions en castellà a Catalunya. Depèn de les escoles, però les escoles amb una situació similar a la de les escoles alacantines fa quedar en ridícul el percentatge d'ús de català que s'aconsegueix en aquests centres catalans. En aquest sentit, en les línies en valencià a Alacant s'hauria aconseguit una xifra molt elevada d'ús de català amb els mestres. En segon lloc, hi ha un 50 % d'ús amb els companys que s'ha de matisar, ja que més aviat vol dir: «quan parlo amb els companys davant del mestre, és a dir, quan realment el meu destinatari és el mestre i els meus companys són destinataris secundaris o oients privilegiats». Tot i això, el 50 % és un xifra considerablement alta.

Tots dos usos —amb docents i amb companys— són superiors al percentatge de catalanoparlants inicials de les escoles estudiades, que era de 18,1 % de valencianoparlants, als quals calia afegir un 20,1 % de bilingües (vegeu la figura 4 del capítol de Castelló i González). L'ús de la llengua, en canvi, és força més baix en la resta de contextos. Així, quan es fan activitats extraescolars, gairebé un 30 % de l'alumnat diu que s'expressa en valencià. De tota manera, hi ha un percentatge que crida especialment l'atenció, que és l'ús de català quan es practica esport. Aquesta xifra és molt elevada en relació amb les expectatives. L'esport és una activitat interpersonal amb molt poc control dels monitors. En el model lingüísticament valencià, jo hauria esperat un percentatge inferior.

Dit d'una altra manera: allà on hi ha la presència d'una certa supervisió del mestre estem aconseguint resultats considerables; molt millorables en algun cas, amb els companys, per exemple, si ningú diu que no, però Déu n'hi do el pes que s'hi ha aconseguit tenir.

Finalment, els espais més febles per al català són a l'hora de dinar i amb els companys al pati i, on estem molt per sota de la llengua inicial, com també jugant amb els amics; jugant amb els cosins és una altra història: no sabem si juguen aquí o en una altra localitat; quan van a comprar sols també és per sota de la llengua inicial; i els usos amb els veïns reprodueixen les pràctiques socials generals de la ciutat i milloren pel que fa l'univers d'infants a Alacant. No em sembla que un 11 % surti al carrer i parli en català a l'hora d'anar a comprar sols. Aquesta xifra és raonablement considerable en relació amb la resta (vegeu la figura 5).

Figura 5. Espais més febles d'ús del valencià



7. Síntesi i conclusions

Arribats en aquest punt, és hora de sintetitzar. Concretament, les escoles en valencià a Alacant:

- Semblen funcionar com a ancoratge per a famílies favorables al valencià, cosa que té un cert biaix social. Ara bé, més que *selecció social*, com deia Rafael Castelló, hi ha autoselecció: en un context en què hi ha possibilitat de tria, una sèrie de progenitors fa un esforç molt considerable i pren una decisió sobre la base de motius que tenen a veure amb la valoració del valencià. Els progenitors decideixen fer un esforç suplementari i anar a aquests centres. Precisament el que cal aconseguir és que l'escola sigui més punt d'ancoratge per a més famílies i que totes aquelles que hi siguin favorables, hi acabin anant.
- Semblen reeixir a introduir el valencià com a llengua vehicular. Ara és hora també de fer observació etnogràfica. És possible que les xifres no siguin les mateixes, però de moment el català sembla que funciona com la llengua d'interrelació dins de l'aula. I, fins i tot, en relacions amb companys dins de l'aula.
- Però sembla que no aconseguim que s'incorpori el valencià com a llengua d'usos interpersonals entre iguals, i, per tant, aquest és el punt que hem de treballar.

