

## LA TRANSMISSIÓ LINGÜÍSTICA FAMILIAR SEGONS LA TEORIA DELS CODIS DE BASIL BERNSTEIN

*Xavier Rambla i Marigot*

Per descriure l'estat del contacte de llengües a la regió de Barcelona durant els anys vuitanta i noranta es fan servir normalment títols que esmenten l'encavalcament de dues identitats socials definides sobre la diferència lingüística. Cap a 1975 aquesta diferència era explícita i distingia bastant nítidament uns catalanoparlants que s'adreçaven en català als altres catalanoparlants i en castellà als qui no eren catalanoparlants, d'uns castellanoparlants que només s'expressaven en català. Tanmateix, aquesta situació de «doble parla» no escindia els parlants en dos compartiments estancs sinó que les idees polítiques de llavors, i les pràctiques socials d'ara, han induït els parlants a «triar» sovint entre les dues llengües «sense traïr» aquelles identitats, les fronteres entre les quals s'han difuminat considerablement. Dit d'una altra manera, les categories que defineixen la pertinença als dos grups lingüístics s'han sobreposat tot i que segueixen essent prou significatives.

Sabem que s'ha afeblit la frontera simbòlica que reprimia els castellanoparlants de canviar al català en converses mixtes (Woolard, 1988, 1990), que moltes famílies mixtes han optat per transmetre el català o les dues llengües (Subirats, 1990; Rambla, 1992) i han desvinculat aquesta estratègia de les ideologies polítiques (Bierbach, 1986), i que el marge de llibertat en el canvi de codis és bastant gran (Boix, 1993).

Sabem també que, no obstant la porositat de les classificacions, un quaranta per cent dels habitants no s'expressa en català mai (Subirats, 1990; Rambla, 1992). Si veiéssim la intersecció lingüística i el monolingüisme en castellà com dues forces que exerceixen la seva empenta en sentits oposats, podríem dir que la primera ha empès el punt d'equilibri cap endavant però que la intensitat de la segona persisteix. Aquest desplaçament es pot explicar perquè els parlants han desdibuixat les marques que separaven les dues categories de persones però no

han acabat d'esborrar-les (Woolard, 1990). Ara bé, ignorem els camins pels quals aquesta difuminació relativa de les diferències lingüístiques i aquella intersecció lingüística s'han enllaçat. Com a molt podem avançar que aquests camins deuen creuar els processos individuals de tria lingüística, però la seva trajectòria se'ns fa tan confusa com se'ns fa difícil entendre què poden ser aquests processos individuals de tria lingüística. En aquest paper intento proposar alguns conceptes adequats per destriar aquests enigmàtics processos individuals.

Primerament cal distingir les dues vessants de l'explicació social del llenguatge que vint anys enrera van dividir els sociolingüistes anglosaxons en una cèlebre polèmica. La tendència més propera a l'etnografia s'ha inclinat tradicionalment per estudiar les regles de la parla per mitjà de les quals hom actualitza els significats presents en un context. Per això aquest enfocament ha estudiat com la parla marca contextos i ha subratllat la variació de la parla segons els contextos (Labov, 1972; Hymes, 1973). La tendència més estructuralista, en canvi, ha preferit estudiar com els parlants interpreten aquells significats, i per tant ha subratllat que la parla pot afaiçonar aquests contextos (Adlam, 1977; Bernstein, 1977). Discutien, doncs, si els parlants actualitzen o interpreten els significats, o bé si fan servir les variants del seu registre per marcar o per afaiçonar els contextos.

La meua impressió és que resulta molt més profitós completar una postura amb l'altra que no pas contraposar-les. Almenys aquesta solució pot ajudar-nos a explicar l'enorme variació de les tries lingüístiques que aclaparen els estrangers quan intenten entendre's en societats on diverses llengües entre en contacte. A la regió de Barcelona hem estudiat fins ara les regles de la parla, en particular la regla d'adaptació en converses mixtes i la regla de transmissió en famílies de distinta llengua, i cal per consegüent aturar-se a pensar què podem preguntar-nos sobre *l'orientació dels parlants envers els significats*.