Quin és l'objectiu que ens hem de proposar per a les línies en valencià a Alacant? Que l'escola sigui una eina per arribar a crear una comunitat sostenible? Però l'escola no pot fer tota la feina perquè, en realitat, una comunitat sostenible implica que acabem de crear contextos d'interacció en valencià fins que arriba el moment d'aparellar-se. Ara bé, l'escola pot actuar, sobretot, en coneixements i usos, i per això cal que aprenguem a explotar una sèrie de principis:

Cal invertir bé els recursos. Fishman diu que la història de les iniciatives de revernacularització està plena de cadàvers de projectes amb molt bones intencions. És allò que l'infern està empedrat de bones intencions. Tenim pocs recursos i els hem de saber utilitzar. I saber utilitzar en aquest cas implica prendre decisions que a la vegada són doloroses: «Què prefereixo, invertir els diners per crear comunitat en unes poques escoles o eixamplar la presència del valencià, anecdòtica, a alguns altres àmbits?». Això ho han de decidir els impulsors de les línies. I és una decisió dura i complicada, però que tot sovint s'ha de prendre. La saviesa popular diu que qui molt abraça poc estreny.

Cal saber aprofitar els moments de resocialització per incidir sobre els usos. La Bressola acull els nens i, quan tenen dos o tres anys i s'estan socialitzant per primera vegada, insisteix a crear un entorn catalanoparlant. Acompanya, no força, els nens a parlar en català. No els imposa el català, però crea un entorn tan dens de català que els infants s'hi apunten. I això es vigila cada any. Com explicava Joan Pere Le Bihan: quan tornen de vacances, es passen uns dies treballant, perquè s'han passat dos mesos i mig sense parlar en català. Seria el mateix quan es passa de P5 a primària. Molts centres canvien les aules, canvien la composició, i aquest és el moment d'incidir-hi. Això també passa en el pas de cicle inicial a cicle mitjà i de cicle mitjà a cicle superior. En molts llocs canvien els integrants de les aules. És el moment d'incidir-hi per intentar acostar-nos a aquell objectiu.

8. Per a acabar

Cal insistir-hi, doncs: l'escola no pot fer-ho tot, però hi ha molt per fer des de l'escola perquè pot fer molt més del que fa ara. N'hem d'aprendre tots plegats. El que no podem fer és sortir desmoralitzats perquè no hem aconseguit que Alacant s'hagi posat a parlar en català de manera massiva d'aquí a quinze dies.

La llengua en el fons és una activitat, una cursa. I molts de nosaltres de vegades pensem: «Estic cansat: això és que no s'acaba mai». Davant la magnitud dels reptes hi ha una tendència, comprensible, al desànim. Però diria que el plan-

tejament que cal és justament el contrari. El cataclisme ja ens ha passat. Aquesta és la reflexió que es fa a la Catalunya del Nord, i aquesta és una actitud bastant més intel·ligent que no pas plorar les glòries perdudes. El cataclisme ja va passar: Brauli Montoya (1996) ja l'ha retratat. D'acord, el franquisme va ser fatal per al català a Alacant, i abans del franquisme les coses van anar molt malament. Sí: i quina llàstima que no descobríssim els ordinadors en el segle xii. Haurien anat les coses diferents. I mireu, la vacuna contra no sé quines malalties encara no ha arribat i altres estan en procés. El cataclisme ja ens ha caigut al damunt i ja és hora que comencem a refer-nos; no comencem de zero, comencem de molt avall. En som conscients i comença la cursa. Amb aquesta perspectiva, les perspectives de futur poden ser més optimistes. I insisteixo en una qüestió de perspectiva: compareu els discursos que fem tot sovint des dels territoris de llengua catalana ubicats a l'Estat espanyol amb els discursos que sentiu als bascos, o els discursos que se senten des de la Catalunya del Nord, o, si ho voleu, escolteu algunes vegades els israelians, que tenen una llengua en ple procés d'expansió de parlants, que encara està sota de la nostra, amb menys parlants que la nostra. De vegades jugar amb perspectives diferents ens ajuda a relativitzar la nostra posició.