## LA TEORIA DELS CODIS LINGÜÍSTICS

Basil Bernstein va definir els codis lingüístics per tal d'explicar-se les diferències entre els resultats escolars dels estudiants de classe mitjana i dels estudiants de classe treballadora. D'aquesta manera va intentar demostrar la importància dels fenòmens sociolingüístics fins i tot en ambients monolingües. No obstant això, és possible manllevar-li tres conceptes per aplicar-los a l'estudi d'un cas ben distint.

Segons la seva teoria dels codis lingüístics, la relació pedagògica entre mestres i alumnes varia tot seguint les dimensions anomenades *classificació* i *emmarcament*. La classificació és l'establiment de fronteres simbòliques entre els subjectes, els espais i els continguts del currículum escolar; i l'emmarcament és el sentit de la comunicació entre els subjectes. Una classificació serà més forta com més nítides siguin les fronteres i més feble com més fàcil sigui travessar-les; anàlogament, un emmarcament serà més fort com més unilateral sigui el caràcter de la comunicació i més feble quan els missatges transcorrin sovint en els dos sentits (Bernstein, 1971; Morais, 1993). Una pedagogia que apliqui un

emmarcament i una classificació febles es denomina invisible, i una pedagogia que apliqui un emmarcament i una classificació fortes es denomina visible. Totes dues permeten desenvolupar les competències cognitives bàsiques, que consisteixen a distingir i seleccionar els contextos, però només les pedagogies invisibles permeten desenvolupar les competències cognitives més complexes, que consisteixen a seleccionar i produir significats adients per a un context. Donat que la relació pedagògica s'estableix entre els pares i els fills com s'estableix entre els mestres i els alumnes, la continuïtat entre ambdues explica els resultats acadèmics millors de la classe mitjana (Bernstein, 1977; Morais, 1992).

Els *codis lingüístics* determinen la capacitat dels missatges per evocar contextos. Un codi lingüístic és elaborat quan pot ser entès al marge del context que l'ha produït, i és restringit quan aquest context és imprescindible per entendre'l. Un codi restringit presenta les següents característiques gramaticals:

- 1) Utilitza més substantius que no pas verbs. D'aquesta manera destaca coses i no pas processos.
- 2) Limita la presència d'adjectius i d'adverbis. D'aquesta manera precisa poc els matisos.
- 3) Prefereix recórrer als pronoms «you» o «they» abans que al pronom «I».
- 4) Formula les afirmacions com a qüestions implícites que generen una comprensió circular. Per exemple, fa servir moltes «question tags».
- 5) Barreja la raó i la conclusió en formular judicis categòrics.
- 6) La subordinació és poc important (Bernstein, 1971).

Les pedagogies i els codis poden ser estudiats a les famílies i a les escoles, tot i que a les famílies presenten una major varietat. Per copsar aquesta varietat podem classificar les famílies segons una definició del *tipus de control*, o sia dels mitjans utilitzats per influir en la conducta de les criatures, que resulta les diverses formes d'emmarcament familiar. Aquest tipus de control pot ser imperatiu (si recorre només a la constricció), posicional (si recorre a les característiques generals, com ara l'edat o el sexe, dels infants) o bé personal (si recorre a la seva personalitat) (Cook-Gumperz, 1973).

## ELS CODIS LINGÜÍSTICS I LA IMMERSIÓ EN UNA SEGONA LLENGUA

És molt fàcil relacionar aquests conceptes de Bernstein amb els fonaments teòrics de la immersió en una llengua escolar distinta de la llengua familiar. En realitat, les condicions de l'èxit dels programes d'immersió, i les raons que els fan convenients, es refereixen a les pedagogies i els codis entesos segons les definicions anteriors.