Bibliografia

- BILLIG, Michael (1995). *Banal nationalism*. Londres: Sage. [Traducció catalana: *Nacionalisme banal*. Catarroja: Afers, 2006].
- BOIX-FUSTER, Emili i VILA I MORENO, F. Xavier (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel.
- CARDÚS, Salvador (2000). *El desconcert de l'educació: les claus per entendre el paper de la família, l'escola, els adolescents, els valors, la televisió i la incertesa del futur*. Barcelona: La Campana.
- Consell Assessor de la Llengua a l'Escola (2005). *Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions*. Barcelona: Departament d'Educació. [Accessible a: <<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.e70ac6fbf752abb1c65d3082b0c0e1a0/?vgnnextoid=3b97f2da8c305110VgnVCM100000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=3b97f2da8c305110VgnVCM100000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>>].
- FISHMAN, Joshua A. (1991). *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GALINDO SOLÉ, Mireia (2008). *Les llengües en joc, el joc entre llengües. L'ús interpersonal del català entre els infants i joves de Catalunya*. Lleida: Pagès editors.
- JANSSSENS, Rudi (2007). *Van Brussel gesproken. Taalgebruik, taalverschuivingen en taalidentiteit in het Brussels*

- Hoofdstedelijk Gewest (Taalbarometer II)*. Brussel·les: VUBPRESS. [Brusselse Thema's; 15].
- MONTOYA, Brauli (1996). *Alacant: la llengua interrompuda*. València: Denes.
- MUFWENE, Salikoko (2001). *The ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PUEYO, Miquel (1996). *Tres escoles per als catalans*. Lleida: Pagès editors.
- SPOLSKY, Bernard (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VILA I MORENO, Francesc Xavier i VIAL I RIUS, Santi (2000). *Informe Escola i Ús. Les pràctiques lingüístiques de l'alumnat de primària de Catalunya*. [Document inèdit elaborat per al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya].

Debat

Josep V. Forcadell: Hem de tindre respecte i gratitud als mestres que el curs 1984-85 van buscar l'alumnat per a poder crear la primera escola en valencià, la primera línia al col·legi Enric Valor. Entre aquests, podem comptar amb la presència d'Enric Pellín, el qual, amb altres mestres i progenitors, va crear un grup mínim de catorze, quinze, setze, dèssset persones per a començar aquell estiu de l'any 1985, quan la llei ja permetia l'ensenyament en valencià. I la gratitud també ha d'adreçar-se a tots els mestres que han treballat i que estan treballant en les escoles en línia en valencià a la ciutat d'Alacant. Hem de demostrar aquest agraïment analitzant bé, passats estos anys d'experiència, quins èxits s'han aconseguit, com deia F. Xavier Vila i Moreno en l'anàlisi que ha fet, parcial i molt completa, des de fora, perquè des d'Alacant puguem continuar. Per tant, el que hem de fer, com a persones implicades en la revernacularització del català a la nostra ciutat, és veure quines coses són prioritàries, què es pot fer realment, com podem ajudar com a progenitors, com a ensenyants, com a alumnes, o com a exalumnes, com a persones, com a ciutadans, en aquest procés de reforçar l'escola perquè siga més eficaç. I també hem de ser molt exigents a no demanar a l'escola coses que l'escola no ha de fer o, almenys, les escoles que fan ensenyament en valencià no fa falta o no és prioritari que facen. La ciutadania o la civilitat, o la bona educació s'han de treballar, però no és precís que les escoles que fan línia ensenyen com circular, en cotxe o a peu, per la ciutat.

Ara bé, hem d'aprofitar tots els recursos i les genialitats personals de tot el professorat i ajudar-lo a potenciar les seues millors habilitats i les seues millors capacitats. Si un mestre pot desplegar adequadament en la seua vida dins de la classe i en tot l'entorn escolar l'afició a les plantes o

qualsevol aspecte de la música, del teatre, dels audiovisuals, hem d'animar-lo perquè pugua fer-ho, perquè totes aquestes activitats les farà amb molta il·lusió, contaminarà l'alumnat d'aficions i d'afecte per coses de la vida real i, segurament, l'alumnat tindrà una formació complementària molt més útil per a tots els usos complementaris, per a tots els àmbits d'ús, molt millor que si sols es dedica a ensenyar-los d'una manera freda i repetitiva qüestions de gramàtica, o qüestions purament repetitives de geografia sense connectar-les amb la realitat. Per tant, la nostra obligació, en reconeixement al treball fet pels ensenyants i els progenitors que s'han implicat en l'ensenyament en línia, hauria de ser molt exigent, com a persones que reflexionem sobre aquesta realitat, i intentar estalviar despeses innecessàries i centrar-nos en aquelles coses que siguen fonamentals, encara que, de vegades, toque prendre solucions o decisions doloroses.

És veritat que no sabem moltes voltes cap a on anem o què volem en política lingüística o en immersió lingüística —és cert que no tenim criteris clars—, però en la mesura que ja comencem a intuir què vol dir això de la revernacularització i quins mitjans són més eficaços que altres, hauriem de poder començar a decidir. Per exemple, a la ciutat d'Alacant hi ha escoles que són monolingües en valencià, dues exactament, i n'hi ha d'altres —que és la solució habitual— en què hi ha una línia en valencià i la mal dita, però real, línia en castellà. Clar, hem de decidir si optem per un model o per un altre en la mesura que puguem, com a progenitors o ensenyants o com a *pensants*, o com a persones que reflexionen sobre això. Per què? Cada cosa té avantatges i inconvenients. Per exemple, F. Xavier Vila i Moreno ha comentat que en l'esport hi ha una miqueta més d'usos del valencià que el que seria previsible. Els qui coneixen les escoles de la ciutat, de la comarca o del País Valencià sabeu que, com que hi ha molts dèficits de l'oralitat, en el col·legi recomanen que les activitats de menjador, els usos en el menjador, música i gimnàstica, es procuren fer en català en el major nombre possible de casos, encara que siga inclòs alumnat de la línia en castellà, perquè ho fan per a tot l'alumnat, no sols per al que va a línia en valencià. Per tant, és probable que, en l'àmbit del menjador o de la gimnàstica, totes les activitats es facen en valencià i hi estiguen més familiaritzats. Si en un col·legi hi ha línia en castellà i hi ha immersió lingüística en valencià, quan ixen al pati, si són del mateix poble o del mateix barri, és molt fàcil que es barregen tots. Hem de veure si aquest *totum revolutum* és positiu per a expandir allò que ja està consolidat o fa de barrera per a impedir la consolidació d'aquesta minisocietat lingüística sostenible. Aquestes coses són les que hem d'analitzar; depèn de la força que tinguem, podrem optar per una solució o per una altra. L'opció més conservadora

però més segura potser siga intentar, allà on es puga, que tot el centre funcione en valencià. La realitat, com que no la controlem, és que siguen centres que tenen dues línies o, més encara, una línia en valencià i dues o tres en castellà, si són centres grans. Per aquest tipus de realitat és que F. Xavier Vila i Moreno ens invitava que fórem selectius, que férem una aposta, que l'explicàrem i que ens centràrem en solucions d'aquestes. El que hem de fer és conèixer la realitat i anar veient quines opcions triem.

Enric Pellín: Al fil de l'aportació de la dada del 25 % d'activitats extraescolars en què s'utilitza el valencià, una explicació podria ser que són els progenitors més responsables de l'escola els que porten els xiquets voluntàriament i el dissabte juguen partidets i coses així. Això podria ser que bé hi haguera un monitor valencianoparlant en companyia dels progenitors més responsables, més interessats, que són valencianoparlants, podria ser que portara al 25 %, que és prou, i que és un dissabte. Després s'ha parlat en l'exposició de la intervenció del mestre en les interaccions als centres amb línia: això té una virtut i un vici. La virtut és que fa que els xiquets s'incorporen progressivament i ràpidament a utilitzar el valencià però fa que les interaccions siguin alumnes-mestres. Hauríem de buscar, i és un repte que ja fa anys que vaig pegant-li voltes, que poguera treballar-se en paral·lel: la immersió de l'adult cap al xiquet, però, al mateix temps, que hi hagueren mecanismes, jocs, activitats, etc. perquè la interacció fóra entre iguals: és a dir, entre alumnes. I després, m'agradaria que se poguera ampliar l'èmfasi que s'ha fet sobre la lectura com a font d'ajuda per a la immersió, perquè com estem en una escola, la lectura, no necessàriament ha de ser un acte individual, sinó que pot ser una activitat oral, igual que una exposició.