Perquè un programa d'immersió millori l'aprenentatge dels alumnes han d'acomplir-se tres condicions: que la llengua domèstica tingui un estatus elevat, que els alumnes estiguin motivats per adquirir una nova llengua, i que les interaccions pedagògiques en la llengua escolar els resultin significatives (Artigal,

1989). Per tant, les millors condicions per a l'èxit de la immersió lingüística són les condicions proporcionades per les pedagogies invisibles; en particular, per esdevenir significatives, les interaccions pedagògiques necessiten la comunicació bilateral pròpia de l'emmarcament feble. Els alumnes han de fer coses a classe amb la nova llengua, o sigui, han de mantenir una comunicació fluïda amb els professors.

D'altra banda, l'aprofitament de la immersió requereix que la llengua familiar sia dominada en un nivell similar al de la llengua escolar, de tal manera que els avenços en les dues siguin interdependents. La columna vertebral d'aquesta interdependència no és necessàriament la fluïdesa inicial en les dues llengües sinó la capacitat de desenvolupar procediments lingüístics més enllà de l'«ara i aquí» (Artigal, 1989). Una altra volta és possible traduir aquest argument pedagògic en els termes de Bernstein, ja que aquesta capacitat de parlar a banda del context ve a ser el mateix que la capacitat d'emprar un codi elaborat.

## LA INTERSECCIÓ LINGÜÍSTICA A BARCELONA I A ONTARIO

L'argument anterior permet formular una hipòtesi per explicar les transformacions ocorregudes en dos indrets, la regió de Barcelona i algunes ciutats de la província d'Ontario al Canadà, on s'ha aplicat la immersió lingüística i on una llengua minoritzada ha palesat una vitalitat considerable en la transmissió lingüística familiar.

Les informacions disponibles sobre Catalunya i sobre Ontario suggereixen que la intersecció lingüística potser actua als dos llocs com una marca d'aquelles posicions socials en què s'han trencat els esquemes que temps enrera separaven nítidament les esferes de l'activitat o les xarxes de sociabilitat dels homes i de les dones o de la classe mitjana i de la classe baixa. A Barcelona són precisament les persones que realitzen el treball domèstic i alhora una ocupació al mercat laboral, les persones que tenen xarxes de relacions personals menys localistes, o que viuen en una llar el cap de família de la qual és empleat -amb la qual cosa pertanyen al subgrup de la classe mitjana més proper a la classe treballadora-, les que presenten major probabilitat de percebre simultàniament el català i el castellà com les seves llengües, o de combinar-los si comparem la seva identitat lingüística i la seva llengua domèstica (Rambla, 1991; Sánchez-Subirats, 1992).

La situació d'Ontario és diferent. Ontario no és sinó la veïna de la província canadenca on el francès i l'anglès entren més en contacte, el Quebec. L'anglès ha estat la llengua prestigi al Canadà fins a l'aparició dels moviments quebequesos als anys setanta, que han revitalitzat el francès. Els francòfons, que també coincidien amb els grups en pitjors posicions socials, han experimentat paral·lelament una notable millora, sobretot en els sectors laborals més vinculats a l'Administració pública. Tot i que no m'és possible referir-me a estudis generals sobre Ontario, un estudi parcial permet detectar-hi aquests comportaments

d'intersecció en una posició social similar, les dones francòfones de classe mitjana amb càrrecs mitjans a l'administració (Heller, 1992).

En ambdós casos, doncs, podem relacionar unes posicions socials de cruïlla i la intersecció lingüística. Sembla que l'encavalcament entre les categories que classifiquen segons la llengua, i l'encavalcament entre les categories que tradicionalment han atribuït comportaments segons la classe o el sexe, mantenen alguna mena de relació. Si més no, ambdós encavalcaments constitueixen una mateixa tendència a la difuminació de les diferències, cosa que no es correspon pas necessàriament amb l'alleujament de les desigualtats socials.