F. Xavier Vila i Moreno: La primera qüestió és la del repte del plantejament excessivament *mestrecèntric* que té la immersió. Certament, aquest és un dels problemes de tots els sistemes d'immersió del món. Al Canadà també es detecta aquest problema. Fins i tot en alguns casos també han arribat a dir: «Oh, és que va en contra dels plantejaments pedagògics més innovadors, que fan que el centre de la docència sigui l'alumnat».

Punt número u: hi ha un problema. Com el podem resoldre? El nostre repte és aconseguir que la interacció entre l'alumnat, per defecte, comenci en la llengua de l'escola. I això és el que La Bressola —i insisteixo en aquest sistema perquè dóna moltes pistes de per on pot anar— resol posant primer els bous davant del carro: en el moment que entren a escola fan el gran esforç d'introduir el català com a llengua de relació personal entre l'alumnat. Vol dir grups molt petits, vol dir sempre amb un adult al damunt durant el primer tri-

mestre, des del primer minut que entren fins al final, i que constantment està ajudant a introduir i a mantenir el català com a llengua de funcionament. Un cop això s'ha produït durant el primer trimestre o durant el primer curs, el repte queda resolt perquè, si la llengua per defecte entre l'alumnat és el català, aleshores pots centrar en l'alumnat la interacció, que és el nucli de l'aprenentatge. Per tant, si podem resoldre el tema de la relació interpersonal al començament, aleshores hem capgirat absolutament el problema sencer.

Enric Pellín: Sí, però a la Bressola juguen amb poc alumnat i amb recursos, i nosaltres admetem 25 alumnes, i, a més a més, a La Bressola hi ha dos adults a la classe... de tal manera que nosaltres tenim un doble *handicap*: un, que en són 25, que crec que dupliquem, o tripliquem, i després que hi ha dos adults.

F. Xavier Vila i Moreno: Totalment d'acord. I quan dic que s'han de prendre decisions i s'ha de saber jugar amb els recursos, em refereixo exactament a això. És a dir, si el que és important per a nosaltres és reintroduir el català com a llengua d'ús interpersonal entre l'alumnat al començament, potser hauré de concentrar els meus esforços en el començament i hi ha altres coses que no podré fer més endavant. Si necessito suport extern i he de comptar amb alguns progenitors perquè m'ajuden algunes hores, hauré de fer això i, en canvi, potser perdré els dissabtes al matí. I si no puc fer natació perquè no tinc diners, potser no puc fer-ne. Aquí ho podeu plantejar, perquè estem parlant d'un sistema per línies, un sistema petit, que afecta poca gent, que dispararia la qualitat de l'ensenyament i, per tant, atrauria més gent. Estem parlant de qüestions de màrqueting, però també metodològiques. Però, és clar, això tindria uns costos. Potser s'hauria de buscar suport econòmic extern, potser s'hauria de buscar algun altre tipus de col·laboració. En tot cas, és qüestió de dir: «Quants problemes podria resoldre si aconseguís fer això?». Si recordeu una mica el que explicava en Joan Pere Le Bihan, després hi ha la responsabilització dels infants. Els de P4 es responsabilitzen d'acollir els de P3, els de segon es responsabilitzen dels de primer, etc. Es crea una estructura jeràrquica en aquest sentit, en què l'alumnat assumeix, en la mesura que pot, la responsabilitat. Intueixo que aquí hi ha una de les portes que poden funcionar. I pel que deies de l'èmfasi en la lectura, Richard Clément, de la Universitat d'Ottawa, detecta que la voluntat de comunicar en una segona llengua i el procés d'aprenentatge en una segona llengua es veu positivament afectat per la lectura en aquesta segona llengua com a acte privat. També és cert que una part de la lectura dins l'aula pot ser col·lectiva i facilita l'oralitat. De fet, podem anar més enllà: l'aprenentatge memorístic de textos, allò que vam deixar enrere fa molts

anys perquè era *antiquat* té les seves virtuts ni que sigui perquè incrementa la capacitat mnemotècnica de l'alumnat i ajuda a memoritzar models de producció, models textuais. «Oh, no saben expressar-se en no sé quin context!». És clar, és que ni ho han vist ni ho han practicat mai. «Oh, és que no saben escriure ni una carta!». És que ni l'han vista ni saben com s'ha de fer. D'on l'han de treure, si no?