## EL RERAFONS DE LA INTERSECCIÓ LINGÜÍSTICA A BARCELONA

Els conceptes de Bernstein permeten formular algunes hipòtesis sobre el sentit d'aquesta cruïlla social a Barcelona. La difuminació de les diferències pot ser estudiada des d'una perspectiva etnogràfica que es preguntí de quina manera les regles de la parla reflecteixen les modificacions de les categories de llengua, classe i sexe. Però la perspectiva estructuralista suggereix a més una altra pregunta: quina forma pren l'elaboració dels codis en aquesta cruïlla? Aquesta pregunta es desglossa en unes altres dues.

Primerament, entre els parlants capaços d'emprar un codi elaborat i els qui no poden existir un tipus de parlants capaços d'emprar formes rudimentàries del codi elaborat, com ara raonaments a partir de característiques generals o bé ordres mínimament matisades (Cook-Gumperz, 1973). D'acord amb la manera d'interpretar els significats, per tant, la intersecció lingüística podria ser una marca d'aquests codis mixtos. Donat que el català és la llengua predominant entre els grups de posició social mitjana (professionals, directius, petits empresaris i botiguers), i el castellà entre els grups en una posició social baixa (capatassos i treballadors), i donat que la intersecció s'observa en els grups socials de posició intermitja (empleats) (Sánchez, Subirats, 1992), cal pensar si els tipus de control i els codis lingüístics no varien paral·lelament.

La hipòtesi pot ser formulada de la següent manera:

1. El català és la llengua predominant entre les posicions mitjanes (Sánchez, Subirats, 1992), a les quals també és fàcil trobar un tipus de control familiar més personal, i en conseqüència una major capacitat per fer servir el codi elaborat (Cook-Gumperz, 1973);
2. el castellà és la llengua predominant entre les posicions baixes (Sánchez, Subirats, 1992), a les quals predomina el control imperatiu i per tant la competència lingüística es limita al codi restringit (Cook-Gumperz, 1973);
3. en canvi, la intersecció es detecta sobretot a les posicions intermitges (Sánchez, Subirats, 1992), on el control posicional és més corrent, i de la mateixa manera, el codi lingüístic és elaborat quan aquest control s'expressa

en judicis mínimament raonats, i restringit si els judicis no són raonats (Cook-Gumperz, 1973).

En segon lloc, l'aprofitament escolar dels alumnes de classe baixa pot millorar si a l'ensenyament primari se'ls aplica una pedagogia compensatòria que combini l'emmarcament feble i la classificació forta. Així, el contrast entre, el control imperatiu familiar i el control aplicat a l'escola no és tan gran. Aquesta estratègia els permet adquirir les regles de reconeixement de contextos amb més facilitat (Morais, 1993). Si una de les claus per a l'èxit de la immersió és el tractament pedagògic, és la necessitat que la llengua escolar "vagi a buscar" la llengua familiar, en termes generals aquesta clau potser consisteix a combinar: a) un emmarcament feble que permeti que les interaccions siguin significatives, i b) una classificació forta que no contrasti excessivament amb els esquemes cognitius generats pel control imperatiu familiar que els infants de classe treballadora experimenten.

Naturalment aquesta estratègia no vol dir juxtaposar una classificació forta i un emmarcament feble, i punt. El conjunt de l'organització escolar permet establir un joc de classificacions entre matèries, subjectes i espais el qual ni utilitza regles tan implícites que maregin aquests alumnes ni tan explícites que provoquin un sentiment d'exclusió en ells o en les seves famílies. En conseqüència, podem afirmar que la immersió lingüística, com la majoria d'experiències adreçades a innovar en l'organització escolar, és eficaç si aconsegueix convèncer els mestres de la seva utilitat (Ball, 1988).