Rafael Castelló: Voldria justificar el perquè he utilitzat la paraula *selecció*. Segurament és una deformació professional, no un error de cosificació. El que passa és que a les aules, normalment —jo no sé si us passa, però, en el meu cas, et trobes que hi ha un món individualitzat— pensen en termes individuals, i quan analitzes tots els termes individuals, intentes fer una compensació del discurs. Evidentment que és una autoselecció. Quan deia *selecció* no estava pensant que hi havia algú que triés, tot i que, de vegades, alguns sociòlegs, quan parlen de la llengua, sembla que és una cosa que fa coses per ella mateixa. Bé, a mi m'interessa el que m'ha paregut entendre de com fem les coses i que està relacionat amb això de la selecció i l'autoselecció social, de concentració d'esforços i d'estratègies, d'inversió de recursos, i les estratègies que ens agradaria que foren més efectives. Com que és de les coses que més he estudiat o a què més m'he dedicat, em sembla que estem bastant implantats tots d'un model de relacions socials i de funcionament polític col·lectiu d'estat nació, i d'un model mental de funcionament del món i de l'univers basat en el model estat nació, amb una nació hegemònica, amb una voluntat de generar un món monolingüe bastant important que hem patit tots. I aleshores, els que vivim a aquesta banda de la Península i que hem tingut intercanvis socials, polítics, econòmics al llarg de la nostra història amb quasi totes les parts del món, tenim una tradició plurilingüe bastant extensa, bastant interioritzada en les nostres vides quotidianes. Llavors jo em pregunte, i m'agradaria saber la teua opinió al respecte, si de vegades no hem reproduït amb el nostre model identitari col·lectiu alternatiu una còpia del model que se'ns ha implantat per mitjà del model d'estat nació espanyol, i hem intentat construir i continuem intentant construir com a model polític d'intervenció i d'estratègia una societat monolingüe, però en català, això és, substituir un monolingüisme per un altre, mentre que de les dades se'm presenta —amb independència que vulgam o no arribar-hi en un futur— una societat monolingüe catalana. Se'ns presenta que podem ser efectius, podem aconseguir objectius importants en el manteniment de la llengua, en la revernacularització, en la generació de comunitats sociolingüísticament sostenibles, dintre de les nostres societats, convivint en una societat política plurilingüe, respectuosa i amb totes les expressions lingüístiques. És,

de fet, un model que s'aproxima més a la nostra experiència històrica i que ens allunyaria del model de l'estat nació espanyol (el model francès).

F. Xavier Vila i Moreno: Em temo que tampoc no tinc una solució i, a més, sóc heterodox entre els heterodoxos. Si miro els fets, ara mateix, en el nostre marc polític europeu, els estats nació pràcticament han conclòs la liquidació de la diversitat lingüística històrica. No és només l'Estat espanyol, és l'Estat francès, és l'Estat italià, és l'Estat suec, és l'Estat danès, etc. Si comparo un mapa lingüístic de fa 150 anys amb un d'actual i en trec les immigracions recents, Déu n'hi do la feina que han fet els estats nació! No són cap creació només ideològica. Han funcionat molt. Per tant, no és estrany que en aquest context parteixo de la base que els estats nació existeixen en funció d'un moviment de creació continu. És a dir —a mi m'agrada molt allò del nacionalisme banal de Michael Billig (1995)—, les nacions dominants i les nacions no dominants constantment s'estan reproduint i reconstruint. Així, no és estrany que els que no han tingut la xamba històrica de tenir un estat diguin: «Home, si els estats funcionen i jo no en tinc i podria funcionar...». En altres mots, el món en què ens belluguem s'acosta molt a això. Dit això, és cert que hi ha noves realitats. Els estats nació cada vegada tenen menys possibilitats. O siga, un cop la majoria dels estats nació occidentals han conclòs la feina d'homogeneïtzar la població, ara tenen menys legitimitat per a imposar-se a les minories discrepants o diferents. I els paradigmes dels drets humans i d'una certa tolerància liberal estan creixent en aquest moment. Dic *liberal* en el sentit polític i gairebé diria anglosaxó del terme, en què si hi ha certa diversitat, no necessàriament ha de ser esclafada per l'estat sinó que, fins i tot, s'ha de reconèixer. És cert que aquí hi ha un paradigma emergent, com defensa Bernard Spolsky (2004). Llavors, ateses les circumstàncies, al País Valencià faríem bé de plantejar-nos que el model de creació d'un nou estat nació és escassament útil com a model final. Estic parlant del País Valencià; de la resta de territoris de l'Estat espanyol, en parlaríem. Per al País Valencià seria ideal que es trobessin maneres d'afavorir la coexistència del que, anant bé, poden ser col·lectius lingüístics diferents. Això, des d'Alacant, té prou sentit. Aquí, al que podem aspirar raonablement és a gaudir de suport per a continuar mantenint la comunitat catalanoparlant vibrant, plena, que incorpori la gent que s'hi vulgui incorporar, amb ple suport d'unes autoritats que siguin lleials amb els conciutadans. És un objectiu realista; altres objectius, des d'aquí els veig menys reals. En aquest sentit, el sistema per línies beneficia aquest projecte de protecció d'una comunitat catalanoparlant a Alacant.

Pádraig Ó Riagáin: En el context irlandès les escoles d'immersió són bàsicament iguals que les altres. Això crea una tensió perquè, per exemple, des del punt de vista dels progenitors, les escoles no sols han de demostrar que s'hi pot aprendre l'irlandès sinó també les matemàtiques, etc. Hi ha una gran diferència: la fluïdesa en el nivell oral, la competència acadèmica, etc. Els progenitors són pacients. La idea és que a Irlanda les escoles d'immersió no sols són escoles especials, sinó normals també des del propòsit d'una educació general.

F. Xavier Vila i Moreno: Aquí hi ha dues qüestions: fins a quin punt les escoles en valencià són o no són diferents de les escoles ordinàries. I fins a quin punt hi ha menys aprenentatge en les unes o en les altres. Als territoris de llengua catalana tenim la situació contrària a la que es produeix a llocs com Irlanda. Per una sèrie de factors, allà on s'ha llançat l'escola d'immersió en règim de competència amb altres sistemes, escoles en castellà bàsicament, o en francès, les escoles d'immersió tenen uns resultats normalment superiors, no només en llengua sinó en el conjunt de continguts. Això té molts motius. D'una banda, pel tipus de públic que solen atreure i, de l'altra, pel diferencial d'entusiasme i de voluntarisme que hi ha en progenitors i mestres en relació amb les altres escoles. Això ho explica bastant clarament. El fet és que els resultats són millors aquí i a la Catalunya del Nord; al Principat de Catalunya van ser millors quan hi havia els dos sistemes. Per tant, el problema el tindria l'escola en castellà. A més a més, hi ha una altra qüestió que és molt interessant des d'un punt de vista comparatiu, i és que els estudis sobre ensenyament en una segona llengua fets per Jim Cummins¹³ i altres psicolingüistes, sobretot al Canadà, detecten que hi ha un aprenentatge relativament ràpid de la fluïdesa oral interpersonal i, en canvi, la competència que en diuen acadèmica arribaria més tard. Jo sospito —i estem treballant-hi— que això, entre nosaltres, no és així, i fins i tot gosaria dir que és possible que es produeixi a l'inrevés, és a dir, que la competència interpersonal ve després o no arriba mai. I, en canvi, es desenvolupa competència acadèmica; traduït a *compreensible*: els nostres infants d'immersió de llengua inicial castellana són capaços de redactar un examen sense faltes, sense errors, i ben fet, d'història, però no són capaços de negociar segons què als patis. És clar, el nostre sistema és diferent que el sistema d'immersió als Estats Units, per exemple, on tenen també immersió en anglès; l'infant nouvingut arriba i aprèn a defensar-se en anglès amb els companys, sembla que sàpiga anglès, però, en canvi, no segueix el professor de matemàtiques,

no segueix el professor de geografia, i, per tant, l'adquisició d'aquesta competència triga molt més. No ho puc assegurar: en aquests moments justament estem fent un estudi en aquest camp amb uns companys per mesurar els graus de competència acadèmica i de competència interpersonal. Em sembla que es deu a la semblança entre llengües; és a dir, la transferència entre el català acadèmic i el castellà acadèmic és més fàcil que entre l'anglès i el xinès, per posar un exemple.