A més, el meu argument només parla d'una possible relació entre els programes d'immersió aplicats i aquestes pedagogies compensatòries, i no intenta pas prescriure una estratègia pedagògica més o menys adequades. La meua pregunta tan sols ve a dir que la intervenció realitzada a Portugal per adaptar la pedagogia visible escolar als infants de classe treballadora (Morais, 1993) potser es podria aplicar, amb les modificacions pertinents, en alguns centres on s'ha aplicat la immersió. O millor dit: potser la mateixa estratègia pedagògica d'immersió en una segona llengua consisteix a aplicar espontàniament aquella pedagogia compensatòria, que és programada a Portugal. On cal parar esment, tanmateix, és en els límits d'aquesta estratègia. Segons l'experiència portuguesa, la pedagogia compensatòria desenvolupa les capacitats cognitives simples, que consisteixen a reconèixer contextos, però no tant les capacitats complexes, que consisteixen a seleccionar significats i produir textos adequats al context (Morais, 1993). Una nova qüestió resta oberta. Hauríem de saber també si l'ensenyament secundari continua o no els esforços compensatoris de l'ensenyament primari i fins a quin punt aquesta estratègia és reeixida.

El terme «compensatori», per últim, requereix una darrera remarca. La pedagogia de la intervenció portuguesa pot ser denominada compensatòria per tal com intenta bastir un pont entre la pedagogia escolar i la pedagogia familiar. De cap manera no vol dir que una pedagogia familiar visible sigui un efecte automàtic d'una mancança cultural de cap mena i, per tant, no intenta corregir els errors de

ningú. Parlem d'unes diferències que es dibuixen i d'unes capacitats cognitives que es poden desenvolupar, però en parlem en una circumstància en què les desigualtats persisteixen sobre les mateixes o sobre les noves formes. De cap manera no podem dir que la pedagogia invisible no sigui adequada per a viure en posicions socials on és íntima la probabilitat d'accedir a ambients laborals regits per l'autonomia que les pedagogies invisibles volen inculcar. Cal que l'avaluació dels programes que les utilitzen sigui tan conscient d'aquesta contradicció com en són bona part dels pedagogs i pedagogues, ja que aquesta és la millor manera d'aconseguir que l'escola no repliqui automàticament les desigualtats del seu entorn però no les perdi de vista.

## BIBLIOGRAFIA

ADLAM, D. *Code in context*. London: RPK, 1977.

ARTIGAL, J.M<sup>a</sup>. *La immersió a Catalunya*. Vic: Eumo Ed, 1989.

BALL, S. *The Micro-Politics of the School*. London: RPK, 1987.

BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control*. London: RPK, 1971, 1977.

BIERBACH, C. «Catalans i immigrants en un barri perifèric de Barcelona. Apunts teòrics i metodològics entorn de dues *enquestes* de sociolingüística *qualitativa*». [Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana, Àrea de Sociologia de la Llengua], Girona, 1986.

BOIX, E. *Triar no és trair. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*. Barcelona: Edicions 62, 1993.

COOK-GUMPERZ, J. *Social Control and Socialisation*. London: RPK, 1973.

HELLER, M; LEVY, L. «Mixed marriages: life on tre linguistic frontier». *Multilingua*, 11-1 (1992), p. 11-43.

HYMES, D. «Introduction». A: HYMES, D. [ed.] *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College, 1973.

LABOV, W. «The Logic of Nonstandard English». A: GIGLIOLI, P.P. [ed.] *Language and Social Context*. London: Penguin, 1972.

MORAIS, A.M.; NEVES, ISABEL. «Socialização Primária e Prática Pedagógica». [Projecto Estudos Sociológicos de Sala de Aula (E.S.S.A.) Lisboa]. 1992.

RAMBLA, X. «Interacció social i competència lingüística: la transmissió i la distribució territorial de les llengües a l'àrea de Barcelona». [Treball de Recerca

del Programa de Doctorat en Sociologia de la UAB curs 1991-92, Cerdanyola], 1992.

SUBIRATS, M. *La transmissió i el coneixement del català a l'antiga àrea metropolitana. Anàlisi de les dades de l'Enquesta Metropolitana de Barcelona 1986*. Cerdanyola: IEM, 1990.

WOLARD, K. «A formal measure of language attitudes in Barcelona: a note from work in progress». *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 47 (1984).

*Double Talk. Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia*. California: Stanford University Press, 1988.

«Repetició d'un experiment de mesura de les actituds lingüístiques». A: *Papers de Sociolingüística Catalana*. València: Alfons el Magnànim, 1990.