Pádraig Ó Riagáin: Una possible explicació és que l'irlandès i l'anglès són molt diferents.

F. Xavier Vila i Moreno: Totalment d'acord.

Josep Maria Baldaquí: Hi ha més variables: una és la procedència de l'alumnat. De tota manera, la competència que s'adquireix a l'escola, i també en la primera llengua, arriba més tard. Precisament un dels avantatges que se solen adduir del procés d'immersió és que el mateix procés d'aprenentatge d'una llengua és el mecanisme per a adquirir capacitat d'abstracció de la llengua. Per tant, aquí hi ha un dels avantatges dels processos d'adquisició lingüística. I el que no queda clar és si la pràctica real a l'aula amb els mestres és suficient i es duu a la pràctica o en quin moment es perd. És a dir, en quin moment aquella necessitat imperativa de qualsevol programa d'immersió lingüística, que és l'adquisició d'un llenguatge contextualitzat, l'interès per descontextualitzar aquell missatge en altres camps arriba un moment que es perd. Un altre tema és el del prestigi. Aquí ha eixit el tema que l'escola d'immersió és una escola de prestigi. En el cas irlandès han comentat que la cosa és d'un altre orde. En el tema del prestigi hi ha una sèrie de raons ideològiques, des del *bombardeig* del poder públic. Són les escoles privades les que tenen tots els arguments. Una escola privada no és una escola de prestigi, en el sentit de com funcionen. Possiblement el problema de les escoles nostres és la incapacitat o la dificultat de vendre-les perquè l'Administració no hi dóna suport. Però els indicadors que hi ha són clars: els últims resultats dels programes d'immersió lingüística i dels programes bilingües enriquits són molt més positius que els altres, tant en l'aprenentatge del català, evidentment, com en l'aprenentatge d'altres matèries no lingüístiques, però també en l'aprenentatge del castellà i de llengües estrangeres. Si alguna cosa valora hui en dia la societat és l'aprenentatge justament de les llengües estrangeres. Eixe és el model prestigiós i és el model cap on hem d'anar. El que hem d'intentar vendre per al futur és que a ser bilingüe a través del català s'arriba molt fàcilment, i per a un xiquet castellanoparlant, ser bilingüe és el camí per a ser pluri-

13 Vegeu-ne la web a <http://www.iteachilearn.com/cummins/>.

lingüe. Per tant, és una porta oberta per a aprendre noves llengües, i els programes bilingües enriquits són el repte. L'altre repte és la integració europea i s'hi ha d'arribar amb tres llengües, i tenim més facilitat per a crear-ho nosaltres, que tenim la pràctica de dues llengües, que els que no les tenen. Això és un poc el que hem de vendre i ens hem de creure.

F. Xavier Vila i Moreno: Estic plenament d'acord amb tu en un 95 %. Només voldria fer un *caveat*: si el primer objectiu de l'escola és contribuir a crear una comunitat sostenible, el seu primer objectiu no és substituir totes les escoles privades d'elit. Hem de saber integrar la docència i l'aprenentatge de les llengües estrangeres de manera que reforcin els objectius de l'escola, no convertint-les només en escoles de luxe perquè hi vingui molta gent de classe mitjana alta que no tingui cap interès en el manteniment de la llengua, però que desitja aprendre gratuïtament anglès. Aquí hi ha un punt molt important i que, a més a més, és l'esquer que se'ns parará: «Home, si funcioneu un terç, un terç i un terç, com està passant a les Illes Balears, mireu que bé, que vindrà la gent més contenta». Alerta: l'objectiu no és només donar llengua, no és donar coneixement en llengües; és arribar a crear aquesta comunitat. Per tant, l'aprenentatge de l'anglès i, si convé, de més llengües, s'ha de subordinar a la creació de la comunitat, no a l'inrevés.